



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de
Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Intervenção Precoce**

Marta Botelho de Almeida

2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna

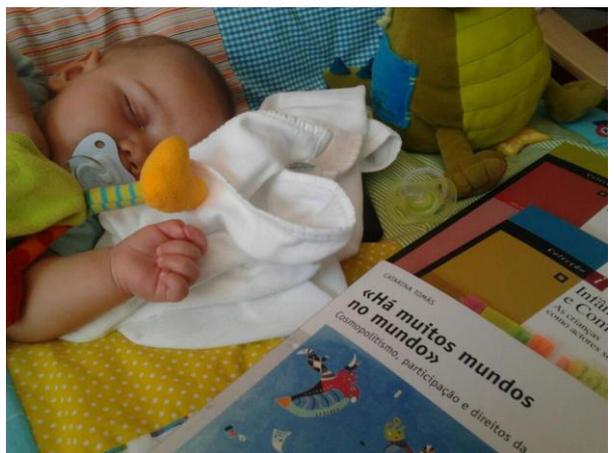
**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Intervenção Precoce**

Marta Botelho de Almeida

Sob a orientação de:

Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2013



Ao meu filho Manel

Agradecimentos

No momento em que se escrevem os agradecimentos lembramo-nos de todos os que fizeram parte deste percurso e, que de alguma forma, partilharam angústias, medos, conquistas, alegrias e sucessos.

Tive a honra e o privilégio de ser orientada pela Prof. Doutora Catarina Tomás com quem pude refletir e aprender. À Professora Catarina eu agradeço a sua constante inquietação, a sua disponibilidade e apoio, o seu rigor científico e paixão pelas crianças e seus direitos. Obrigada por me fazer crescer, por me fazer pensar, por me ajudar a ser melhor profissional. Obrigada por partilhar a sua sabedoria e o seu conhecimento.

Nada do que concerne a este trabalho teria sido possível sem a colaboração, conhecimento e disponibilidade de todos os docentes e colegas do Mestrado em Intervenção Precoce, e por isso, a todos eles o meu profundo agradecimento.

Um especial agradecimento ao Infantário Piloto Diese e a todos os que lá trabalham, pela disponibilidade, pelo apoio e por assegurarem todas as minhas ausências para que me pudesse dedicar de corpo e alma a este projeto.

Agradeço à comunidade do MEM por me desafiarem constantemente, por me apoiarem, por me proporcionarem um espaço de reflexão e debate diário, em especial ao Sérgio Niza, de quem bebo cada palavra.

Obrigada ao Externato Castanheiro e em especial à Rita que me abriu as portas da sua sala e me recebeu de *braços abertos*.

Obrigada Andreia por me acompanhares a cada passo nesta jornada e Vera por me incentivares em todos os momentos.

Obrigada à minha família, aos meus pais e irmãs pelo suporte, apoio e incentivo.

Obrigada a ti Sandro, meu amor, por me esperares, pela tua compreensão, por acreditares sempre em mim, pela tua paciência, pelo tempo que me soubeste dar, pelas trocas, pelo apoio, pela partilha...

E obrigada Manel, querido filho, pela companhia em todo o percurso, por teres sido o filho maravilhoso que me permitiu concluir este projeto.

Este trabalho é dedicado a ti!

Do fundo do coração, agradeço a todas as crianças que tornaram este projeto possível.

Resumo

A participação das crianças é um tema central, nas últimas duas décadas, nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância assume esta problemática como fulcral na definição de um estatuto social da infância e na caracterização e desenvolvimento do seu campo de estudo, mais ainda quando se trata de realidade social bastante matizada e complexa.

Esta investigação pretende discutir e analisar, a partir do quadro teórico da Sociologia da Infância, os direitos de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância. Partindo dos principais pressupostos deste campo do saber, nomeadamente, que as crianças são atores sociais, seres competentes e sujeitos de direitos, este trabalho procura compreender de que forma e em que âmbitos, as crianças pequenas participam no contexto de um Jardim de Infância que segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM)

Do ponto de vista metodológico, esta investigação de natureza qualitativa, de âmbito compreensiva, centra-se num estudo de caso e assume um carácter exploratório. As principais técnicas de investigação utilizadas foram as entrevistas, realizadas à educadora de infância, e os grupos de discussão focalizada realizados com as crianças.

A ausência de estudos em Portugal que considerem o cruzamento entre os direitos de participação de crianças pequenas e o modelo pedagógico do MEM confere a este estudo uma eventual abordagem inovadora, do ponto de vista académico, social e pedagógico. Não obstante, esta dimensão inovadora acarreta um conjunto de desafios teóricos, metodológicos e éticos uma vez que toda a reflexão desenvolvida sobre uma prática profissional, neste caso contextualizada no MEM, pressupõe um entendimento de que os fenómenos sociais resultam, em grande parte, dos significados que lhe são atribuídos por quem os define e explica, o que por sua vez, implica uma compreensão subjectiva desses mesmos fenómenos.

Através deste estudo concluímos que a participação das crianças é promovida no contexto estudado. Observamos que a participação das crianças acontece de diversas formas e em diferentes âmbitos, como no planeamento, na avaliação, na realização de tarefas, atividades, projetos e outras propostas realizadas pelas crianças. Através do grupo de discussão focalizada compreendeu-se a diversidade de significados que as crianças atribuem à participação. Foi, ainda possível, perceber a importância que assume o papel dos adultos, neste caso da educadora de infância, na promoção da participação o que se relaciona com os princípios e finalidades do Movimento da Escola Moderna, defendidos pela mesma.

Palavras-chave: Infância, Direitos da Criança, Participação, Movimento da Escola Moderna

Abstract

In the last two decades children's participation is a central theme in the scientific and political speeches that are produced about childhood. Sociology of Childhood considers this as a core issue in defining a social childhood status and in the characterization and development of their field of study, even more when it comes to a rather tinted and complex social reality.

This research aims to discuss and analyze the children's participation rights in a preschool context, from the theoretical framework of Childhood Sociology. Based on the main assumptions of this field of knowledge, namely that children are social actors, competent beings and individuals with rights, this work seeks to understand how and in which areas, young children participate in the context of a pre-school class that follows the "Movimento da Escola Moderna" (MEM) pedagogical model.

From the methodological point of view this thesis is a qualitative research, comprehensive in scope that focuses on an exploratory nature case study. The main investigation techniques used were interviews with the preschool teacher and focus group carried out with children.

The lack of studies in Portugal that take into consideration the connection between young children's participation rights and the MEM pedagogical model makes this an innovative study, from the academic, social and educational standpoint. However, this study carried a set of theoretical, methodological and ethical challenges as every reflection resulting from a professional practice (in this case in the MEM context) and requires the understanding that social phenomena result in large part off the meanings attributed by those who define and explain it. This in turn implies a subjective understanding of those social phenomena.

The data analysis and the results presented in this work lead to the conclusion that children's participation is promoted in the context analyzed. Children's participation occurs in different ways and in different areas such as planning, evaluation, performing tasks, activities, projects, and other proposals made by the children. Through focused group discussions, it was possible to understand the diversity of meanings that children give to participation. It was also possible to realize the importance of the adult role, in this case the childhood educator, in promoting participation which relates to the principles and purposes of the MEM pedagogical model supported by her.

Keywords: Childhood, Children's Rights, Children's Participation, *Movimento da Escola Moderna*

Índice

– Agradecimentos.....	4
– Resumo.....	5
– Abstrat.....	6
– Índices.....	7
Índice de quadros.....	9
Índice de figuras.....	9
Lista.....	9
Siglas.....	9
– INTRODUÇÃO.....	10
– CAPÍTULO I – Infância e Direitos.....	15
1.1. - A participação das crianças: Um <i>olhar a dentro</i> pela Convenção dos Direitos das Crianças.....	15
1.2. - A participação no contexto de Jardim de Infância.....	21
– CAPÍTULO II - O Movimento da Escola Moderna e a Participação das crianças.....	29
– CAPÍTULO III - Roteiro Metodológico.....	38
3.1. - Opções teóricas, metodológicas e éticas adotadas na investigação.....	38
3.1.1. - Técnicas e procedimentos de investigação com crianças.....	41
3.1.1.1. - Grupos de discussão focalizada.....	41
3.1.1.2. – Observação.....	42
3.1.1.3. – Entrevistas.....	42
3.1.2. - Análise dos Dados.....	43
– CAPÍTULO IV - caracterização do contexto e dos sujeitos d investigação.....	44
4.1. – Caracterização do JI.....	44
4.2. - Caracterização do grupo de crianças.....	46
4.2.1. - Álbuns de família das crianças do Jardim-de-Infância.....	46
4.2.2. - A sala, ou o cenário da ação.....	49
4.2.3 - O retrato de um grupo de crianças no Jardim-de-Infância.....	51
4.2.4 - Envolvimento das crianças: um dia no Jardim-de-Infância.....	53
4.3. Caracterização dos adultos: educadora e auxiliar de ação educativa.....	61
– CAPÍTULO V – Participação das crianças no JI do Castanheiro.....	64
5.1. – Conceções sobre a participação.....	64

5.1.1. - "Entrar" ou o que as crianças entendem por participação.....	64
5.1.2 - "Partilhar o poder" ou a perspetiva da educadora sobre participação.....	65
5.2. – A democraticidade da participação no JI do Castanheiro.....	68
5.3. – Regulamentação da participação na reunião de Conselho de Cooperação Educativa.....	71
– CAPÍTULO VI - Considerações finais.....	76
– REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
– ANEXOS.....	88

ANEXOS

Anexo 1 - Planta da sala do Jardim de Infância.....	89
Anexo 2 - Fotografias do cenário pedagógico.....	90
Anexo 3 – Fotografias dos instrumentos de pilotagem.....	92
Anexo 4 - Guião da entrevista à educadora.....	93
Anexo 5 – Consentimento(s) informado(s).....	94
Anexo 6 - Transcrições dos <i>Focus Group</i> em CD.....	97
Anexo 7 - Transcrição da Entrevista à Educadora em CD.....	98
Anexo 8 – Notas de Campo em CD.....	99
Anexo 9 - Breve biografia da autora.....	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo teórico-conceitual da participação de Lima (1988).....	20
Quadro 2 - Síntese da análise de conteúdo.....	43
Quadro 3 - Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade.....	47
Quadro 4 - Idades das crianças vs percursos institucionais	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das estruturas familiares.....	46
Figura 2 - Gráfico do número de irmãos	46
Figura 3 - Habilitações Académicas dos pais.	47

LISTA DE SIGLAS

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

EPE - Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

RC - Reunião de Conselho

"Todas as grandes personagens começaram por serem crianças,
mas poucas se recordam disso."
(Saint-Exupery, 1943)

Nas últimas décadas temos assistido ao desenvolvimento e consolidação de uma área científica preocupada com a autonomização teórico-conceitual e a valorização da categoria social da infância, a Sociologia da Infância, que muito tem contribuído para a redefinição de perspectivas acerca da imagem da criança como sujeito de direitos entre os quais o reconhecimento da criança como sujeito de direitos de participação (Alderson, 1995; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). A problemática da democracia, dos direitos e da participação das crianças estão na ordem do dia, pelo menos do ponto de vista dos discursos e da produção legislativa, e constituem um campo de estudo e de reflexão. Ainda que não constituam uma questão nova, mantém plena atualidade.

Esta investigação tem por objetivo caracterizar de que forma os direitos de participação das crianças pequenas (3 a 5 anos) são, ou não, garantidos e promovidos numa sala de jardim-de-infância que segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). É nosso objetivo compreender e analisar a partir dos pressupostos deste modelo pedagógico, implementado e estruturado nas dinâmicas de ação e desenvolvimento em sala de JI, de que forma e em que âmbito ocorre a participação das crianças. No fundo, pretende-se compreender a substância da própria participação (Sá, 2002) no âmbito dos estudos sobre a análise das práticas participativas (Lima, 2000; Sá, 2002; Thomas & Percy-Smith, 2010; Cockburn, 2013).

A literatura sobre a temática dos direitos de participação e os contextos institucionais em que as crianças estão inseridas tem-se centrado fundamentalmente em investigações com crianças mais velhas, sobretudo a partir dos 6 anos. São poucas as abordagens, pelo menos no contexto nacional, que revelem a complexidade da ação social das crianças pequenas, que segundo a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) - documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças - têm o direito à participação, uma vez que criança é todo o ser humano com menos de dezoito anos (art.º 1º da CDC, 1989). A ausência de estudos em Portugal que considerem o cruzamento entre os direitos de participação de crianças pequenas e o modelo pedagógico do MEM confere a esta investigação uma eventual abordagem inovadora, do ponto de vista académico, social e pedagógico. Não obstante, esta dimensão inovadora acarreta um conjunto de desafios teóricos, metodológicos e éticos

uma vez que toda a reflexão desenvolvida sobre uma prática profissional, neste caso contextualizada no MEM, pressupõe um entendimento de que os fenómenos sociais resultam, em grande parte, dos significados que lhes são atribuídos por quem os define e explicita, o que por sua vez, implica uma compreensão subjetiva desses mesmos fenómenos. Este entendimento na forma como se constrói conhecimento é importante ser referido porque situa o leitor nos pressupostos em que a investigadora se situa. Além disso, é intelectualmente ético mais ainda quando se pretende investigar se as crianças são participantes ativas ou se, por outro lado, continuam a ser invisíveis.

Durante muito tempo as crianças foram consideradas como seres passivos, sem opinião, sem vontade e sem voz. A partir de uma determinada altura reconheceu-se a criança como um sujeito de direitos, capaz de agir na vida coletiva, enquanto ator social. Esse período pode ser situado aquando da rectificação da CDC por Portugal a 21 de Setembro de 1990. A Convenção contém 54 artigos que podem ser divididos em três categorias de direitos: os direitos de provisão; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação (Fernandes, 2005)¹. No entanto, às razões que possam sobejar para que a participação das crianças na tomada de decisões em matérias que à sua vida respeitem se constitua como uma inequívoca realidade, teremos que sobrepor uma outra realidade que nos diz estarmos num domínio onde, em matéria de cumprimento da Convenção, menos se andou em Portugal. Apesar do conhecimento produzido na defesa deste direito, naquilo que ele contém de político e de social, e enquanto expressão de uma cidadania e capacidade de afirmação, a sociedade adultocêntrica em que vivemos tem tardado em abrir mãos do poder no modo como tem tratado e (não) priorizado as crianças e as questões que lhes dizem respeito.

Ainda que reconhecido à criança o direito de participação, e tendo vindo a aumentar a investigação nesta área não só em Portugal (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011), como noutros países (Prout, 2002; Qvortup, 2009; Rocha, 2001; Thomas, 2010, 2012; Delgado, 2003) que têm trazido contributos fundamentais para o debate do tema, ainda é curto este caminho na realidade portuguesa. Até agora a avaliação que se tem feito da participação e dos direitos participativos no mundo mostra que estamos ainda muito longe de garantir esse direito. De facto, as crianças não são

¹ Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos de proteção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos de participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (Fernandes, 2005).

ouvidas, nomeadamente no âmbito das instituições que ocupam, como a família e a escola (Sarmiento, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Cockburn, 2013).

Como se afirmou anteriormente, a questão da participação da criança nas instituições educativas, não é, apesar de tudo, um tema novo. Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da modernidade, sobretudo a partir de autores como Rousseau, Ferrière, Dewey e Freinet. Estes autores foram fonte de inspiração para o pedagogo português Sérgio Niza, fundador do modelo pedagógico do MEM, que já nos finais da década de 70 do século passado, aquando do Ano Internacional da Criança, alertava, no editorial da *Revista Escola Moderna*, para o incumprimento dos direitos das crianças, dizendo: "tanto se falou da CRIANÇA e dos seus DIREITOS promulgados, mas na maior parte das vezes, não cumpridos, que podemos, como ÚLTIMO ATO DE RESISTÊNCIA, relembrar que a criança deve beneficiar de uma educação obrigatória e gratuita num espírito de compreensão e liberdade" (1979, p. 66, citado em Niza, 2012, p. 56). É neste espírito que o MEM surge e se funde.

O MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, no ano da morte de Célestin Freinet (1966) em plena polémica aberta pela Pedagogia Institucional criada pelo grupo dissidente de Paris, que muito inspirou os primeiros passos do movimento português. A partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma "Pedagogia Freinet" para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo. Assim, de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada radicada na herança sociocultural, a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner. (Niza, 1998).

Teoricamente, o modelo do MEM assenta em princípios que fomentam a participação, nomeadamente pela "organização participada no trabalho" em sala de aula, que é a palavra-chave do modelo pedagógico do MEM. A educação no movimento é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada criança; registar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação da mesma na vida do grupo/turma, tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala

de aula; e, permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens (Gonzalez, 2002).

À semelhança do que tem acontecido na área de investigação sobre os direitos de participação, as investigações realizadas sobre o modelo do MEM têm-se focado fundamentalmente com crianças a partir do 1º ciclo do ensino básico e seguintes ciclos. A palavra aluno, professor, turma é recorrente. Já as palavras criança, infância, educador, grupo acontecem raramente, conferindo a este estudo mais uma vez, um carácter inovador. Por conseguinte, pretende-se com esta investigação de carácter exploratório, compreender de que forma e em que âmbitos, as crianças pequenas (3 a 5 anos) participam no contexto de um Jardim de Infância que segue o modelo pedagógico do MEM.

No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a Infância e os Direitos, num *olhar a dentro* pela Convenção dos Direitos das Crianças, fazendo um enquadramento teórico a partir de alguns trabalhos que têm sido desenvolvidos neste âmbito, na definição de participação infantil, centrando o nosso foco no contexto educativo que é o palco deste estudo. Abordamos a questão dos direitos de participação em Portugal e tentamos estabelecer diálogos entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância.

No capítulo II, designado como o Movimento da Escola Moderna e a participação das crianças procuramos encontrar nos princípios e finalidades deste modelo pontos de convergência com a participação ativa das crianças. Como é, de que forma e em que âmbitos as crianças participam? Como vê o modelo (e quem o segue) as crianças no contexto educativo? Como surgiu o modelo em Portugal e, ainda, como é que este é operacionalizado no JI. Analisamos o envolvimento das crianças, enquanto uma das categorias de análise, a partir da caracterização de um dia tipo no Jardim-de-Infância (Ferreira, 2004). Esta breve dinâmica diária possibilita-nos entender onde estão as crianças e qual o seu papel no quotidiano institucional do JI.

É, na sequência deste quadro de reflexão teórica, que no terceiro capítulo se explicita o processo de investigação desenvolvido, o qual se concretizou através de um estudo de caso de carácter exploratório, sustentado na observação e recolha de dados em sala (gravação) dos momentos de planeamento de atividade (reunião da manhã) e dos momentos de avaliação do grupo (Reunião de Conselho de Cooperação Educativa) e, ainda, no recurso a técnicas de investigação como a entrevista e os *focus group*.

No quarto capítulo caracterizou-se o contexto institucional - espaço, ambiente, comunidade escolar e seus membros, bem como alguns aspetos estruturais do modelo

do MEM: organização da sala, materiais, rotinas e o sistema de planeamento e avaliação.

Por último, no capítulo V, divulgamos a apresentação e análise dos resultados onde desvendamos as conceções sobre a participação das crianças e da educadora (adulta) e como é que esta participação ocorre no contexto educativo, e mais especificamente no momento do Conselho de Cooperação Educativa.

1.1 A participação das crianças. Um olhar a dentro pela Convenção dos Direitos das Crianças

Como defende Sarmiento

"habituíamo-nos durante muito tempo a pensar nas crianças como seres passivos, destinatários da acção dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são actores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de acção e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar na vida colectiva" (2004, s/p).

É sobretudo a partir da década de 80 do século passado que assistimos ao que Tomás denomina *da cultura de sujeição à cultura de participação* (2011, p.91). Se por um lado, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) assegurou, pelo menos do ponto de vista jurídico e simbólico, a participação das crianças; por outro lado diversos campos do saber auxiliaram à densificação dessa vontade jurídica ao legitimarem cientificamente esse pressuposto. É sobretudo a partir dos *Childhood Studies*, com especial incidência na sociologia da infância (James & Prout 1990, Sarmiento 2000) que temos assistimos à redefinição de premissas fundamentais sobre a infância e a criança, como a valorização da categoria social da infância, bem como a imagem da criança como sujeito de direitos e não mero objeto de regulação e intervenção adulta, mas sujeito com ação e voz.

A participação das crianças aparece consagrada pela primeira vez na história da humanidade como um direito, na CDC - documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças, - em 1989, quando esta surge como um culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e dos direitos das crianças. A Convenção contém 54 artigos, que podem ser divididos em quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência; os direitos relativos ao desenvolvimento; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. "Apesar de no extenso conjunto de artigos que compõem a CDC, a expressão 'participação' aparecer, somente, três vezes explicitamente nomeada, concretamente no art.º 9, nº2 e no art.º 32, nº1 e nº2, outros artigos convocam o conceito e pressupõem-no, mesmo não o referindo explicitamente" (Fernandes, 2005, 2009).

É sobretudo a partir deste documento jurídico e da ação de diversos movimentos e organizações que se potenciou a discussão em torno da questão da participação daqueles que continuam a estar à margem das decisões, as crianças (Tomás, 2011). É sobretudo a partir da década de 90 do século passado, que assistimos a um crescimento de investigações e de ações que visam potenciar os direitos de participação e fazer com que as crianças sejam consideradas como parte ativa da vida coletiva, uma vez que a sua "voz" e opinião são fundamentais para construir um modo de vida satisfatório para todos (UE, 2010). Esse processo não é linear, pelo contrário, "participação é inerente ao próprio processo de maturação e desenvolvimento da criança" (Sarmiento, 2004, s/p).

Ao regressar à CDC, podemos constatar que os direitos de participação consagram o "direito ao acesso a informação apropriada", "o direito à liberdade de associação" e o "direito à liberdade de expressão e pensamento e opinião".

As crianças têm direito ao acesso à informação (art.º17) e desta forma serem consideradas como membros pertencentes a uma comunidade, com direito a serem informadas e a estarem a par de tudo o que possa ir de encontro aos seus interesses. Tal como defende Fernandes, "a observação deste direito é um requisito fundamental para que a criança perceba o alcance, a utilidade e interesse da sua participação. De referir ainda a importância dos esforços necessários para tornar tal informação acessível e apropriada às crianças, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, seja ainda no contexto alargado da comunidade" (2004, p. 131)

O direito de liberdade de associação (art.º 15) está intimamente ligado à democracia, uma vez que é previsto que as crianças num ambiente democrático se possam reunir de forma pacífica e aferir o que é melhor para o seu bem estar. Segundo Fernandes, (2004) "o direito de associação implica duas vertentes: associação com outras crianças ou adultos para organizar e exercer atividades desportivas, sociais, culturais ou artísticas; e a participação ativa e não apenas passiva em atividades de outras organizações, que embora da iniciativa dos adultos ou do Estado, têm como destinatários as próprias crianças" (2004, p. 132).

Relativamente ao "direito à liberdade de expressão e pensamento e opinião" a CDC diz que "a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração", tem ainda o "direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras". Estes direitos colocam um conjunto de questões que merecem aqui ser enunciadas, uma vez que:

"um desafio radical às atitudes tradicionais de exclusão das crianças das arenas de acção e de decisão. Ele não se refere directamente à necessidade de atribuir à criança o direito de autonomia, ou de controlo por si só, sem atender a outros requisitos como a maturidade, a competência social; por isso mesmo, introduz alterações profundas às limitações de participação dependentes de critérios etários estritamente entendidos, pois defende que todas as crianças são capazes de expressar os seus pontos de vista." (Fernandes, 2004, p. 130).

Muito embora os documentos legais existam e sejam frequentemente mencionados nas investigações, na prática percebemos muitas vezes a ausência do seu cumprimento: a infância acaba por ser o único grupo geracional excluído dos direitos políticos. Tal como defende Sarmiento, "as crianças não são necessariamente bons parlamentares, mesmo em miniatura, nem dirigentes homunculizados de partidos políticos, ou decisores institucionais em ponto pequeno. São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional" (2007, p. 204).

Todo o processo em volta da participação da criança aponta não só para a participação, mas também para um direito à palavra que pressupõe, entre outras coisas, o direito a ter voz, a ser escutada e a ver a sua opinião tida em conta nas negociações, planificações e/ou propostas educativas, se nos referirmos às instituições educativas, por exemplo.

A instituição educação, mais do que nunca, assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma educação crítica, que tenha como pressupostos a participação ativa, a discussão e o diálogo assente no princípio "aprender a democracia pela prática da participação" (Lima, 2000, p. 34), o que inclui as crianças pequenas que são o foco desta investigação. Desta forma as suas opiniões e decisões deveriam estar sempre na linha da frente no que diz respeito à vida democrática. Ainda assim "a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais." (Sarmiento *et al.*, 2007, p.197).

É neste âmbito educativo que se ressalva neste trabalho o art.º 29 da CDC que defende que "a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas

potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus."

Na esteira do pensamento freireano, o *espaço* educativo é um espaço privilegiado para a participação infantil. Não obstante, é necessário referir a importância que o papel do(s) adulto(s) têm no processo, uma vez que é na sua ação que a participação "vive ou morre". O desejável é que o adulto promova e fomente a participação das crianças, uma vez que a "ação educativa quotidiana da escola pode contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância por efeito da institucionalização dos direitos das crianças, de modo a transformar algumas práticas familiares" (Sarmiento *et al.*, 2007, p.199) e determinadas práticas educativas e pedagógicas.

No quadro da educação de infância em Portugal e da sua história, há alguma hegemonia nas pedagogias, currículos e práticas, tradicionais e conservadoras, onde ensinar é igual a transmitir, e onde as políticas educativas defendem um ensino massificado e igual para todos, com especial incidência nos últimos anos, em que metas-curriculares e mega agrupamentos se opõem à diferenciação pedagógica e à promoção de reflexão e participação. Como afirma Sampaio:

"Ensinar a todos como se fossem um só, em espaços colectivos que não condizem com o vigor da expressividade lúdica, corporal, exploratória e interactiva da criança e, disciplinar pela força do poder concentrado na geração mais velha, parece ser a mola mestra da educação da infância desde o final do período monárquico, quando então já vigia um sistema público de educação" (2011, p. 76).

São várias as investigações (Barros, 2004; Santos, 2010; Folque, 2012) que demonstram que a qualidade da educação em Portugal não passa pelo ensino tradicional, mas sim por uma pedagogia diferenciada e construtivista, e por espaços e práticas participativas protagonizadas com e pelas crianças.

Se por um lado continuamos a assistir ao predomínio de visões hegemónicas sobre as crianças e a infância, sobretudo a partir de uma leitura estrita, baseada nas teorias de etapas de Piaget que dão enfoque à criança como um "vir a ser", alguém que se prepara para o futuro. Por outro, há uma contra corrente que defende uma Pedagogia da Infância que defende a participação da criança no processo educativo, que compreende a criança como ator social e que defenda as instituições de educação como um lugar de espaço para as culturas da infância (Rocha, 2001, 2002).

Encontramos também no campo sociológico, sobretudo na sociologia da infância, referências a esta necessidade de se considerar a criança sujeito de direitos (Fernandes, 2005, 2009; Tomás, 2011). A sociologia da infância pressupõe que as crianças também sejam reconhecidas como atores sociais, de pleno direito, ainda que com características específicas, em virtude da sua dependência, concepção oposta àquela que as compreende como meros destinatários de cuidados sociais específicos.

"A construção de um trabalho escolar participativo e não alienado - exprime-se num constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções. As atividades realizadas dentro da sala de aula utilizam como instrumentos essenciais a planificação anual, semanal e diária das actividades, discutida e negociada com os alunos, e a assembleia de turma como espaço de afirmação da vontade coletiva e esclarecimento e gestão de conflitos. (Sarmiento *et al.*, 2007, p.199).

As instituições educativas necessitam ser um espaço de realização dos direitos das crianças. Um espaço onde se sentem escutadas, respeitadas e onde se podem afirmar enquanto atores sociais, um espaço onde contam com adultos que com elas negociam, planificam, pensam e as consideram competentes. Ainda assim, e estudos recentes confirmam-no, o mais frequente é encontrarmos espaços institucionais onde a participação infantil não acontece, onde as pedagogias de transmissão são únicas, onde os professores/educadores ainda são o exemplo máximo do autoritarismo e da disciplina, onde "para a maioria *participar é estar*" (Tomás & Gama, 2011, p. 18). É importante referir que a participação infantil não significa a ausência ou demissão do papel do adulto. Pelo contrário, o adulto tem um papel fundamental na participação infantil, na medida em que "crianças e adultos devem ser capazes de se conjugar na concretização dos seus modos de vida e nas formas de organização e direcção dos seus contextos de existência." (Sarmiento, 2004, s/p). Também Tomás afirma que "participação (infantil) não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças" (2011, p. 109).

O adulto surge, neste contexto, como um mediador e/ ou facilitador na promoção e garantia dos direitos de participação das crianças. Por vezes é também coparticipante ativo nos processos de tomada de decisão. Como afirma Sarmiento, "exige-se ao adulto uma capacidade de escuta e de observação" (2004,s/p), em oposição aos Paradigmas do Paternalismo, da Propriedade e da Domesticação e do Paradigma da Protecção e do

Controlo em relação às crianças² (Tomás, 2007, 2011), que se tem vindo a observar ao longo da história. O papel e a ação dos adultos são fundamentais na promoção e garantia dos direitos de participação, principalmente no que diz respeito à sua real efetivação.

Uma das principais dificuldades quando se discute o conceito de participação são as múltiplas definições e entendimento de que dela se fazem. Nesta investigação assume-se a definição de Tomás: "participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido." (2011, p. 116).

Uma outra referência fundamental nesta investigação é o trabalho desenvolvido por Lima (1998), nomeadamente o modelo teórico-conceptual que elaborou sobre os processos de participação em contexto educativo e que vamos evocar e adaptar na análise dos dados. De seguida, apresenta-se de forma sucinta esse modelo:

Quadro 1. Modelo teórico-conceptual da participação de Lima (1988)

Crítérios	Tipos e graus de participação
Democraticidade	Participação Direta Participação Indireta
Regulamentação (grau de formalização, estruturação e publicitação da regras que regulam a participação)	Participação Formal Participação Não formal Participação Informal
Envolvimento	Participação Ativa Participação Reservada Participação Passiva
Orientação	Participação convergente Participação divergente

Cabe ainda referir que assume fundamental importância reconhecer a multiplicidade de formas de participação, a multiplicidade de espaços (formais e informais), de padrões culturais e das práticas das crianças nos seus quotidianos, envolvendo-as de acordo com questões que lhes são significativas (Cockburn, 2010).

² Segundo Tomás (2011) o Paradigma do Paternalismo, da Propriedade e da Domesticção refere-se à posição subalterna das crianças em relação ao poder dos adultos que as consideram como posse dos pais ou adultos responsáveis e que não têm qualquer direito independente deles. No Paradigma da Protecção e do Controlo a criança é tida como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida.

Nesta investigação centramos a questão na participação das crianças a partir de uma instituição educativa, especificamente um jardim-de-infância privado.

Como defende Sarmiento, sendo dominantes as correntes “(neoconservadoras, que preconizam o "regresso" a uma concepção de escola autoritária, selectiva e segregadora) na edificação das políticas educativas, emergem em contracorrente as ideias da "criança ao centro", da "educação para a cidadania", e da "participação educativa" como referenciais da gestão da crise educacional, para o lado da edificação das escolas como mundos de vida para as crianças." (2002, p.8).

Defendemos aqui, a necessidade de tornar os contextos educativos espaços onde as crianças possam efetivamente ser crianças, espaços onde têm voz, opinião e onde são escutadas e respeitadas enquanto crianças. Segundo Tomás, encontramos-nos perante duas exigências: (i) a de inserir a educação num quadro concetual que a coloque para além da qualidade que tendem a valorizar quase exclusivamente a melhoria do desempenho escolar; e, (ii) (re)posicionamento das crianças no centro da ação educativa, mobilizando as suas competências, as suas identidades e a sua participação.

Por último, trata-se de reconstruir a instituição escolar em *locus* de cidadania (Vasconcelos, 2007) e a valorização do ofício de criança. Como afirma Sirota “a passagem do *ofício de brincar* e do *ofício de aluno*, ao *ofício de ser criança* obriga ao reconhecimento das crianças com atores sociais, ou seja, de deixar de falar sobre as crianças para, sobretudo, falar com elas” (2012, p. 127).

1.2 A participação em contexto de Jardim de Infância

Em Portugal, os primeiros serviços para a infância remontam ao século XIX, altura em foram criados os primeiros jardins-de-infância "por iniciativa de intelectuais portugueses, os quais mantinham contacto com as ideias progressistas europeias. A educação de infância surge, assim, associada à afirmação de uma classe média que se tornava progressivamente mais educada" (Vasconcelos, 2000, s/p). O primeiro Jardim de infância oficial foi fundado em Lisboa em 1882, segundo ideais pedagógicos de Froebel. Ao mesmo tempo surgiram alguns jardins-de-infância privados inspirados pelo poeta João de Deus, que numa tentativa de combater o analfabetismo³, cria um método de leitura e escrita designado por "cartilha maternal" que até hoje continua a existir.

³ Nesta altura 75% da população portuguesa era analfabeta (Pordata, 2013).

"Nos primeiros anos da República (1910-1926) instituiu-se o ensino infantil oficial, destinado a crianças entre os 4 e os 7 anos de idade de ambos os sexos. Foram criadas algumas escolas e fez-se a formação de professores especializados em educação infantil" (Vasconcelos, 2000, s/p). No entanto, dada a mudança do regime político em 1926, a educação de infância deixou de ser uma prioridade, e numa perspectiva conservadora incentivaram-se as mulheres a ficarem em casa a tomar conta da família. (Cardona, 1997).

Depois da revolução de 1974 foram criadas instituições para a infância, fruto dos vários movimentos populares que reclamaram a criação de um setor público de educação que vem a ser criado em 1977. "As mudanças de carácter social e político obrigaram o Estado a criar enquadramento legal para as iniciativas populares. Assim, a Lei 5/77 cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância" (Vasconcelos, 2000, s/p).

A partir deste momento verificou-se um crescente número de jardins-de-infância públicos e privados que alargavam a rede de apoio à infância e que abrangiam 37% da população infantil, longe dos 80% que se verificam nos países do norte da Europa. (Vasconcelos, 2000).

Apesar de se ter dado pequenos passos, muito ainda ficava por fazer. A cobertura da rede pública de equipamentos de apoio à infância estava muito aquém do desejável. O Estado que se assume como o principal "protetor social" revelava grandes fragilidades na sua constituição (Vilarinho, 2001, p. 93). Em Portugal uma das áreas onde ainda se observa maiores fragilidades no Estado Providência (Santos, 1990, 1993; Samouco, 1993) é a das políticas da educação e de proteção das crianças, e dentro destas, as políticas de educação pré-escolar (Vilarinho, 2001, p. 94). Podemos considerar as políticas para a infância de baixa intensidade (Tomás *et al.*, 2011), não só por questões de proporcionalidade mas também porque são formuladas sem terem em conta as diferentes infâncias. Mais grave ainda, é dada supremacia aos interesses dos adultos e das instituições, deixando as crianças de fora no que concerne às políticas que diretamente lhes dizem respeito.

A falta de resposta estatal teve como consequência a proliferação de creches e jardins de infância da iniciativa de comissões de moradores, associações recreativas, paróquias, etc. Assim, no que diz respeito à proteção e educação das crianças, esta

dimensão aparece como 'pertencendo' ao campo da sociedade-providência⁴ e não como responsabilidade do Estado-providência. (Santos, 1990; Vilarinho, 2001). Continuaram a confirmar-se as deficiências de oferta e as assimetrias regionais de cobertura de rede, contando o Governo com a iniciativa privada para colmatar esta falta de providência, revelando que o Estado não garante o direito das crianças a uma educação pré-escolar pública e gratuita (Vilarinho, 2001, p. 96).

Em, 1994 o conselheiro e investigador João Formosinho, emitiu um parecer, a pedido do Conselho Nacional de Educação, onde apontava a necessidade urgente de um sistema integrado de educação pré-escolar em que a intervenção do Estado fosse clara. Vasconcelos afirma que "o parecer, (...) foi muito bem aceite na opinião pública" e que "esta conjuntura trouxe a educação pré-escolar para o debate público e para a agenda política, tornando-a motivo de interesse nacional." Assim, em 1995, após a mudança para o governo socialista, Formosinho e Vasconcelos ficam encarregados de fazer um relatório estratégico para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar que pretendia alargar e desenvolver os serviços da educação de infância e apresentar uma visão de qualidade.

Este foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa e nos dois anos seguintes assistiu-se à publicação de legislação, fez-se o maior investimento de sempre na educação, foram realizadas muitas mudanças que tiveram um impacto não só na quantidade dos serviços disponibilizados, mas também na qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal.

Na realidade, e apesar dos inúmeros esforços para o melhoramento da EPE, continuamos a assistir a uma desigualdade de oportunidades, uma vez que o Estado continuou a contar com a rede privada para garantir a frequência das crianças neste nível de ensino, não garantindo o direito das crianças à frequência de JI públicos e gratuitos. Ainda assim e, segundo Folque (2012, p. 46), a melhoria nesse período foi visível:

- De uma frequência da educação pré-escolar de 54% da população, a cobertura passou a ser de 77% (com taxas mais elevadas para as crianças de 5 anos);
- Todos os serviços devem articular educação e cuidados e, ainda, responder às necessidades das famílias;

⁴ Sociedade Providência é conjunto de mecanismos e práticas de base social que constrói garantias de enfrentamento das adversidades e reduz a precariedade das condições de viver (Sposati & Rodrigues, citado em Vilarinho, 2001, p. 94).

- Todos os serviços têm a supervisão do Ministério da Educação na componente educativa;
- A formação de educadores passou a ser uma licenciatura de quatro anos;
- Todas as salas de educação pré-escolar (com um máximo de 25 crianças) têm de estar a cargo de um educador licenciado;
- Foram publicadas pela primeira vez Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

É neste documento importantíssimo para a Educação de Infância que surge pela primeira vez referência à participação das crianças no contexto do jardim-de-infância. Até então a participação era bastante referida no que dizia respeito às famílias, às autarquias, à comunidade, mas nada se referia especificamente à criança, como podemos ver na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997).

As Orientações Curriculares têm por finalidade constituir-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p. 7). São seus fundamentos, a par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber, a diversidade e a cooperação (OCEPE, 1997, p. 14).

No que diz respeito à participação da criança em contexto educativo, o referido documento defende que a criança tem direito a participar no planeamento e avaliação:

O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (OCEPE, 1997, p. 26)

Refere ainda que a criança deve poder experienciar um ambiente democrático e de cooperação, onde a participação na elaboração de normas e regras é fundamental:

A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. (OCEPE, 1997, p. 36)

Ao longo de todo o documento a palavra participação é recorrente, deve-se isto ao facto das OCEPE adotarem uma perspectiva socio-constructivista em que a criança é

considerada sujeito do processo educativo, afastando de si um modelo tradicionalista e de desenvolvimento a que se estava habituado. É neste sentido sócio construtivista que se usa, pela primeira vez, áreas de conteúdo para definir o currículo abordando diferentes aprendizagens, conhecimentos e valores socialmente relevantes. (Folque, 2012, p. 47).

“A participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração”. (OCEPE, 1997, p. 37).

É na área do desenvolvimento pessoal e social que encontramos os valores sociais imprescindíveis à criança para se relacionar consigo própria, com os outros e com o mundo. Esta área transversal e integradora "decorre ainda da perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia" (OCEPE, 1997, p. 52). Neste sentido o documento reitera ainda a participação das crianças na dinâmica institucional.

A participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização democrática do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social. (OCEPE, 1997, p. 42)

Assim como defende que os projetos educativo e pedagógico, devem ser realizados pelo educador, comunidade e famílias, e que estes "se modificam com a participação das crianças". (OCEPE, 1997, p. 45).

Está presente ao longo do documento a ideia da "partilha do poder", ou seja que as decisões que dizem respeito ao grupo sejam democraticamente tomadas em conjunto com o educador, as crianças e/ou com outros intervenientes. Vasconcelos defende, nas OCEPE, que "a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social", e que "esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos são compreendidas pelo grupo". A autora refere ainda que "esta participação não passa apenas pela organização social do grupo, mas está presente no processo de aprendizagem, em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa de actividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projetos comuns."

Muito embora, este documento de referência, tanto dê enfoque às questões da participação, observamos frequentemente nas instituições educativas em Portugal uma ausência efetiva de participação, ou uma participação mascarada.

Na perspetiva pedagógica destacamos o trabalho de Barros (2003), nomeadamente sobre o envolvimento de crianças portuguesas de 3 anos em grupos heterogéneos do ponto de vista etário, inseridas em contextos educativos tradicionais versus construtivistas. A autora conclui que nos contextos de cariz construtivista foi possível uma evolução global ao nível da participação, no sentido das propostas veiculadas. As crianças puderam participar ativamente no seu processo de desenvolvimento, obtiveram resposta aos seus interesses e necessidades, beneficiaram de uma pedagogia diferenciada, tiveram oportunidade de vivenciar atividades e projetos motivadores, o que se traduziu nos elevados níveis de envolvimento obtidos. Nos contextos que baseavam a sua prática essencialmente nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, não foi possível responder plenamente às expectativas e necessidades das crianças, dificultando a sua integração em atividades e projetos significativos e consistentes, o que se traduziu em níveis de envolvimento mais baixos (Barros, 2003).

Estudos mais recentes (Rocha, 2001, 2002; Nascimento, 2009; Vasconcelos, 2010) onde se articulam a pedagogia da infância e a sociologia da infância, é reforçada a ideia de que a participação das crianças implica considerá-las atores sociais. "A participação implica o exercício do poder de decisão, de construção de competências de cidadania activa, de forma a influenciar a tomada de decisão no espaço colectivo, em assuntos relevantes para os mundos sociais e culturais das crianças." (Fernandes e Tomás, 2011, p. 1). Este crescente destaque à participação das crianças, deve-se em grande parte aos múltiplos estudos nacionais e internacionais que estão a potenciar a reflexão sobre o papel da criança e da infância na sociedade.

Do Brasil chegam-nos várias pesquisas sobre a infância e a educação infantil. Eloísa Candal Rocha tem, nas últimas décadas, investigado sobre a educação dos 0 aos 6, cruzando a pedagogia com a sociologia da infância, alertando para o facto de:

"as orientações das políticas-pedagógicas só serão instrumentos suficientes quando as pesquisas em educação estabelecerem um razoável cruzamento com as pesquisas de outras áreas que também têm a criança de 0 a 6 anos como objeto de suas investigações, tais como a antropologia, a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a psicologia, o serviço social, a puericultura, a arquitetura, o direito, as artes, etc." (Faria, 1988 citado em Candal Rocha, 2002, p. 70).

Também Ângela Coutinho traz para a discussão esse encontro pedagógico-sociológico quando afirma que:

“em grande medida, à percepção de que as crianças não são meros objetos de análise, mas sim sujeitos ativos da pesquisa e, principalmente, atores sociais. Por isso, já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais” (2010, p. 4).

Apesar da crescente quantidade de estudos sobre as crianças e sobre a categoria social da infância, poucos são ainda os que centram a sua atenção sobre a participação com, e das crianças pequenas. Destaca-se neste âmbito o trabalho desenvolvido por Manuela Ferreira, que realizou um estudo etnográfico centrado nas crianças dos 3 aos 6 anos, cujo propósito é mostrá-las como atores sociais, num dos contextos mais representativos da infância contemporânea, o Jardim de Infância (2004, p. 11) e ainda o recente artigo das autoras Manuela Sampaio e Rosana Farenzena sobre a participação infantil e a autonomia no JI, que pelo seu carácter inovador, que com "ousadia reconhece as crianças como cidadãs" (2011, p. 72) se torna tão importante para este trabalho sobretudo quando as autoras referem que o trabalho possibilitou desvelar a realidade de “alternativas às práticas que definem a generalidade da educação da infância, usualmente conotada como corredor de passagem para o mais valioso tempo de ser, a vida adulta" (2011, p. 74).

Consideramos que a participação infantil em contexto institucional está ainda a aquém do desejável, das palavras aos atos ainda vai uma longa caminhada que se anseia curta, mas que não é. Sarmiento *et al.* (2007), enfatizam a competência política que as crianças revelam quando chamadas a intervir em contextos que lhes dizem respeito. No que concerne ao espaço institucional dizem os autores que:

“através da acção política e educacional em contexto escolar (...) as crianças são capazes de assumir objectivos políticos, de participar activamente no processo de tomada de decisão, de avaliar as suas actividades e de interpretar as suas consequências para os demais intervenientes no processo" (...) e que esta "tanto se realiza como acção individual, de sujeitos autónomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, quanto como acção colectiva, enquanto sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social.” (2007, p. 197)

Os autores relembram ainda que "a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (aliás antigo, de mais de um

século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova" (*idem*).

É, efetivamente, neste contexto, neste modelo pedagógico da Escola Nova que assenta esta investigação.

O Movimento da Escola Moderna e a Participação das Crianças

A defesa da redefinição da educação é assumida há muito, e por muitos autores, campos do saber e correntes, como uma utopia. Num contexto de crise europeia e de um percurso neoliberal, a educação tem vindo a assumir contornos de homogeneização, privatização e automatização. Não obstante, há movimentos contra hegemónicos que defendem valores que preconizam uma democratização da democracia (Santos & Avritzer, 2002), com o objetivo de construir a justiça social e combater formas opressivas de governar. A Escola, aqui entendida enquanto instituição social, constitui-se, como foi afirmado anteriormente, como um espaço por excelência para o exercício de cidadania plena, também pela inclusão de todos os sujeitos nesse processo.

Como afirma Santos, “a luta pela institucionalidade democrática é, no fundo, a luta pelo direito, não pelo direito entendido como andaime técnico que tanto sustenta anjos como monstros, mas pelo direito que incorpora e torna concretizáveis os valores da liberdade, da igualdade, da autonomia, da solidariedade, da subjectividade e da justiça social” (1999, p.8).

Aqui assentam as questões relacionadas com o papel da Escola em proporcionar às crianças um espaço privilegiado para uma participação ativa. Esta participação da criança diz respeito a um conjunto de princípios e valores que encaminham para comportamentos democráticos e de grande importância social que deviam ser garantidos em todos os contextos educativos. No caso particular do Modelo do Movimento da Escola Moderna, encontramos nos seus princípios e finalidades educativas a importância devida a tais questões: “O MEM tem três grandes finalidades formativas: - a iniciação a práticas democráticas; a reinstalação dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992 citado em Folque, 2012, p. 51).

O Modelo do Movimento da Escola Moderna teve origem, em Portugal no começo da década de 1960, sob um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização. Alguns professores, inspirados na pedagogia de Freinet começaram a desenvolver, em escolas privadas, uma prática pedagógica inovadora baseada em princípios de igualdade, democracia e inclusão (Folque, 2012, p. 51). Inovador, o modelo produziu uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva para promover uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do ofício de aluno e

professor. "A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens «naturais» (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade. Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social" (Niza, 1987 citado em Niza 2012, p.96).

Ao longo dos anos o modelo consolidou-se através da reflexão dos vários associados, uma vez que o MEM surge como uma associação de profissionais de educação que desenvolvem um modelo pedagógico baseado em metodologias que promovem a diferenciação do trabalho, o trabalho em estruturas de cooperação educativa e a participação democrática. O modelo surge do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM em Portugal ao longo de mais de 30 anos. Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais (Folque, 2006, p. 5). Este modelo parte dos interesses e motivações das crianças para a organização e planificação de espaços, tempos, recursos e conteúdos de forma contratual e dialógica (Rebelo, 2010, p. 63).

O modelo deste movimento enquadra-se nas pedagogias participativas, opondo-se às tradicionais pedagogias transmissivas. "A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem" (Formosinho, 2011, p.98).

No MEM, um dos principais pressupostos baseia-se no facto de todos assumirem a responsabilidade da partilha do poder, através da participação cooperada. De acordo com Niza "nos exigimos resolver todos os problemas da vida da escola, de modo participado, em gestão cooperativa: é com os alunos que decidimos horários e a agenda dos trabalhos - *planeamos*; é com eles que arranjam fundos, que fazemos contas, lançamos balancetes - *gerimos* finanças; com eles também levantamos projetos, distribuimos tarefas - *avaliamos* o trabalho e a dimensão moral de todas as nossas atitudes e comportamentos" (Niza, 1978 citado em Niza 2012, p. 56).

O modelo do MEM na educação de infância pressupõe três condições essenciais: a organização dos grupos com crianças de várias idades e aptidões; um clima de livre

expressão e a promoção de um tempo lúdico para explorar, brincar, descobrir. (Niza, 1996 citado em Folque, 2012, p. 53).

"A Escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)" (Niza, 1996, p.127).

O Modelo do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático. O objetivo central é proporcionar ambientes educativos, que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social (Niza, 1995, p. 37). Neste sentido, as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos.

Para Niza, "muitas vezes, o professor esquece-se que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que a criança nada sabe... É isto que queremos evitar... O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos" (1995, citado em Folque 2012, p.54).

A gestão do currículo é feita cooperadamente pelo educador e pelo grupo de crianças, de forma democrática, através de reuniões de planeamento e avaliação que acontecem no Conselho de Cooperação. "O Conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo" (Niza, 1996, p.138). O Conselho de Cooperação Educativa consiste numa reunião participada por todos os elemento de um grupo (crianças e adultos) para discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos desse mesmo grupo, quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem,

quer no que diz respeito ao planeamento e à avaliação, tornando este momento o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas.

Os momentos de planeamento e avaliação fazem parte desta gestão cooperada do currículo em que as crianças participam ativamente através da negociação. Esta negociação é extremamente importante, pois permite que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel proactivo na aprendizagem (Folque, 2012, p. 54)

Talvez possamos pensar nestes momentos de reunião e debate a partir do:

“paradigma da participação infantil, paradigma que combata e ultrapasse a ideia de negatividade e de paternalismo e defenda o pleno reconhecimento social da criança. Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos implica que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização colectiva dos actores, a promoção dos espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos” (Tomás, 2011, p. 94).

O grupo - crianças e adultos da sala - partilham no MEM de um conjunto de instrumentos de pilotagem que apoiam a regulação e a participação de todos na sala. Estes instrumentos são:

O Plano ou Mapa de Atividades que é constituído por um mapa de duas entradas onde, na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes das crianças e, na linha horizontal superior se ordenam as atividades diretamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas (leitura, escrita, imprensa, pesagens, medições, construções, pintura, etc.). No Plano de Atividades as crianças escolhem o que querem fazer e marcam com um símbolo as suas escolhas.

Inicia-se o dia com o planeamento das atividades individuais. Cada criança é responsável por escolher o que quer fazer. O educador apoia as suas decisões e só interfere quando solicitado ou quando considera pertinente.

Para Sampaio, o plano de atividades desempenha um papel central no modelo pedagógico, uma vez que fomenta o envolvimento de cada criança e de todos na planificação do currículo, mostra o que falta fazer, no currículo, e nos contratos inacabados, funciona como instrumento de avaliação e planificação, uma planificação coletiva, um exercício de partilha do poder, que não pode estar nas mãos de um, apenas (a educadora). Em suma, o plano de atividades é um espelho do que se faz dentro da sala e que é facilmente perceptível aos olhos de todos. (2009, p.15)

Este plano é normalmente completado pela Lista de Projetos, onde se registam os nomes (assunto) dos projetos, seguidos dos nomes das crianças que integram esse trabalho. O Quadro de Tarefas é constituído por um quadro de duas colunas onde de um lado se encontram os nomes/fotografias das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (regar as plantas, tratar dos animais, distribuir lanches, etc.) e do outro lado se inscrevem os nomes das crianças. "A abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM atribui desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas" (Folque, 2012, p. 56), como podemos constatar no seguinte excerto:

Eu lembrei-me todos os dias de regar as plantas, mas como choveu todos os dias e tu disseste que em dias de chuva não se regam as plantas, eu nunca as reguei. (Mike, aquando da avaliação pelo grupo da realização das tarefas. Nota de campo de 7 de novembro de 2012).

As tarefas são distribuídas e escolhidas pelas crianças no início da semana para, no início da semana, seguinte serem avaliadas juntamente com a educadora para aferir se cada uma cumpriu com a sua tarefa e serem distribuídas novas tarefas, utilizando-se um sistema de rotatividade.

O Mapa Mensal de Presenças serve para a criança marcar com um sinal convencional a sua presença na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos, como veremos de seguida.

Joana - É importante fazermos as contagens [das crianças no Mapa de Presenças] para sabermos sempre quantos somos e assim no caso de haver uma emergência é só contar e sabemos que estamos todos. [A Madá completa] e também para dizermos no refeitório quantos somos a almoçar. (Nota da campo de 7 de novembro de 2012)

O Diário é uma folha dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos da educadora e das crianças sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostamos” e “gostamos”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “propomos”. Nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. A quarta coluna ajuda a planear atividades educativas futuras.

Qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever no Diário, em qualquer momento e sob qualquer forma (desenho, escrita, garatuja, etc.), podendo posteriormente pedir ao adulto que clarifique a sua mensagem ao grupo. O Diário funciona como memória do grupo.

"Durante a semana todos podem livremente registrar no Diário ocorrências que consideram relevantes para que não fiquem esquecidas, assegurando que essas questões sejam discutidas, que todos e cada um possam dar as suas opiniões e sugestões acerca da vida do grupo. É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito" (Garcia, 2010, p.7).

No final da semana, aquando da reunião de Conselho, o Diário é lido e são clarificados e discutidos os assuntos aí descritos, por todo o grupo.

A Patrícia e a Clara decidem fazer uma experiência, mas falta-lhes algum material, nomeadamente corantes alimentares. Sem pensar duas vezes, a Clara diz à Patrícia. "Vamos escrever no Diário!" Copiam a palavra "Proponho" que se encontra no topo de uma das colunas do Diário e a palavra "Experiências" que se encontra na capa do livro. No final assinam com o seu nome. (Nota de Campo do dia 2 de dezembro de 2011).

Segundo Folque, estes instrumentos,

"fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo. Embora possa parecer bastante complicado manter todos estes registos e fazer com que as crianças a partir dos três anos os utilizem sistematicamente, importa lembrar que os grupos do MEM são heterogéneos quanto à idade e que todos os anos recebem crianças novas mas também as que já estão socializadas nesta estrutura organizacional. Os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas, ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos" (2012 p. 56).

A organização do dia no jardim-de-infância é constituída por duas etapas de configuração distinta. "A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, crianças e educadores" (Niza, 1996, p. 135).

O tempo no Jardim de Infância repete-se diariamente, formando um padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico. Esta repetição - rotinas - permite compreender a articulação dos tempos globais da sociedade e a organização interna do contexto em que elas próprias decorrem

e definir transições sistemáticas entre o contexto familiar e o contexto da instituição. (Ferreira, 2004, p. 92).

Identificamos aqui uma *transição forte* correspondente à passagem do tempo da criança em família, onde se é filho/a, irmão/irmã para um tempo de permanência na instituição, num contexto coletivo em que se é colega e aluno; e outras *transições fracas* que acontecem ao nível interno da instituição entre a sala, o refeitório e o tempo de recreio.

Tendo em conta a rotina que agora se descreve, é possível identificar duas grandes temporalidades: os *tempos do adulto-educadora* e os *tempos das crianças*. Os *tempos do adulto-educadora*, como diz Ferreira "decorrem da iniciativa explícita da educadora e implica, a sua relação formal com o grupo de crianças quer pela sua presença directa, quer pela sua presença indirecta (através de regras implícitas) e intermitente que estabelece individualmente ou com pequenos grupos de crianças" (2004, p. 94).

A manhã começa com a reunião de planeamento em Reunião de Conselho, seguindo-se um tempo de atividades e projetos propostos pelas crianças. Neste tempo identificamos uma segunda temporalidade, *os tempos das crianças, os momentos do brincar* e das *atividades livres*, uma vez que são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer. O *tempo adulto* faz-se sentir predominantemente no apoio aos projetos e outras atividades de carácter mais individualizado onde a criança não possui o domínio técnico ou intelectual para avançar sozinha. Depois chega a hora do intervalo da manhã e de seguida há tempo para comunicar ao grupo o que se fez no período da manhã. Após o almoço, a tarde é reservada para realizar atividades marcadamente culturais, tais como narração de histórias, sessões de música, realização de experiências, dramatizações, correspondência, comunicações e visitas de convidados - pais, pessoas da comunidade, etc. que vêm trazer algo de novo ao grupo. O dia termina em reunião de Conselho, onde se faz um balanço do dia.

A reunião da manhã é um momento de partilha de culturas e experiências, é um momento privilegiado de escuta, onde as crianças partilham as suas vivências em grande grupo.

Mary - Eu trouxe duas Winx para mostrar aos amigos.

Capuchinho - Eu quero dizer três coisas: Eu hoje trouxe um pirilampo para a escola. A segunda é que a caminho da escola ouvi Elis Regina no carro e a terceira (...)é que eu hoje faço 4 anos e meio.

Sara - Eu tenho um dente a abanar. (Nota de campo de 23 de Dezembro de 2011)

Nestas trocas diárias “as crianças não apenas consomem culturas, mas também produzem, seja na relação com o mundo social em que estão inseridas (jardim-de-infância), seja mediante as relações sociais que travam com seus pares e com os adultos com quem convivem” (Martins Filho, 2005, p.16).

No MEM o trabalho de projeto assenta como um dos princípios base do modelo. "A ideia central e comum a vários autores é que as crianças sejam actores do seu próprio conhecimento e não meros espectadores" (Botelho de Almeida, 2011, p. 6).

Para Dewey "um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno" (1968, p.15). O trabalho de projeto permite não só que as crianças participem ativamente na construção do seu próprio conhecimento como também que a aprendizagem se centre nas experiências e vivências das próprias crianças. O facto das crianças terem este poder de decisão e participação em sala, pressupõe-lhes um novo papel, o de criança "cidadã-sujeito-de-direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade" (Peças, 1999, p.59).

Joãozinho - "O lagarto da vossa história tem uma polpa. As polpas é para parecerem mais bonitos para as fêmeas. - eu sei disso porque aprendi no projeto dos lagartos que eu propus o mês passado." (Nota de campo de 5 de janeiro de 2012)

Ao serem capazes de participar, de ter voz, de fazer escolhas, é dada às crianças a oportunidade de experienciarem um ambiente democrático. O trabalho de projeto fornece, desde cedo, oportunidades frequentes não só de escolha e de tomada de decisões, mas também de responsabilidades para com os outros e para com elas próprias. Assumimos assim o trabalho de projeto como uma oportunidade de experimentar uma sociedade democrática pois acreditamos que "as sociedades democráticas têm as melhores hipóteses de prosperarem quando os seus cidadãos procuram compreender verdadeiramente os assuntos complexos que são chamados a resolver e em relação aos quais têm de fazer escolhas e tomar decisões." (Katz, 1997 citado em Botelho de Almeida, 2011 p. 6).

Para Niza:

“O trabalho cultural na escola pode e deve ter sempre uma dimensão lúdica como no esforçado trabalho do escritor, do pintor ou do investigador. A natureza criadora desse trabalho assegura-lhe um estatuto desalienador enquanto expressão humana de emancipação e desenvolvimento. (...) os professores poderão finalmente alcançar o exaltante desafio partilhado com os aprendizes, na construção mediada da cultura. É assim que o desejo (ou o prazer) se incorpora no trabalho intelectual, tornando-o numa aventura espiritual, num trânsito do trabalho

do saber para a serena fruição do conhecimento como sabedoria. Esse longo caminho (...) requer um trabalho de projecto” (2006, p. 3).

No modelo do MEM considera-se a criança como um todo, dentro da vivência cultural e social. A família e a comunidade são fontes riquíssimas de informação e conhecimento que permitem à criança atribuir significados às situações e ao mundo concreto (Rebelo, 2010 p. 65).

Um dos principais pressupostos do MEM é o espírito de compreensão e liberdade, que é considerado como "o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar" (Niza, 1979 citado em Niza 2012, p. 67).

É neste contexto de pressupostos e princípios que se pretende investigar os direitos de participação das crianças, numa sala de jardim-de-infância do modelo do MEM, tendo em conta a análise das escolhas das crianças, os seus desejos e o papel da educadora nessas mesmas escolhas. De referir ainda, que compreendemos que não há tipos-ideias de participação, e que o que se pretende é “captar o sentido plural das práticas participativas” (Sá, 2002, p. 136) no contexto onde se desenvolveu a investigação.

3.1. Opções teóricas, metodológicas e éticas adotadas na investigação

Neste capítulo é apresentado o roteiro metodológico desta investigação, que possibilitará ao leitor compreender as opções metodológicas e éticas adotadas.

Começamos por enquadrar o trabalho desenvolvido no paradigma qualitativo, onde, segundo Guerra, se enquadram “práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos, e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também muito diversas” (2006, p. 11). Mais ainda, o JI onde se desenvolveu a investigação assume-se como um estudo de caso, uma vez que a utilização de estudos de caso “é aconselhável para estudar a complexidade de um fenómeno organizacional, quando o investigador pensa que o contexto é decisivo para a compreensão de um fenómeno” (Yin , 1994, p. 13).

A complexidade do estudo da infância, nomeadamente os saberes sobre as crianças, serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infância e sobre as crianças (Tomás, 2011).

A pesquisa com crianças decorreu em contexto escolar, num JI, entre novembro de 2011 a janeiro de 2012, com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este grupo surge a partir de uma *amostra de oportunidade* (Woods, 1999 citado em Tomás, 2011), construída a partir de contactos da investigadora e por indicação da Associação de Professores do Modelo do Movimento da Escola Moderna, uma vez que era com base neste modelo pedagógico que se queria analisar a participação das crianças. Tivemos ainda em conta a disponibilidade e o interesse em participar demonstrado pela educadora Rita, crianças e famílias, a quem foram explicados os objetivos da investigação e, posteriormente, solicitados e obtidos os consentimentos informados.

Optámos pelas metodologias qualitativas e pela investigação e inspiração participativa, uma vez que se pretendia ouvir as crianças na interpretação dos seus mundos sociais e culturais. Partimos assim, do pressuposto que a criança é um "actor social competente para a interpretação da realidade social em que se insere" (Fernandes, 2006, p. 25).

Optámos ainda por combinar diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente observação, fotografias, entrevista e grupos de discussão focalizada, que mais à frente explicitaremos.

A investigadora teve um papel participante e interveniente na investigação. Ainda no que concerne ao papel da investigadora durante a recolha de dados e mais especificamente na moderação do debate do grupo de discussão focalizada, ressalva salientar que do ponto de vista das atitudes, tentou sempre ser flexível, moderador na comunicação com as crianças e ter um papel de observadora e ouvinte. Ainda assim, e visto que a investigadora tem pouca experiência neste tipo de abordagem, certamente terá cometido alguns erros próprios de quem se aventura pelo mundo da investigação com crianças.

Segundo Graue e Walsh (2003), os investigadores tendem a cometer dois erros cruciais quando entrevistam crianças: o primeiro é o de assumirem que as crianças são demasiado imaturas para serem capazes de responder de forma adequada, utilizando a linguagem necessária para expressarem as suas ideias, e o segundo é de que os entrevistadores assumem que as crianças percebem a situação de entrevista tal como os adultos. Por conseguinte, foi preocupação da investigadora, considerar estes dois aspetos bem como o conteúdo e adequação das questões colocadas às crianças.

Procurámos privilegiar o contexto onde as crianças passam bastante tempo, o JI, de forma a ultrapassar ambientes artificiais, como por vezes acontece em investigação com crianças e considerá-las como participantes ativos na investigação. Tal como defendem Graue e Walsh “é particularmente importante estudar as crianças em contexto” (2003, p. 29). Este pressuposto, tal como foi apresentado em capítulos anteriores, tem sido sustentado pela sociologia da infância, quando “privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efetivo acerca das mesmas.” (Fernandes, 2006, p. 26)

Do ponto de vista ético e deontológico, foram sempre respeitados os direitos à intimidade, à confidencialidade dos dados e ao anonimato tanto das crianças, como da educadora, famílias, e ainda do estabelecimento educativo. A investigadora considera que numa investigação, todos aqueles que se encontram envolvidos têm o direito a serem informados sobre do que se trata a investigação e a optar por participar, ou não.

Soares (2005 citado em Tomás, 2011, p. 160) considera necessário identificar alguns princípios que ajudem o investigador adulto no trabalho de investigação com

crianças, nomeadamente um *roteiro ético*, composto pelos seguintes eixos, apresentados de seguida de forma sucinta. Primeiro, foram explicitados a todos os atores envolvidos de forma clara os objetivos da investigação. Foram explicitados por mim e novamente pela educadora responsável de sala o que iria fazer e, ainda, qual o papel das crianças neste trabalho. Segundo, foi respeitada a privacidade e confidencialidade dos dados, como veremos na caracterização. Terceiro, no que toca às decisões de quais as crianças envolver e a excluir, foi interessante pensar neste facto, uma vez que era objetivo da educadora fazer um grupo de discussão focalizada. Não obstante, e por vontade expressa das crianças, acabaram por formar dois grupos e não um como se havia pensado inicialmente. A posição da investigadora durante todo o estudo foi de envolver toda e qualquer criança que quisesse participar. Quarto, no que diz respeito à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, as crianças e restantes atores envolvidos foram esclarecidos sobre os objetivos e tempo que naturalmente a investigadora estaria no campo. Quinto, foi pedido a todos os sujeitos envolvidos o consentimento informado. De referir também que as dinâmicas do MEM consideraram um momento de reunião do grupo e foi neste espaço que aconteceu a seguinte situação, que se apresenta como elemento exemplificativo:

Educadora - (...) perceberam mesmo o que a Marta virá fazer à nossa sala? Ela não é estagiária como a Telma, ela está a fazer um estudo, como vocês às vezes fazem quando querem saber alguma coisa. Só que o que ela quer saber tem a ver com vocês, como brincam, como escolhem o que querem fazer, que decisões tomam na nossa sala... olhem, é como nós nos organizamos. Por isso, quem quiser participar neste trabalho da Marta, pode escrever o nome aqui nesta folha. E se, por algum motivo já não quiserem participar, basta riscarem o nome da folha que vai ficar aqui na nossa sala. A educadora passou a folha que todos assinaram com o nome ou rabiscos. (Nota de Campo de 4 de Novembro de 2012)

Ainda do ponto de vista ético assolou-me durante toda a investigação a questão da familiaridade. O facto de a investigação ocorrer num local familiar à investigadora⁵, uma sala de JI, tornou necessário tornar o familiar estranho, de forma que fosse capaz de notar aspetos relevantes e questionar mais fundo o que é do conhecimento vulgar. Esta familiaridade não se verificou apenas na questão da educação de infância, mas também no que diz respeito ao modelo do MEM, uma vez que a investigadora é membro desta associação de professores. Por este motivo, enquanto investigadora, foi meu objetivo manter o “estado de alerta” para as possíveis implicações que esta

⁵ Investigadora é também educadora de infância. Ver biografia da autora – anexo 9.

proximidade poderia ter neste estudo e manter uma visão crítica, nem sempre fácil de conseguir. Como estratégia metodológica, posso referir, a chamada de atenção sempre constante da minha orientadora para esta questão da familiaridade, clarificando ainda a impossibilidade da neutralidade, amplamente discutida pela sociologia crítica, e a procura pela objetividade. Outro ponto positivo a realçar, foi a boa relação que se criou desde início com a educadora de sala.

Por último, ao longo da investigação, procurou-se assumir uma postura de reflexividade permanente de forma a considerar permanentemente as seguintes questões: **a equidade**, nomeadamente de forma a integrar todos os aspetos que foram diferenciando os diferentes atores que nele participaram, crianças e adultos; **e a consideração da ambiguidade das vozes das crianças** na investigação. Será aqui necessário referir que “ter voz” nesta pesquisa significa, como a define Komulainen (2007), uma construção social multidimensional, sujeita a mudança. Simultaneamente, 'vozes' manifestam discursos, práticas e contextos onde ocorrem.

3.1.1. Técnicas e procedimentos de investigação com crianças

Conforme afirma Delgado “ o duplo exercício de familiarização e distanciamento é, no mínimo, instigante e este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo, como imagens que se cruzam quando observamos um caleidoscópio, é o que consideramos um desafio na produção” (2003, p.11) de uma investigação com crianças pequenas. Um dos caminhos que nos ajudam a equilibrar esta díade entre estranho e familiar é o roteiro metodológico adaptado.

Uma vez que se pretendeu ouvir as crianças, recorreremos a um conjunto diverso de técnicas, estratégias e recursos metodológicos (Soares *et al.*, 2004), que explicitaremos de seguida.

3.1.1.1. Grupos de discussão focalizada

O *focus group* ou grupo de discussão focalizada (Ferreira, 2004) é uma técnica de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha dos pontos de vista e ideias dos participantes. O formato tipo envolve um grupo relativamente homogéneo de seis a oito pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora. No caso pretendeu-se que este grupo de discussão focalizada fosse participado por crianças do jardim de infância e por esse mesmo motivo o tempo de duração não excedeu os 35 minutos. A adulta investigadora foi mediadora e agente

facilitadora do grupo e depois de um momento *quebra-gelo* estabeleceu os tópicos e perguntas para a discussão.

3.1.1.2. Observação

A observação quer seja participante ou não, prolongada ou não no tempo, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento da análise do estudo (Mendes, 2003). A observação foi a técnica central deste estudo porque é das técnicas específicas de recolha de dados mais usadas em investigações qualitativas, seja como única técnica, seja em conjunção com outras, como foi o caso. A observação consiste no contacto direto do investigador com a realidade a estudar, de modo a testemunhar ativamente o fenómeno que estuda, sem qualquer manipulação ou controlo das pessoas envolvidas. “A observação é naturalista na sua essência, ocorre em contexto natural entre atores que naturalmente participam em atividades e seguem a sequência natural da vida de todos os dias” (Adler & Adler, 1998, p.55).

A observação participante permitiu um envolvimento na vida quotidiana deste contexto para melhor perceber como é a rotina na sala de JI em contexto do modelo do Movimento da Escola Moderna, e analisar como as crianças participam nessas rotinas, nas tomadas de decisão, e ainda ver como, quando e em que é que participam.

3.1.1.3. Entrevistas

A entrevista foi uma técnica utilizada única e exclusivamente com a educadora responsável pela sala. Para Marconi e Lakatos “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social” (2006, p. 197). O objetivo era perceber e analisar a sua perspetiva em relação aos direitos das crianças e à sua participação. A entrevista foi realizada em contexto informal, como se de uma conversa se tratasse uma vez que as entrevistas conversacionais de natureza livre e informal, podem proporcionar um conjunto mais alargado de dados que era o pretendido.

3.1.2. Análise dos dados

O tratamento dos dados foi feito através de uma análise de conteúdo, através de um processo de categorização, que compreendeu a utilização de técnicas e procedimentos sistemáticos de explicação do conteúdo dos dados obtidos.

Segundo Guerra,

“a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (2006, p.62).

Neste sentido, fez-se uma abordagem descritiva simples e interpretativa de análise de conteúdo, utilizando a técnica da análise categorial, considerando Afonso, que “uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elabora rapidamente e de uma só vez” (2005, p. 121).

A partir do modelo teórico-concetual de participação elaborado por Lima (1988) e por Tomás (2012) sobre a participação das crianças e do trabalho de campo desenvolvido, estabeleceu-se um conjunto de categorias.

Quadro 2. Síntese da análise de conteúdo

Categorias de Análise	Sub-categorias
1.Conceções sobre participação das crianças	1.1. Conceções das crianças
	1.2. Conceções da educadora
2.Democraticidade na participação	2.1 Participação direta e indireta das crianças no contexto do JI
3.Regulamentação da participação	3.1. Formal: As reuniões do Conselho de Cooperação Educativa
4.Envolvimento das crianças	4.1. Atitudes e empenhamento expressos pelas crianças

4.1 - Caracterização do Jardim de Infância⁶

O Externato Castanheiro foi fundado em 1968. Ao longo da sua história os proprietários e diretores têm sido sempre professores. O Externato está situado no distrito de Lisboa. Atualmente possui 3 salas para a educação pré-escolar, 5 salas para o 1º ciclo, 1 sala de expressão plástica, 1 sala de professores, 1 espaço de centro de recursos, 1 pavilhão polivalente (refeitório e outras atividades) e um espaço para recreio. A equipa do Castanheiro é composta por 3 educadoras, 5 professores do 1º Ciclo, 1 psicóloga, 1 professor de apoio, 1 diretor, 3 auxiliares de ação educativa e ainda pessoal de apoio aos serviços não educativos. O Castanheiro foi fundado há cerca de 40 anos, “respondendo à necessidade de se criar uma escola com um modelo pedagógico diferente, isto é, uma escola considerada mais democrática”. Deste modo, caracteriza-se, até então, pelo modelo pedagógico que defende e segundo o qual é desenvolvido o trabalho realizado em todas as valências: o modelo pedagógico do MEM. Como referimos em capítulos anteriores, este modelo pedagógico baseia-se em princípios filosóficos e éticos de justiça, reciprocidade e igualdade. Valores que integram a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Esses princípios apoiados numa praxis coerente e interveniente vão no sentido de estabelecer um contexto democrático na sala de aula. Assim, o Externato Castanheiro considera como objetivo desenvolver na sala de aula e na escola um sistema social baseado em procedimentos democráticos gerido pelo professor e pelos alunos.

No Projeto Educativo da Instituição é dada à infância ênfase e a necessidade da participação social, logo a partir da introdução:

"A Infância é uma etapa privilegiada na idade do Homem. Julgamos que nunca, como nessa altura, o ser humano é tão aberto, tão empreendedor. Aberto às experiências, à intuição do conhecimento, ao gosto de aprender e de saber. À avidez e à alegria de "fazer" junta-se a necessidade de se exprimir pela fala, de comunicar e de assumir uma voz socialmente participativa." (Projeto Educativo da Instituição, 2011).

Como componentes da organização e gestão do trabalho curricular, o Externato defende: 1. Planeamento por participação direta em cooperação; 2. Tomada de decisão

⁶ Este ponto foi escrito com base na leitura do projeto educativo da instituição e em informações fornecidas na entrevista realizada com a educadora.

por consensos negociados; 3. Controlo direto e sistemático das regras e decisões tomadas; 4. Regulação direta e cooperada do desenvolvimento do trabalho, das aprendizagens curriculares e da cidadania democrática. 5. Difusão da informação e partilha sistemática das produções e saberes acentuando o valor democrático das trocas de informação de saberes e de produções culturais (Projeto Educativo, 2011).

Percebemos ao analisar o projeto educativo da instituição que os seus princípios educativos se centram “numa escola para todos”. Estes princípios suscitam o respeito pela diferença, tendo em conta os percursos individuais e as diferentes necessidades, desejos e expectativas; a igualdade de oportunidades de sucesso, dentro de um clima de tolerância e responsabilização; e a educação para a cidadania, tendo em conta três dimensões: a dimensão pessoal, cultural e social. Este projeto educativo tem como principais objetivos dar às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada criança, para que possam obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático (Projeto Educativo, 2011).

Nas paredes e placardes do Castanheiro podem-se ver expostos trabalhos das crianças. Para além destes trabalhos, há ainda informações aos pais, registos escritos e fotográficos de atividades realizadas, como por exemplo passeios ou festividades. Foi ainda possível perceber pelas várias observações realizadas, que os trabalhos e produções expostos são trocados regularmente, refletindo dinâmica.

Foi ainda possível observar que o ambiente educativo da instituição é caracterizado por um *forte espírito de equipa*, onde todos os profissionais se conhecem, interagem e têm em comum seguirem e acreditarem na metodologia do MEM. A equipa do JI do Castanheiro é estável e há 10 anos que aqui trabalham as mesmas três educadoras. A existência de formação e o investimento na qualidade, nomeadamente o acesso a materiais de qualidade e um *bom* trabalho de equipa, assim como e principalmente a liberdade de trabalhar em conjunto sob a mesma metodologia, são consideradas, pela Rita (em conversa informal), vantagens que outros contextos de trabalho não proporcionam. A interação e relação entre os técnicos e com as crianças são fomentadas por um *optimismo manifesto*, assegurado por um discurso *positivo, tranquilo e confiante*. “Todos os técnicos conhecem todas as crianças, numa atenção e disponibilidade recíprocas que caracterizam o quotidiano escolar com uma familiaridade e contenção peculiares” (Observações descritas em Notas de Campo).

4.2 Caracterização do grupo de crianças

4.2.1. Álbuns de família das crianças do Jardim-de-Infância⁷

Uma primeira análise sobre as estruturas familiares de cada uma das crianças permite-nos dizer que todas as crianças vivem com as suas famílias biológicas. A maioria provém de famílias nucleares, com exceção de cinco crianças que pertencem a famílias monoparentais com guarda conjunta (gráfico 1).

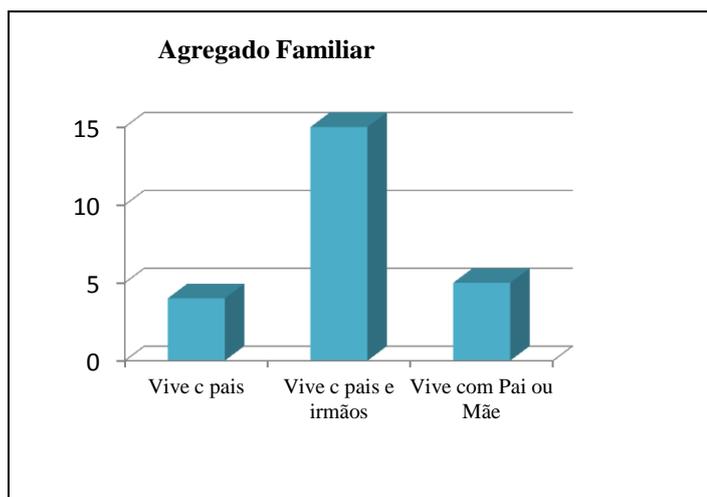


Gráfico 1. Estruturas familiares

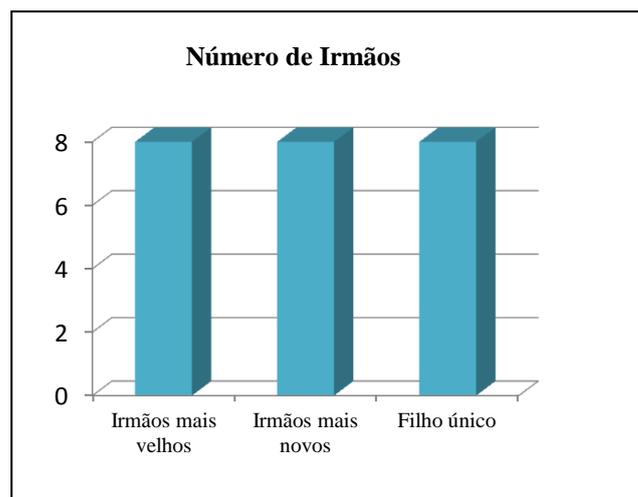


Gráfico 2. Número de irmãos

Em relação aos irmãos existem precisamente oito crianças em cada uma das situações referenciadas. A posição na fratria varia da seguinte forma: oito crianças têm irmãos mais velhos e oito crianças têm irmãos mais novos, sendo que a maioria destes frequenta o mesmo estabelecimento de ensino noutras turmas do pré-escolar ou do 1º Ciclo. A maioria conta apenas com um irmão – famílias modernas, a exceção são o Joãozinho e o Denis que têm 2 irmãos.

CRIANÇA	Profissão Pai	Habilitações Pai	Profissão Mãe	Habilitações Mãe
Tony	Gestor	Mestrado	Téc. Superior	Licenciatura
Alex	Coordenador	Licenciatura	Psicóloga	Licenciatura
Capuchinho	Jornalista	Licenciatura	Artista Plástica	Licenciatura
Russel	Psicólogo	Mestrado	Administrativa	Licenciatura
Mel	Militar	12º Ano	Téc. Min. Agricultura	Mestrado
Jam Jam	Consultor	Licenciatura	Assist. Social	Licenciatura
Patrícia	Eletrecista	12º Ano	Secretária	12º Ano
Pedro	Arquitecto	Mestrado	Professora	Mestrado
Ariel	Contabilista	Licenciatura	Bancária	Licenciatura
Madá	Professor	Doutoramento	Bancária	Licenciatura

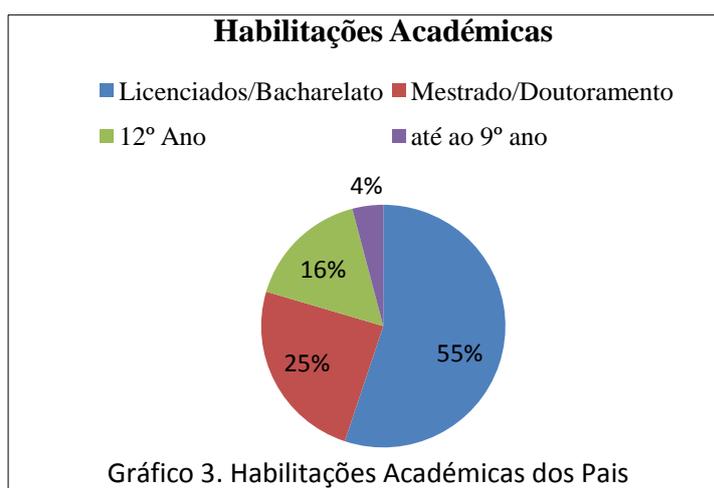
⁷ Dados recolhidos através das fichas de anamnese das crianças, das declarações dos encarregados de educação, do projecto educativo da instituição e dos registos da educadora.

Caracolinhos	Consultor	Licenciatura	Consultora	Licenciatura
Joaozinho	Professor	Mestrado	Administradora	Licenciatura
Ruca	Engenheiro	Licenciatura	Produtora	Licenciatura
Mary	Gestor	Doutoramento	Técnico Hospitalar	12º Ano
Tita	Auditor	Licenciatura	Diretora Jurídica	Doutoramento
Alexa	CEO	Doutoramento	Empresária	Licenciatura
Joana	Veterinário	Licenciatura	Ed. de Infância	Mestrado
Sara	Telecomunicações	9º Ano	Mediadora Seguros	12º Ano
Denis	Eng. Civil	Licenciatura	Bancária	Licenciatura
Mike	Bancário	Licenciatura	Engenheiro	Licenciatura
João Ratão	Jurista	Licenciatura	Jurista	Licenciatura
Rafa	Recurso Humanos	Licenciatura	Empresária	12º Ano
Clara	Téc. Eletrónica	12º Ano	Téc. Estatística	12º Ano
Sílvia	Gestor	Mestrado	Economista	Licenciatura

Quadro 3. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade

Quando confrontados com o quadro anterior que nos permite analisar a condição social das famílias, por referência aos critérios habituais de níveis e categorias profissionais e habilitações, ou seja, o capital económico, académico e cultural, podemos dizer que as famílias deste grupo são de nível socioeconómico médio/médio-alto.

Nas conversas diárias do grupo apercebemo-nos também deste nível de vida aquando do momento do dia em que se trocam novidades, e ouvimos, por exemplo, “fui a um turismo com os meus pais este fim-de-semana – disse uma das crianças” ; "a minha mãe e o meu pai regressam amanhã do México - estou com tantas saudades – disse uma das crianças!".



Relativamente às habilitações académicas dos pais (Gráfico 3), verifica-se que a grande maioria tem uma formação superior (80%), predominando os licenciados (55%), ainda que seja significativa a percentagem de progenitores com mestrado e/ou

doutoramentos (25%). Existe uma minoria com o 12º ano (16%) e apenas 4% têm habilitações até ao 9º ano.

Quanto às profissões dos pais, constata-se através do quadro 3. que o grande grupo de profissões predominante é o dos especialistas de atividades intelectuais e científicas. Os dois grandes grupos minoritários são o dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos e o dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores (3). Com cerca de 10 elementos temos os grupos do Pessoal Administrativo e os Técnicos de Profissões de Nível Intermédio.

Em comum estas famílias têm o facto de investirem na educação dos seus filhos, inscrevendo-os por isso o mais cedo possível no Jardim de Infância, demonstrando uma *grande preocupação* em acompanhá-los e garantir a sua participação nas atividades organizadas pela educadora, nomeadamente visitas de estudo a teatros, museus, etc.

Apercebemo-nos pelas conversas das crianças, que algumas famílias aqui representadas, mantêm fora do jardim-de-infância relações sociais alargadas, encontrando-se de vez em quando nas férias e/ou fins-de-semana para conviverem em idas ao parque e outros programas para as crianças. É comum as crianças trazerem essas experiências para dentro da sala e inclusivamente fortalecerem relações entre o grupo que se encontra fora das paredes da instituição. Analisando mais a fundo o grupo de pais que mais frequentemente se junta nestas ocasiões (através das fichas de anamnese e reuniões com a educadora) podemos então afirmar que são famílias cujas raízes familiares alargadas estão fisicamente longe (pais estrangeiros, famílias que têm os seus pais no interior, etc.) e que encontram junto uns dos outros uma nova rede social de apoio.

Esta falta de rede de sociabilidade reflete-se também nas entradas e saídas do jardim-de-infância em que as crianças são sempre trazidas e levadas pelos próprios pais. Uma pequena minoria é levada no final do dia pelos avós e/ou empregadas domésticas. É ainda de referir que a maior parte destes avós são pessoas que mantêm atividades profissionais e por esse motivo nem sempre estão disponíveis para participar ativamente na vida social dos seus netos.

Um outro fator que caracteriza estas famílias pela sua heterogeneidade é o local de residência. O que junta estas crianças neste jardim-de-infância, “para além de todas as similitudes que possam partilhar – condição sociojurídica e política como *menores* a proteger, integradas num grupo de idade e numa instituição de educação pré-escolar” (Ferreira, 2004, p. 77), é igualmente a procura de um modelo de educação com o qual as famílias se identificam e em que acreditam, um modelo cujos princípios de democracia,

partilha de poder e clima de livre expressão estão sempre presentes, como se pode ler nas fichas de inscrição das crianças, aquando da resposta à pergunta "porque escolheu este estabelecimento de ensino?" e ainda a proximidade aos locais de trabalho dos pais e não a sua residência. A maior parte das crianças mora afastada do jardim-de-infância, não só na zona da Grande Lisboa, como na zona periférica de Lisboa, nomeadamente Cascais, Montijo, etc. Ainda assim existe uma pequena percentagem que se desloca a pé para a escola, revelando proximidade do local. Em comum estas famílias têm o facto de todas elas residirem em meio urbano.

Para além das suas vivências, experiências sociais, conhecimentos e/ou proveniência, ou seja, que constitui o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) é dentro de um mesmo espaço que estas crianças estabelecem relações e trocam todas estas experiências. As suas relações sociais dentro de sala vão influenciar, e são influenciadas, na sua vida familiar, assim como as suas vivências em família influenciam em muito o quotidiano no jardim-de-infância

4.2.2. A sala ou o cenário da ação⁸

O espaço da sala está organizado por sete áreas básicas, distribuídas pela sala: A Biblioteca/Centro de Documentação com mais de 30 livros disponíveis, entre eles histórias, projetos do grupo, dicionários e livros de pesquisa; a Oficina da Escrita e Reprodução, para além de um computador, uma impressora e uma máquina de escrever conta ainda com materiais de escritório (envelopes, agrafadores, cartas, fita-cola, etc.) que incentivam a exploração desta área não só como jogo simbólico, mas também com o objetivo de contactarem com o mundo da escrita, o Laboratório de Ciências e Matemática enriquecido com materiais e livros trazidos pelas crianças ao longo do ano e outros materiais estruturados é palco de experiências várias; o Atelier de Expressão Plástica com diversos materiais leva as crianças a criarem livremente e de se inspirarem nas obras reconhecidas que estão expostas e disponíveis, a Área das Construções, a Área do Faz-de-Conta e a Área Polivalente onde se iniciam e encerram os ciclos de vida do grupo em reunião de planeamento e/ou balanço. Cada uma destas áreas confere estabilidade aos lugares, define regras e promove a relação entre as pessoas e os materiais. Os materiais encontram-se à disposição das crianças, o que faz desta sala um espaço auto-suficiente, onde a criança se movimenta livremente e em segurança. Há

⁸ Planta da sala - anexo 1 e fotografias do cenário da ação - anexo 2

uma grande preocupação em proporcionar às crianças um lugar calmo, acolhedor, seguro e com materiais estimulantes e adequados, como pude constatar através das observações que fui realizando ao longo deste estudo. Um espaço amplo que dá oportunidade às crianças de interagirem até entre áreas, uma vez que a separação destas não implica barreiras físicas à relação (ver planta e fotografias em anexos 1 e 2).

O Russel estava a construir uma "cidade" na área das construções e pergunta ao Pedro como haveriam de fazer o "jardim". Rapidamente a Madá que se encontrava na área do faz-de-conta os presenteia com um bocado de tecido verde que rapidamente passa de adereço de dramatizações para fazer de jardim na área das construções. (Nota da campo de 5 de Janeiro de 2012)

Como afirma Ferreira, "o facto de todas as diferentes áreas se apresentarem, *a priori*, como uma rede de canais paralelos e simultâneos, sempre à disposição dos participantes e como um leque de oportunidades à sua escolha livre e múltipla, revela ainda uma organização do *tempo polícrono*: várias atividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo e não sendo nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas" (2004, p. 85). A disposição dos materiais e do mobiliário facilita a supervisão por parte dos adultos. As paredes dentro e fora da sala são utilizadas como expositores permanentes das produções das crianças onde estas se revêm nas suas obras. Este é o contexto previamente pensado pela Rita, segundo as orientações pedagógicas do MEM.⁹ Considera-se que "a estrutura das relações no espaço previamente organizado pelo adulto-educador se caracteriza por uma *classificação relativamente fraca* (...) a relação entre as áreas, sendo aberta, permite uma permanente interação entre elas, subentendendo a própria relação pedagógica e a questão de como o poder e o controlo são investidos e mediados entre adultos e crianças (Ferreira, 2004, p. 85).

Cada uma destas áreas confere estabilidade e regras que lhes são próprias e que foram definidas pelo grupo, ao mesmo tempo proporciona relações não só entre pares, como entre crianças e objetos.

Segundo Ferreira "o sistema de regras estruturante do quotidiano do JI especifica em maior ou menos extensão o que lá se pode ou deverá fazer, onde, com quê, quando, como, e em relação a quê e a quem. Este enquadramento institucional visa facilitar e apoiar o(s) processo(s) de integração social das crianças" (2004, p.140).

⁹ Ver Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2009, p. 131).

Ainda que seja o educador mediador e promotor deste sistema de regras parece-me que a *ordem institucional* (Ferreira, 2004) nesta sala de JI é uma ordem partilhada, ora vejamos o seguinte excerto.

Em vez de virares as costas, dizes que não queres brincar mais. É o que eu faço, quando não me apetece brincar mais. - interrompe a Mary.

A educadora retoma a palavra. Há aqui uma coisa importante que eu acho que a Madá sabe que não se faz que é virar a cara e fazer caretas aos outros. Isso, eu penso que não se deve repetir. O que acham?

A Madá apressa-se a responder... mesmo antes do grupo falar. Sim, a minha atitude não foi boa. Para nos lembrarmos sempre disto eu proponho escrevermos no quadro das regras do grupo que não se deve virar as costas aos amigos e fazer caretas (Nota de Campo - Reunião de Conselho - de 2 de dezembro de 2011).

Quando se discute a consolidação da ordem institucional, ela depende, em larga escala da forma como ela se legitima. Para Ferreira,

“requer reflexão acerca do modo como adultos e crianças, ao participarem diferente, mas cooperativamente na instituição, a reconhecem e lidam com ela. A discussão das margens de autonomia e liberdade patentes no próprio sistema, tanto para uns como para outros (adultos e crianças), implica ter em mente que os estatuto de dominados das crianças não se reduz a sinónimo de passividade e docilidade. (...) Nesta medida, a ordem institucional é uma arena em que ambos os actores tomam decisões permanentemente, se confrontam, e em que as regras formais e informais canalizam e regularizam, em simultâneo, as estratégias de poder dos diferentes participantes, ou seja, é um espaço de cooperação entre interesses conflituais” (2004, p.100).

4.2.3 O retrato de um grupo de crianças no Jardim-de-Infância

O grupo do Jardim-de-Infância do Externato Castanheiro que me proponho caracterizar é composto por 24 crianças, 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O percurso institucional deste grupo é heterogéneo, como podemos observar no quadro 4. Algumas crianças estão pela primeira vez no Jardim de Infância, enquanto outras já o frequentam pelo 2º ou 3º ano. Este facto deve-se principalmente à característica interna do modelo que vê a heterogeneidade como um pressuposto e uma condição essencial na educação de infância. “Os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objetivo de enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Folque, 2012, p. 53). O grupo integra todos os anos novas crianças que são recebidas pelas mais velhas resultando numa

heterogeneidade de género, idades e percursos institucionais, conforme analisamos mais à frente.

Quadro 4. Idades vs Percursos institucionais

Criança	Data de Nascimento	Idades (Setembro 2011)	Frequência no Jardim de Infância
Toni	02.02.2007	4 anos	2º ano
Alex	11.08.2006	5 anos	3º ano
Capuchinho	23.08.2006	5 anos	3º ano
Russel	15.11.2007	4 anos	2º ano
Mel	18.10.2007	4 anos	2º ano
Jam Jam	25.10.2007	4 anos	2º ano
Patrícia	04.12.2006	5 anos	3º ano
Pedro	01.06.2008	3 anos	1ª vez
Ariel	23.07.2008	3 anos	1ª vez
Madá	15.09.2006	5 anos	3º ano
Caracolinhos	12.08.2008	3 anos	1ª vez
Joãozinho	30.09.2007	4 anos	2º ano
Ruca	12.05.2008	3 anos	1ª vez
Mary	24.09.2007	4 anos	2º ano
Tita	04.07.2008	3 anos	1ª vez
Alexa	08.04.2006	5 anos	1ª vez
Joana	19.09.2006	5 anos	3º ano
Sara	18.07.2006	5 anos	3º ano
Denis	30.08.2006	5 anos	3º ano
Mike	22.09.2007	4 anos	2º ano
Rafa	24.10.2006	5 anos	3º ano
Clara	06.10.2006	5 anos	2º ano
Sílvia	13.02.2007	4 anos	2º ano
João Ratão	09.09.2008	3 anos	1ª vez

Todas as crianças frequentam a sala da Rita desde os 3 anos, com exceção da Alexa que no ano anterior esteve noutra instituição, ingressando no Jardim de Infância já com 5 anos. As idades deste grupo oscilam entre os 3 e os 5 anos. É perceptível a diferença de idades deste grupo observando os atributos corporais de cada um. Os mais velhos são maiores e mais altos e formam um grupo onde vão aos poucos integrando os mais novos, mais pequenos e mais baixos. Ao longo do estudo foi possível observar claramente dois grupos distintos que se relacionam preferencialmente entre si, este dos mais velhos e dos mais novos e o grupo das meninas e dos meninos.

Denis - Eu estive aqui a observar-vos e queria saber porque é que o vosso grupo é só de meninas. Madá - Porque desta vez convidámos só meninas. Os grupos podem ser de meninos, de meninas ou de meninos e meninas. Este é só de meninas. Calhou assim! (Apresentação de um trabalho de grupo - Nota da campo de 5 de Janeiro de 2012)

Em relação às idades, o grupo é bastante heterogéneo, como é característico da metodologia do MEM.

“Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1996, p. 131).

Percebemos numa análise mais profunda que o percurso institucional de cada criança está diretamente relacionado com a idade das mesmas, com exceção da Alexa - a única criança do grupo dos mais velhos que frequenta pela primeira vez a instituição. No caso das crianças que já estão no jardim de infância pela segunda e terceira vez, denota-se uma *maior familiaridade* e à vontade dentro do espaço. A experiência e conhecimento não só das regras sociais da sala, como da agenda semanal permitem-lhes ocupar um lugar de líderes nas dinâmicas de grupo, como podemos observar no seguinte excerto:

Enquanto o grupo está no intervalo da manhã, a Madá e a Sara vão buscar ao ginásio materiais para realizar a sessão de ginástica. A sessão é planeada com a educadora que as ajuda na busca do material necessário. A Madalena e a Matilde gerem a sessão. A Matilde diz ao grupo que faça uma roda gigante para fazer.... (ai esqueci-me como é que se diz) - o aquecimento – ajuda a Mel. Sim, façam uma roda para fazermos o aquecimento – repete a Sara. (Nota de campo de 18 de Janeiro de 2012)

Ao mesmo tempo os mais velhos *sentem a responsabilidade* de apoiar e receber os mais novos, tal como estes foram uma vez recebidos. Na rotina diária muitos são os momentos em que podemos observar este apoio.

As crianças mais velhas entram na sala e marcam a presença autonomamente. Já as mais novas (que ainda não identificam o nome) contam com a ajuda da auxiliar e de outros colegas mais velhos. (Nota de campo de 7 de Novembro de 2012)

4.2.4 – Envolvimento das crianças: um dia no Jardim-de-Infância¹⁰

No papel de investigadora foi fundamental poder passar algum tempo no espaço educativo e observar as relações sociais das crianças e adultos no JI. Partindo de várias observações, foi possível descrever um dia tipo (Ferreira, 2004), onde podemos ver as crianças enquanto atores sociais.

¹⁰ Reconstituição do dia tipo observado na sala, a partir de excertos de observações realizadas.

9h00 – Os pais *acumulam-se* entre o recreio e a porta de entrada da sala. O corredor está cheio de crianças que se cumprimentam e trocam as primeiras novidades do fim de semana. A educadora e a auxiliar de ação educativa recebem as crianças na sala. Algumas *precisam* de colo, que prontamente lhes é oferecido por uma das duas figuras de referência. Há tempo, enquanto as crianças marcam a presença, para conversas rápidas e informais com alguns pais que chegam por esta hora. Algumas crianças trazem brinquedos de casa e com *entusiasmo* mostram-nos aos que já entraram. As crianças mais velhas entram na sala e marcam a presença autonomamente. Já as mais novas, que ainda não identificam o nome, contam com a ajuda da auxiliar e de outros colegas mais velhos. Conforme marcam a presença vão se sentando em círculo nas cadeiras já dispostas. Todos se organizam *muito naturalmente*. Na sala, “ao redor da mesa grande” (Vasconcelos, 1997) estão sentadas todas as crianças e os adultos para dar início ao dia. Duas crianças – os presidentes, escolhidos na semana anterior aquando da distribuição das tarefas – vão buscar o Mapa das Tarefas e o Diário da semana anterior onde se encontram algumas propostas feitas pelas crianças e que serão tidas em conta no planeamento. A educadora relembra algumas crianças das suas tarefas: ir buscar o material e marcar as faltas. Dá conta que faltam muitas crianças e pede à Clara (responsável pelos recados desta semana) que vá à secretaria ver se há recados. A Clara volta dizendo que três amigos estão doentes. Entretanto a educadora passa a gestão deste tempo para os presidentes que dão a palavra ao grupo: uma a uma cada criança que quer falar vai pondo o dedo no ar e os presidentes dão-lhes a palavra. Cada um começa por contar alguma vivência de casa, mostrar um livro, brinquedo ou jogo novo que trouxeram e até há quem queira “escrever” a sua novidade. A Ariel é raro falar e quando o faz precisa de se sentir apoiada por um adulto. É geralmente no olhar do educador e de mão dada com a auxiliar que se enche de coragem para falar. Desde o início do ano que tem tentado ultrapassar a sua timidez. Hoje disse ao grupo que tinha trazido uma sereia *pinypon* e que queria fazer um texto sobre a sua novidade. O Russel trouxe uma *lanterna de explorador*. A educadora experimenta a lanterna na cabeça. O grupo comenta o facto de aquela lanterna ser uma lanterna para se usar nas minas. O Denis afirma que os trabalhadores precisam de usar a lanterna na cabeça para terem as mãos livres para trabalharem. A Joana continua: *Há pessoas noturnas que precisam de usar essas lanternas na cabeça*. A lanterna é passada por todos para que o grupo possa experimentar, ao mesmo tempo que o Russel sugere que hoje a sua lanterna fique na

área das Ciências para todos poderem experimentar. Juntos, crianças e adultos, preenchem a agenda semanal em que se planifica o que vai acontecer nesse dia e ainda surgem algumas sugestões para os próximos dias. “Combinámos que na quarta-feira, que é dia de Movimento, íamos fazer a minha proposta: uma coreografia” – diz a Madá. Recorre-se ao Diário¹¹ para perceber se ficaram assuntos por terminar e se há sugestões de atividades. Terminada esta conversa o grupo distribui-se pelas área da sala realizando o que foi combinado ou marcando no Mapa de Atividades¹², o que quer fazer.

10h00 – A educadora dá por terminada a reunião. As crianças que têm brinquedos na mão, vão até ao cabide arrumando-os. O grupo volta a reunir-se no espaço de biblioteca para ouvirem o Alex falar sobre o seu livro de vida¹³. O Alex fala de cada página com muita alegria e mostra as fotos de quando estava na barriga da mãe ou de quando era bebé. Todos prestam imensa atenção. *Desde bebé que tu gostas de música!* – observa o Denis depois de verem fotos do Alex a tocar piano, guitarra, etc. A educadora valoriza. *Sim o Alex sempre teve muito jeito para a música.* Percebe-se que o grupo está familiarizado com esta dinâmica.

10h30 - Terminado o tempo de livros e leituras o grupo dirige-se para o recreio para fazer o lanche da manhã. Conforme o tempo, lancha-se no recreio coberto ou no espaço ao ar livre. Os responsáveis pela distribuição dos lanches vão buscar o cesto com os lanches da sala e distribuem-nos pelos pares. Enquanto comem, as crianças vão conversando sobre assuntos banais, sobre os momentos da manhã e planeamentos para a tarde, combinam atividades em conjunto e comentam os lanches uns dos outros. No final os responsáveis apoiam na separação do lixo: embalagens para o ecoponto amarelo, tampas para a caixa das tampas, etc. À medida que acabam o lanche as crianças vão brincar: umas com pneus (disponíveis no recreio entre outros materiais), outras às escondidas, alguns rapazes brincam às “lutas” imitando os seus super heróis, enquanto as meninas trepam as estruturas fixas do recreio para dar cambalhotas.

11h00 – (às sextas-feiras após o intervalo da manhã) As crianças voltam à sala e vão buscar o seu portfólio. Espalham-se pela sala, ora nas mesas e cadeiras, ora no chão. O portfólio repousa à sua frente. A educadora coloca-se junto do armário onde estão a quase totalidade (algumas estão expostas) das produções individuais (textos, pinturas,

¹¹ Instrumento regulador da aprendizagem e da vida social e moral do grupo, utilizado na metodologia do Movimento da Escola Moderna. (ver capítulo 2 e anexo 3)

¹² Instrumento utilizado para individualmente cada criança planear o que quer fazer. (ver capítulo 2 e anexo3)

¹³ O livro de vida é um livro feito pelos pais com fotografias da família e dos acontecimentos mais importantes da vida de cada criança. Todas as crianças da sala têm um livro de vida no seu portfólio.

trabalhos no computador, etc.) da semana. Uma a uma as produções são mostradas pela educadora ao grupo. A educadora pergunta ao autor o que quer fazer com aquela produção. Arquivá-la no portfólio, na pasta ou fazer um novo trabalho a partir do primeiro (ex.: uma história a partir de um texto; um texto a partir de um desenho, etc.). As respostas são as mais variadas, uma vez que as crianças justificam as suas escolhas: O Denis quer fazer uma história a partir de um desenho que fez e convida dois amigos para participarem neste projeto. A Madá quer arquivar o seu texto no portfólio porque está muito bem ilustrado. A Sílvia também quer arquivar o seu texto porque ainda não tem nenhum texto no portfólio e acha importante ter neste suporte alguns textos. O Russel diz que a sua pintura é para a capa dos trabalhos porque já tem duas pinturas no portfólio e agora quer arquivar outros trabalhos diferentes. A educadora vai valorizando as suas vontades e opiniões. De vez em quando dá sugestões: *Este texto deve ir para o teu portfólio, porque é o teu primeiro texto! É muito importante para ti!* A educadora *entusiasta* incentiva o grupo a realizar novas produções idênticas às apresentadas neste dia, valorizando os trabalhos de cada um. As crianças ficam motivadas para fazer novos trabalhos a partir dos dos colegas numa aprendizagem partilhada e cooperada. A educadora é atenta àqueles que não têm produções e conversa com eles em privado tentando descobrir o porquê. O Alex esta semana esteve mais na área das construções e no projeto em curso e faltou um dia, por isso não fez outros trabalhos. A Ariel brincou na casinha e viu muitos livros. A educadora sugere que ela desenhe sobre um dos livros que viu, tentando acalmar a tristeza da Ariel ao perceber que não tinha nenhum trabalho para arquivar esta semana. No final a educadora e a auxiliar ajudam as crianças a furar os trabalhos e a colocá-los nos respetivos dossiês.

11h25 - As crianças deslocam-se para as áreas começando ou concluindo trabalhos já começados. A educadora apoia projetos em curso. A Clara e a Patrícia exploram a área das Ciências e encontram um livro de experiências. Escolhem uma experiência para fazer e vão buscar o material necessário: basta um balão e alguém com uma camisola fofinha para verem o fenómeno da eletricidade estática nos seus cabelos. Fazem a experiência e repetem-na várias vezes. De seguida decidem fazer uma outra experiência, mas falta-lhes algum material, nomeadamente corantes alimentares. Sem pensar duas vezes, a Clara combina com a Patrícia escreverem a proposta no Diário. Copiam a palavra “Proponho” que se encontra no topo de uma das colunas do Diário e a palavra “Experiências” que se encontra na capa do livro. No final assinam com o seu nome.

12h00 – As crianças arrumam a sala e juntam-se à porta onde a educadora já as espera. Dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e de seguida vão até ao refeitório para almoçar. A educadora e a auxiliar acompanham o grupo neste momento.

13h00 – Durante este tempo as crianças mais velhas brincam no recreio, já as mais novas dormem uma pequena sesta antes de regressarem à sala para o tempo da tarde. A educadora não está presente. Aqui encontram-se com crianças de outras salas e partilham juntos o que estiveram a fazer antes de se embrenharem na brincadeira.

13h30 – O grupo regressa à sala e a educadora pede-lhes que se juntem à volta da mesa. O Mike entra na sala com uma grande birra. A educadora fala com ele e diz-lhe que percebe que ele esteja assim porque deu a chucha ao Pai Natal e agora sente-se mal por não ter chucha, mas que chorar não vai resolver o seu problema. Dá-lhe um grande abraço e um beijinho ao mesmo tempo que lhe pergunta se ele já se sente melhor. Ele acena que sim e senta-se ainda em soluços perto do grupo que olha com muita curiosidade para o que está a acontecer. A educadora explica ao Mike que os seus amigos estão preocupados com ele, uma vez que estas birras estão a acontecer com muita regularidade. Acrescenta ainda que percebe que ele esteja aborrecido com a história de já não ter chucha e que tenha vontade de chorar, mas que ela e os restantes colegas estão ali para o ouvir sempre que ele quiser conversar sobre este assunto. O Mike diz que tem vontade de ficar com o mano e que tem saudades da mãe, da *bivó*, do avô..... A Clara intervém: *Mike, todos nós gostamos muito dos avós, dos bivós, dos manos, mas tens de perceber que não é preciso fazer birras.* (A educadora relembra a Clara que ainda há um tempo atrás ela também fazia birras). *Pois, eu fazia birras e melhorei. É melhor conversar e explicar aos outros o que sentimos... o que queremos! Às vezes é sono. Eu às vezes tenho sono de manhã e faço birras.... Mas estou a tentar melhorar e tu também devias tentar.* (Outras crianças revêm-se nesta situação e dão sugestões idênticas).

13h40 - A Joana pede a palavra e desvia o assunto, fazendo referência a um recipiente que se encontra em cima da mesa. Relembra que vão precisar de azeite. O Russel fez a proposta de realizar uma experiência e quer ser ele a explicar o que vão fazer. A educadora dá-lhe a palavra. *Vamos ver nesta experiência se o azeite é mais pesado do que a água. Eu já vi esta experiência em casa. Vi o Panda a fazer na televisão e agora quero fazer com os meus amigos.* A educadora pergunta ao grupo se alguém sabe o que é o azeite. Alex – *É para o bacalhau!* Clara – *é uma coisa verde que se usa para fazer o jantar. É para pôr nas batatas amarelas. Aquelas que ficam amarelas* - diz o Denis.

Nas batatas cozidas? - interrompe a educadora. *O azeite vem da azeitona. A árvore das azeitonas é a oliveira* - diz a Joana. *As palavras azeite e azeitona começam da mesma maneira* - repara a Alexa, despertando a educadora - *É verdade, boa descoberta Alexa. Essa tua observação fez-me lembrar que podemos fazer um trabalho de língua: uma lista de palavras.... Palavras da mesma família!* A conversa volta ao grupo, sobre o que é (para que serve) o azeite. Madá - *O azeite é para cozinhar a carne.* Mel - *É para se pôr na comida toda.* Educadora - *Será que o azeite se pode pôr na comida toda?!?* Alguns dizem que não... a Mel acha que sim. A educadora lança o *conflito cognitivo*¹⁴: *Pode-se pôr no leite?* Mel - *Não!!!!* - com um ar muito estremunhado - *eu disse, na comida!!!* Educadora - *estás a falar de outro tipo de comidas... mas o leite também é um... Afinal ainda ninguém me disse o que é o azeite.* Joana - *É um alimento!* Educadora - *Isso mesmo, um alimento, que serve para cozinhar ou usar em alguns pratos que gostamos de comer. E o outro ingrediente que aqui temos é a água. Para que serve a água?* Surgem, quase em simultâneo muitas respostas: *É para beber, é para regar as plantas, serve para lavar; para tomar banho, para os animais e para as plantas, para se pôr no aquário, e nas sanitas. Existe no mar e nos lagos.* A educadora vai concordando com as respostas até o Russel tomar a palavra e dizer: *Eu quero ver, qual é que é o mais pesado!* - relembrando a atividade que haviam planeado e que iriam agora realizar. O grupo diz que para se pesar é preciso uma balança. Mas o Joãozinho diz que para esta experiência não é preciso uma balança, porque o que ele e o Russel querem é ver qual é o líquido mais pesado quando estão juntos. E por isso, diz ao grupo que têm de misturar os dois líquidos. A educadora esclarece que de facto para se pesar costuma se utilizar uma balança, e que já o fizeram noutras experiências... mas neste caso tem de concordar com o Joãozinho. *O que acham que vai acontecer?* - pergunta. Joana - *Eu acho que o azeite vai ficar mais claro.* - é a única hipótese levantada pelo grupo. O Joãozinho e o Russel misturam as substâncias. *O que observam?* - pergunta a educadora. Denis - *em baixo está mais transparente e o azeite ficou só em cima.* Clara - *o azeite estava no fundo... quando se pôs a água os líquidos misturaram-se mas depois o azeite subiu para cima da água.* O Russel conclui: *os dois líquidos não se*

¹⁴ "A teoria do conflito sociocognitivo tem sido considerada um mecanismo essencial de progresso cognitivo pois para que exista é necessário que o ponto de vista do indivíduo seja confrontado com um outro, que não sendo concordante com o seu, poderá criar um conflito intrapessoal e insatisfação intelectual, que conduzirá a reorganizações do pensamento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento cognitivo" (Vala, 2008, p.44).

conseguem misturar. Eu vi no Panda! A educadora resume tudo o que foi dito pelo grupo. Fazem as suas conclusões e depois ela propõe que se faça o registo da experiência através do desenho em folhas de papel. A Sílvia distribui as folhas e o grupo começa os seus registos. A meio do registo a Alexa pergunta à educadora como se escreve. – *O que é que tu queres escrever?* - pergunta a educadora – *Experiência, água, e azeite* - responde. A educadora valoriza esta pergunta, escreve no quadro estas palavras que quase todos querem copiar. Conforme terminam, escrevem o nome: uns autonomamente, outros com recurso a um cartão e outros ainda pedem ao adulto para o fazer e de seguida vão para as áreas de interesse onde realizam atividades planeadas individualmente no Mapa de Atividades.

14h15 - A Mary dirige-se para a área da expressão plástica onde faz uma pintura de um leão e escreve o seu nome. O trabalho fica a secar preso no cavalete de parede. Quando voltamos a este espaço existem mais duas outras pinturas idênticas à da Mary. Duas outras crianças inspirando-se na obra exposta aproveitam para fazer pinturas semelhantes.

15h30 – As crianças ajudam a reorganizar a sala e volta tudo ao seu sítio. Os responsáveis da semana procuram saber ao grupo se as atividades planeadas de manhã foram cumpridas. A educadora pergunta se alguém se lembra o que aconteceu de manhã: Alex – *A Joana Covas do 1º Ciclo veio ler um texto. A Joana e a Mary relembram – Fizemos uma lista sobre o som de alguns animais... como é que eles falam.* A educadora propõe que elas apresentem a lista aos colegas e combinam fazê-lo no dia seguinte, no tempo de comunicações ao grupo. O Denis toma a palavra – *Eu de manhã, comecei, com o Mike e a Capuchinho a preparar um teatro de fantoches. Já temos a história e fizemos dois fantoches. Só falta o carneirinho.* A Alexa e a Patrícia também fizeram uma história. *Nós começámos uma história de manhã. Dissemos à Rita que precisamos de cartolinas para a acabar.* A Madá com um ar pensativo afirma - *O grupo da Teresa (educadora da sala vizinha) veio cá contar uma história em cartões que se chama o “Polvo Perdido!”.* *Eu gostei muito. Estava muito bem feita.* E para finalizar a Joana conclui - *E à tarde fizemos uma experiência. A experiência do azeite.* - ao que a educadora responde - *e amanhã teremos de fazer o registo coletivo do que observámos e aprendemos. Foi um dia em cheio.*

16h00 – Em pequenos grupos as crianças vão lavar as mãos e voltam à sala para lanchar. (Se estiver bom tempo o lanche acontece no espaço do recreio.) A educadora escreve no Diário as últimas propostas que surgiram no final da tarde. Alguns pais vão

chegando. O Ruca, o Jam Jam e a Mary são os primeiros a sair. Enquanto acabam de lanchar a educadora conversa com os pais sobre o dia. Todos querem saber se o dia correu bem. A mãe do Ruca traz um livro para ajudar na pesquisa do projeto que está a decorrer.

16h30 – Enquanto outros pais chegam e as crianças se despedem entre si, o grupo organiza-se e desloca-se com a auxiliar para o recreio onde esperará pelas suas famílias.

Parece-nos que ao fazer a descrição de um dia tipo no Jardim de Infância que as crianças deste grupo assumem um papel ativo uma vez que dentro desta comunidade “têm o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito” (Fernandes & Tomás, 2004, p.38).

Percebemos ainda que as crianças têm um papel ativo na sugestão e planeamento de atividades, quando sugerem propostas de trabalho no Diário, quando se dirigem ao Mapa de Atividades para planearem o que querem fazer e que as suas vivências e experiências são trazidas para dentro da sala e muitas vezes traduzidas em projetos vividos pelo grupo numa troca de informação e culturas interessante. As crianças participam com pontos de vista e opiniões próprias e são escutadas por todos os elementos do grupo, no qual se inclui a educadora.

As crianças são vistas como atores sociais que têm ideias próprias, com uma agência e com pensamento. Sentem que têm voz e por isso manifestam-se abertamente, porque são ouvidas e as opiniões são tidas em conta nas vivências educativas. Há portanto uma valorização do seu papel enquanto criança ator social e sujeito de direitos.

Desta forma é possível afirmar que a criança não é um ser estranho que está inserida na sociedade, mas como afirma Sarmiento “um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo.” (1999 citado em Fernandes & Tomás, 2004 p. 39).

De acordo com Licínio Lima admitimos três possibilidades de participação no que diz respeito ao *envolvimento*: participação ativa, participação reservada e participação passiva consoante as atitudes e empenhamento expressos pelos participantes. (Sá, 2002, pág. 136). Nesta descrição do dia tipo encontramos situações onde ocorrem todas estas possibilidades de participação, mas destacamos a participação ativa.

Também para a autora Natália Fernandes, existem várias formas de participação e uma vez que “não há crianças iguais, é possível que diferentes crianças, em diferentes

momentos e em diferentes contextos, preferiram desempenhar graus variados de participação ou envolvimento. O importante será que em qualquer momento, ou em qualquer contexto, as crianças tenham a oportunidade de participar à medida da sua vontade. (2005, p. 120)

4.3. Caracterização dos adultos: educadora e auxiliar de ação educativa

O papel da educadora nesta investigação foi fundamental, estabelecendo-se desde o início uma relação de colaboração. O início deste estudo começa exatamente pelo interesse da educadora em querer participar. Inicialmente pensava que iria fazer a minha investigação noutra sala do mesmo JI, mas esta educadora sabendo da temática do estudo propôs que este se realizasse na sua sala e que estaria disponível para participar.

Não é possível começar a caracterizar os adultos desta investigação sem pensar que, como afirma Teresa Sarmiento, "a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa de cada actor social, num processo de permanente relação com múltiplas condições" e que é hoje consensual que nos temos de "referir a identidades e não identidade em todos os grupos profissionais", não sendo os educadores uma exceção (2009, p. 47). É nesta perspetiva, de que a identidade profissional de cada um é influenciada pelas suas histórias de vida distintas, que iremos caracterizar a Rita, educadora do Castanheiro.

A Rita tem 39 anos, é educadora há 16 anos e trabalha no Castanheiro há 12, segundo o modelo pedagógico do MEM. Assim que terminou a sua licenciatura começou a trabalhar numa IPSS mas nunca se sentiu satisfeita com o modelo tradicional que seguia, como afirmou: *“com uma colega discutia muitas vezes o "sem sentido" que era fazermos planificações quase sobre uma "irrealidade". Tentámos de algumas maneiras procurar mudar e darmos um outro rumo ao que fazíamos...algumas coisas fizemos”*. A educadora revela neste contacto com um semelhante que a construção de uma identidade profissional não é um processo solitário, pelo contrário desenvolve-se em interações, trocas, partilhas, aprendizagens e relações diversas com os outros.

Há 12 anos foi convidada a trabalhar no Externato Castanheiro e foi nessa altura que contactou com o modelo do Movimento. Passou a frequentar os *Sábados Pedagógicos*, os *Congressos*, fez e deu *Oficinas de Iniciação ao Modelo* e participou em *Comunicações*¹⁵. Em conjunto com outros colegas que exercem a profissão refletiu e

¹⁵ Estruturas de Autoformação cooperada promovidas pelo Movimento da Escola Moderna.

creceu enquanto profissional, diz que com: *“a colega com quem trabalhava e que também foi convidada a trabalhar no externato, muitas vezes discutia a mudança que tiveram na maneira de trabalhar, e a vontade de voltarem ao antigo JI e fazerem tudo de novo, diferente”*. Segundo Dubar "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade" (citado em Sarmiento, 2009, p. 59). No MEM encontrou um espaço de reflexão e partilha constante com outros pares e nesta relação com parceiros reflete uma noção de pertença num grupo profissional que até então ainda não tinha encontrado.

Não é capaz de dissociar o seu papel de educadora da sua vida pessoal, num sentir a profissão como missão. *“Aquilo que procuro no que faço com os meus alunos (uma situação de respeito, de participação, de cidadania, também procuro no que sou, pessoalmente. só assim tem sentido!”* (Entrevista).

Teresa Sarmiento afirma que a educação de infância é uma atividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre (2009, p. 60).

Preocupada com o envolvimento de todas as crianças promove a participação na sala através dos vários momentos e rotinas do dia, destacando entre estes a reunião de Conselho que sente como um momento fundamental para o crescimento do grupo.

Não estamos há espera que crianças tão pequenas aprendam logo a saber esperar pela sua vez ou a resolver os seus conflitos sem bater... mas só facto de falarmos sobre isso, de discutirmos a importância que essas atitudes têm...de respeitarmos o ritmo de cada um...de nos responsabilizarmos sobre as mudanças de atitude que cada um deve ter...de podermos aprender uns com os outros, faz com que tudo tenha mais sentido e com que cada um se sinta respeitado. - afirma e acredita que o modelo do MEM facilita a participação das crianças no contexto educativo. *A participação é uma das essências deste modelo, pois só assim tem sentido para as crianças. O facto de participarem ativamente na organização do seu dia, na construção das suas aprendizagens faz todo o sentido. E faz com que estejam muito mais envolvidos e isso vê-se na forma como produzem.*

No seu discurso percebe-se uma preocupação permanente na participação de cada criança, mas também na participação do grupo. Considera que:

é importante reforçar a ideia que a participação que cada criança tem passa pela sua expressão de vontades e ideias mas também pela sua responsabilização dessas mesmas ideias e vontades, pela responsabilização das suas ações (e da mudança das mesmas quando necessárias), pela responsabilização dos seus compromissos (sociais e de trabalho), pela consciencialização da existência de outros com vontades e ideias próprias, pela consciencialização que devemos todos respeitar todos. Pela consciência do individual e do coletivo.

Não descuida do seu papel de educadora e quando fala sobre os objetivos e finalidades educativas reforça a importância de existir um “*cruzamento entre o que cada criança tem para oferecer da sua experiência e aquilo que eu como educadora tenho como intenção para cada um (tendo em conta a sua idade, a sua personalidade, etc.) e para o grupo.*”

Por fim, revela o que considera mais importante neste modelo:

A capacidade de promover a participação e a valorização de cada um de nós. (E quando falo num nós, falo num "nós" onde incluo eu, as crianças, as famílias, a escola, a sociedade). A oportunidade de exercermos a cidadania. De termos voz. Costumo dizer que este modelo "é um Mundo"! Porque envolve-nos no nosso próprio percurso, no nosso próprio processo e esse envolvimento é muito grande e abarca muitas pessoas, situações, vivências, aprendizagens, diferenças, progressos, dificuldades. E tudo isto é tido em conta e é valorizado.

No que diz respeito à auxiliar de ação educativa, a informação recolhida é bastante sucinta, a Caetana trabalha no Externato Castanheiro há 11 anos, e pelo menos há cinco faz equipa com a educadora Rita. Tem 43 anos e vive perto do JI, uma vez que em conversa informal revelou que se deslocava a pé.

5.1. Concepções sobre a participação

Neste capítulo, iremos falar sobre a participação das crianças no contexto educativo, mais especificamente no JI do Castanheiro. Num primeiro momento debruçar-nos-emos sobre como as crianças vêem a participação, ou seja como entendem a participação na sua perspetiva, dentro do espaço social do JI, chamámos a este ponto “Entrar” ou o que as crianças entendem por participação, uma vez que para elas *participar é “entrar”*. Num segundo momento, abordaremos a participação das crianças na perspetiva da educadora. Esta foi analisada a partir de dois pontos diferentes, a sua concepção de participação e a ocorrência de participação no contexto educativo. É na *partilha do poder* que encontramos as suas referências mais significativas. Num terceiro momento analisamos a democraticidade da participação no contexto educativo onde descrevemos diferentes oportunidades de participação. Por último, e num contexto mais formal falaremos sobre a regulamentação da participação através da reunião de Conselho de Cooperação Educativa.

5.1.1. “Entrar” ou o que as crianças entendem por participação

No âmbito desta investigação foi nosso objetivo compreender, partindo das vozes das crianças, como é que estas veem a participação e foi então em pequenos grupos de 5/6 crianças que surgiu a pergunta:

Para vocês o que é participar? - Investigadora. Participar é "entrar". - Joana. Entrar?!? - Investigadora. Sim, entrar - entrar em projetos, atividades. Imagina estou a fazer uma história, e a Clara também quer. Ela entra e participa na história. - Joana (Focus Group1 - 25 de Janeiro de 2012).

Para as crianças participar é "entrar", em qualquer coisa que está a ser feita, que pode ser construída e pode assumir diferentes modalidades. Desde que se esteja "lá dentro", está-se a participar. Talvez as próprias dinâmicas do MEM tenham aqui influência nestes discursos uma vez que, segundo o modelo do MEM, a participação está ao alcance de "se entrar".

Neste diálogo participado ficámos a compreender o que significa para as crianças a participação e como é que esta ocorre no JI. Como afirma Fernandes:

"Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam" (2005, p. 116).

Este fazer parte é referido pelas crianças várias vezes nos seus discursos, participam fazendo parte de actividades coletivas, participam fazendo parte das brincadeiras dos amigos, participam fazendo parte de projetos, fazendo teatros ou apresentando comunicações.

Mas participar não é só fazer parte, é também sinónimo de voz e de acção. Algumas crianças referiram este ter voz, ser ator social, através da sua participação nas Reuniões de Conselho - momento diário que acontece no modelo do MEM e que se explica mais à frente.

O Conselho é onde estamos à volta para conversar. Por exemplo, eu antes chateava a Joana e depois ela "escrevia" no Diário e depois eu tinha críticas no Conselho. E depois na reunião falávamos - Alex. Às vezes há críticas negativas... mas também há críticas boas - Madá. Como é que resolvem essas questões das críticas?- Investigadora. Então é assim... damos a palavra a toda a gente e depois alguém diz: não devias ter feito isso. Porque é que fizeste isso.- Alex. Damos a palavra a cada um... e depois surgem regras.- Madá. Ahhh... e quem é que está no Conselho?- Investigadora. Toda a gente - Madá. (Focus Group 2 - 25 de Janeiro de 2012).

5.1.2. "Partilhar poder" ou a perspetiva da educadora sobre participação

A perspetiva do educador sobre a participação foi analisada a partir de dois pontos diferentes, a sua conceção de participação e a ocorrência de participação no contexto educativo.

Para a Rita "a participação assenta em valores de cidadania, partilha diálogo e inteira liberdade, que não é concedida pelo adulto mas sim construída por todos"(Entrevista).

Durante as minhas observações a Rita demonstrou ser mais um elemento do grupo, a sua presença era para as crianças considerada como "mais um". Apesar do seu papel de mediadora e reguladora do processo educativo, a Rita era também um adulto que brinca, mais um elemento de ajuda, mais uma pessoa com quem conversar, debater conflitos. Para a Rita as crianças são capazes de pensar e agir sob si próprias, por isso é

para ela, natural a partilha do poder. Considera que a partilha do poder pressupõe libertação, promoção da palavra que só é possível num clima favorável à expressão. “A nossa escola é uma escola de todos, para todos, um espaço de aprendizagem em cooperação” - refere.

Para a Rita a todos os momentos da rotina promovem a participação direta das crianças, como indivíduos, dos quais destaca, o Conselho, que é:

“o momento privilegiado de participação das crianças, pois incide não só na planificação e avaliação das aprendizagens/ trabalho bem como gere de forma efetiva comportamentos e modos de estar em grupo. É um momento da rotina plenamente regulador, e que por si só permite que essa regulação seja feita através da participação direta das crianças. As crianças falam, esperam pela sua vez, dando a sua opinião, clarificando as suas atitudes assumindo compromissos, tudo isto realizado pela mão das crianças que têm a responsabilidade de gerir a reunião.” (Entrevista)

O tempo de acolhimento - *Momento diário em que as crianças contam ou mostram o que consideram importante partilhar com os outros, dando voz aos seus interesses.*

O tempo de atividade e projetos – *Momento diário de realização dos projetos ou atividades planeadas pelas crianças de acordo com os seus interesses e com os compromissos assumidos perante os seus pares.*

O momento das comunicações – *Momento em que as crianças comunicam o produto do seu trabalho, disponibilizando-se a ouvir as críticas dos colegas e a defender os seus pontos de vista.*

O momento da realização das tarefas – *As tarefas constituem momentos de realização e de participação na organização coletiva, as crianças reconhecem que o seu papel é fundamental para que o grupo possa funcionar.*

Fundamental é também para a educadora a partilha do poder com o grupo, no que concerne ao planeamento do dia a dia. Para a Rita

a planificação é feita em vários momentos ao longo da semana (e do mês), em conjunto: a partir das propostas escritas no diário de turma (na coluna do "Proponho"), à sexta-feira; das propostas que surgem na reunião da manhã que poderão não ser feitas logo como propostas mas sim apenas relatos de situações vividas pelas crianças e transformadas à posteriori, em conjunto, em propostas; no final do dia, quando se faz a avaliação, surgem propostas para o plano do dia seguinte (ex. produções que ficaram incompletas); no final de cada mês (é lembrado e registado, o que foi feito durante o mês de é planeado o que se vai fazer no mês seguinte).

Percebemos que as perspectivas da Rita reforçam a ideia de que a participação é um processo contínuo, que se vive diariamente e que é visível nos diferentes momentos do dia, da semana, do mês.

Ao confrontarmos a perspectiva da educadora com as perspectivas das crianças encontramos alguns pontos comuns no que concerne ao conceito de participação. Tanto as crianças como a Rita focaram os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o Mapa de Atividades e o Diário, como meios privilegiados para a ocorrência de participação.

A Rita referiu que o Mapa de Atividades é um instrumento gerido pelas crianças que apoia na definição do que é que as crianças desejam fazer. Já nas entrevistas de *Focus Group*, à pergunta como é que vocês participam na sala a resposta foi rápida:

Isso é simples, para participar nós marcamos no mapa das atividades e vamos fazer... por exemplo, então chego ao mapa das atividades e sei ler... Imagina que eu quero fazer desenhos, vou ao mapa de atividades com a caneta. Olho para cima, vejo o desenho, marco uma bola sem pintar e depois vou fazer o desenho e só quando acabar é que pinto a bola. E se não acabar pinto meia bola. (Focus Group1 - 25 de Janeiro de 2012)

No que concerne ao Diário, para a Rita é um:

instrumento regulador que permite a participação direta de todos pois todos nele podem escrever (ou pedir ao adulto que o faça por eles) dando sugestões, criticando, dando a sua opinião, assumindo compromissos. Já para as crianças, quando temos uma proposta vamos ao Diário de Turma e escrevemos. - Joana E se não souberem escrever?- Investigadora - Pedimos à Rita e à Caetana para escrever o que nós queremos - Sara. E quando o Diário está cheio?- Investigadora. A Caetana faz mais Diário! Nós podemos sempre dar propostas. - Clara.... Depois fica lá escrito e depois combinamos fazer as nossas propostas e se às vezes não der, fica para outro dia. Para o dia seguinte. - Joana. (Focus Group1 - 25 de Janeiro de 2012).

Podemos verificar que tanto a educadora como as crianças definem a participação como um propósito inerente à gestão curricular do dia a dia do JI.

Para a Rita, o modelo do MEM permite do ponto de vista das crianças, estas terem uma efetiva participação nas suas aprendizagens e essa participação ser sustentada pelos seus pares. Cada um só tem sucesso na medida em que todos o têm. Já do ponto de vista do educador, *o modelo permite igualmente ao docente construir a sua profissão uma vez que reflete sobre a sua prática e partilha-a com os outros.* - referindo-se ao Sistema de Formação Cooperada da Associação do MEM.

5.2. Democraticidade da participação no JI do Castanheiro

Ao longo da observação foi possível perceber que na sala de JI do Castanheiro as crianças tinham muitas oportunidades para participar, assumindo diferentes papéis: ser companheiros de jogos e brincadeiras, pesquisar, realizar projetos, ser ator em teatros, assumir papéis no faz-de-conta, presidir às reuniões de Conselho, resolver problemas, assumir tarefas e/ou fazer escolhas, como podemos constatar de seguida.

A Mel está em frente ao Mapa de atividades com o marcador na mão. A educadora apercebe-se que há ali um impasse. Dá algum tempo à criança e depois vai ter com ela perguntando se precisa de ajuda. "Eu queria fazer uma atividade que ainda não fiz muitas vezes!" - diz. A educadora observa o Mapa e sugere. Porque é que não vais fazer uma atividade na área da Matemática? É onde tens menos bolinhas. A Mel marca, com um sorriso, e dirige-se para a área onde já está a Madá que a convida a participar no jogo que está a realizar. (Nota de campo de 5 de janeiro de 2012).

As crianças tinham oportunidade de escolher as atividades que queriam realizar e que correspondiam aos seus interesses. Conseguiram avaliar o que faziam com regularidade e o que raramente escolhiam, podendo dirigir as suas intenções sob este fator ou não.

A participação das crianças em sala acontecia individualmente, aquando do planeamento de atividades individuais; em pequenos grupos, na realização de projetos de investigação, construção de histórias; a pares, na realização das tarefas da sala, em trabalhos de matemática ou pinturas; e em grande grupo, nos momentos de Reunião de Conselho ou em sessões coletivas de música, ginástica, etc.

Enquanto o grupo está no intervalo da manhã, a Madá e a Sara vão buscar ao ginásio materiais para realizar a aula de ginástica. A aula é planeada com a educadora que as ajuda na busca do material necessário. As duas gerem a aula A Sara começa - Vamos fazer uma roda gigante para fazer o... (ai esqueci-me como é que se diz.

... o aquecimento – ajuda a Mel.

Sim, façam uma roda para fazermos o aquecimento – repete. A educadora faz com o grupo os diferentes movimentos: Rodar os pulsos, agora abanar a anca, etc. As crianças do grupo propõem outros exercícios de aquecimento: Rodar os braços, mexer o pescoço, saltitar sem sair do lugar. As sugestões de cada um são aceites com grande entusiasmo. Após o aquecimento a Madá ajuda a educadora a dividir o grupo em 5 filas de igual número de crianças. A Sara apercebe-se que duas das filas têm menos dois elementos. A Madá resolve a situação, sugerindo que a educadora e a auxiliar também participem no jogo.

Fica a faltar uma pessoa que dê a partida. Eu sou escolhida pelo grupo. Primeira tarefa – o primeiro de cada fila tem de saltar à tesoura até à parede e voltar – diz a Madá. A educadora ajuda-a: Quando voltar à fila bate na mão do colega que tem de fazer o mesmo percurso. Todos têm de fazer até voltar a ficar na frente o primeiro menino que começou a saltar. Eu dou a partida. Todos gritam pelo nome do colega da equipa. A educadora ajuda algumas crianças com mais dificuldade, ao mesmo tempo que salta para bater na mão do seu colega de equipa. O entusiasmo é geral. Não há vencedores nem vencidos. Estranhamente não oiço ninguém reclamar por um primeiro lugar. Na verdade dá-me a sensação que a competição deu lugar à entre-ajuda. O jogo continua com tarefas idênticas (...). As crianças continuam a gritar o nome dos colegas, independentemente da equipa. Chamam pelos que vão mais atrás, incentivando! Após 4 ou 5 actividades de estafetas a Sara diz que a sessão está a terminar e é preciso relaxar. O grupo volta à posição inicial, todos em roda e ao som da voz da educadora fazem uma breve sessão de relaxamento que dita o final da aula. O grupo dá os parabéns à Madá e à Sara pela gestão da aula e seguem para a hora do lanche. (Nota de Campo de 18 de Janeiro de 2012).

Um outro tempo privilegiado para a ocorrência de participação era o *Tempo de Comunicações* - tempo em que os trabalhos e aprendizagens das crianças são apresentados ao grupo, e/ou também fora dele, para serem partilhados, ampliados e motivarem futuros trabalhos. As crianças utilizam a linguagem e recurso às suas produções comunicando aos outros o que haviam realizado com o objetivo de criar uma comunidade de partilha. Este tempo permitia dar visibilidade às produções das crianças, constituindo-se como um meio de reflexão e diálogo entre todos.

O grupo regressa à sala e, segundo a agenda semanal, é hora de Tempo de Comunicações. O grupo da Tita, Madá, Clara e Sara colocam-se em posição de apresentação de trabalhos. As restantes crianças sentam-se no chão para as ouvir. A educadora está perto do pequeno grupo. A Madá sente necessidade de explicar como é que este trabalho surgiu - Antes de começar queremos dizer que esta história foi feita por nós as quatro e surgiu de uma construção de dois bonecos feitos na área da Matemática com blocos lógicos. Clara - A parte da construção da história foi fácil. Difícil foi ensaiar. Mas conseguimos. Educadora - Querem então explicar como é que tudo aconteceu ou querem primeiro contar a história? Madá- Queremos explicar primeiro. Eu e a Sara fomos para a área da Matemática e fizemos com formas geométricas dois bonecos. Depois convidámos a Clara e a Tita para fazermos a história. A história dos dois irmãos. As autoras apresentam-se ao grupo e cada uma "lê" uma página a partir das suas ilustrações, lembrando a história que tinham criado e que, com o apoio da educadora, escreveram. (...) A Madá e a Sara dizem em uníssono para o público: Perguntas e Comentários? Surgem uma série

de comentários e observações. Patrícia - Eu gostei muito e acho que estão muito crescidas. Grupo - Obrigado Capuchinho - Eu gostei mais da parte em que houve uma festa. Os irmãos estavam muito animados. Mary - Eu gostei de tudo. Mais da festa e dos recortes dos animais - porque não usaram só canetas. (referindo-se às ilustrações do livro) Joãozinho - O lagarto da vossa história tem uma polpa. As polpas é para parecerem mais bonitos para as fêmeas (...). Educadora - Obrigada por essa informação Joãozinho. Madalena - Eu gostei muito de trabalhar com estas amigas. Elas trabalham bem. Às vezes esquecíamos-nos do texto. Educadora - Eu acho que comunicaram muito bem e é normal às vezes esquecerem-se. Sabiam bem o texto, mas na hora de comunicar é normal com os nervos esquecermo-nos de alguma parte. (...) (Nota de campo de 5 de Janeiro de 2012).

A fluência do discurso das crianças deixa antever a regularidade deste tempo na vida das crianças no JI. A troca de ideias, a partilha de informações, a avaliação que o grupo faz revela um clima de livre expressão, condição essencial à pedagogia do MEM. A participação acontece aqui de várias formas e é facilitadora por este clima. A educadora demonstra uma atitude empática, de escuta, de envolvimento, promovendo a possibilidade de todos se expressarem em grupo.

Se se considerar que esta investigação assume como principal prisma analítico, para a compreensão sociológica dos direitos da criança, enquadrar os direitos das crianças como direitos atribuídos às crianças e necessariamente exercidos por elas (Liebel, 2012), a ocorrência de participação é visível nos seus discursos quando estas enumeram um conjunto de atividades em que estão envolvidas: nas reuniões de conselho, nos projetos que escolhem fazer, quando assumem papéis nas distribuições de tarefas, quando elaboram regras, quando avaliam os outros, o que se revela depois nos seus discursos:

Como é que vocês participam na vossa sala?- Investigadora. Fazemos o que é preciso. O que temos de fazer - Alex. Não podemos fazer todas coisas que queremos. Às vezes temos de escolher - Madá. E como é que escolhem?- Investigadora. Marcamos no mapa das atividades. - Madá. E tem lá muitas atividades ou poucas atividades?- Investigadora. Muitas!!!! - Vários ... Leitura, jogos, plasticina, desenhos, matemática, pintura, recorte, escrita - Russel. Às vezes não podemos escolher porque estamos num projeto - Madá. Mas e os projetos quem é que escolhe?- Investigadora. Somos nós. Eu já fiz um sobre Miró- Russel ... e eu sobre os dragões - Joãozinho. Outras vezes estamos ocupados com as tarefas. - Alex. Vocês gostam de ter tarefas? - Investigadora. Sim, podemos regar as plantas, pôr a mesa, contar quem está para almoçar, ser

presidente na reunião. E isso é importante. (...) - Madá. (Focus Group 2 - 25 de Janeiro de 2012).

5.3. Regulamentação da participação: a reunião de Conselho de Cooperação Educativa

Do critério regulamentação da participação proposto por Lima (1998), considerou-se a participação formal, mais especificamente, a análise das práticas participativas desenvolvidas no Conselho de Cooperação Educativa. Este momento constitui-se como um espaço-tempo social onde a educadora e crianças são convidados a refletir sobre atitudes e comportamentos; argumentar, tomando decisões e fazendo avaliações; e comunicar levando ao debate e à troca de ideias.

No JI do Castanheiro as crianças, a educadora e a auxiliar juntavam-se à volta das mesas no centro, para falar, conversar, debater durante um determinado período de tempo. Foi possível observar dois momentos distintos em que o Conselho acontece: no período da manhã, o grupo juntava-se para planear a semana e o dia para, partilhar novidades vivenciadas no contexto familiar, e à segunda-feira para distribuir as tarefas.

Hoje quando eu vinha para a escola ouvi no rádio que hoje é dia do queijo. A educadora pergunta quem gosta muito de queijo. Uns dizem que gostam muito de queijo fresco, outros de queijo com buracos, outros de queijo branco. Alguns não gostam de queijo e fazem caretas enquanto a conversa do queijo se desenrola. A educadora aproveita os conhecimentos que cada um tem sobre os diferentes tipos de queijo e faz um resumo. Que engraçado, já viram como há diferentes tipos de queijo. Podemos escrever uma lista!" - Alexa (Nota de Campo de 5 de Janeiro de 2012).

Este é um momento privilegiado para a ampliação cultural das crianças. A partir das culturas da infância as crianças produzem novas culturas nas interações entre pares, partilhando umas com as outras o seu mundo cultural. Sarmiento afirma que "é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre crianças que se constituem o mundo cultural das crianças" (2003, p. 53).

Num segundo momento o grupo reunia-se no final do dia para fazerem o balanço do dia, verificando o que tinham concluído, o que precisava ser continuado e o que não tinha sido feito.

À sexta-feira a RC era mais longa, o grupo sentava-se para conversar sobre os acontecimentos da semana, procedendo-se à leitura do Diário. Este momento é

geralmente assegurado por duas crianças que executam as funções de presidentes. A educadora surge como um apoio, sobretudo na leitura do instrumento e como mediadora, apoiando a regulação dos conflitos. A reunião começa sempre com a leitura dos acontecimentos menos positivos.

Observando que já estão todos presentes (crianças, educadora e auxiliar de ação educativa) e em silêncio, a presidente toma a iniciativa de mostrar bem alto o Diário que com o companheiro de tarefa foi buscar mesmo antes da reunião ter início. O grupo tem uma visão geral do Diário e automaticamente vários se pronunciam sobre o facto do Diário ter poucas ocorrências na coluna do "Não Gostei". "Há poucos "não gostei!" - diz o Ruca. "É um bom sinal! Sinal que não houve muitos problemas esta semana!" - comenta a Alexa.

A primeira ocorrência da coluna do "Não gostei" foi escrita por uma aluna do 3º ano que, antecipando o que ia acontecer, foi chamada à sala pelo presidente. A aluna explicou porque foi à sala da Rita escrever uma crítica no Diário do grupo. "Esta semana nós estávamos todos no recreio e houve um problema. Nós estávamos a fazer uma coreografia com a Madá e ela não aceitava as nossas ideias de passos e zangou-se. Eu quis resolver com a Madá, mas ela virou-me as costas e fez-me caretas. Eu não gostei da atitude dela e por isso resolvi vir escrever no Diário!" - disse a aluna da outra turma.

A Madá defende-se: "Eu não ouvi!" - ao mesmo tempo baixa a cabeça e faz um ar aflito. A educadora apercebe-se que ela não está a dizer a verdade e continua o diálogo... "Madá, às vezes as pessoas têm ideias diferentes... não há problema". A Madá agarra no que a educadora disse e continua... "Nós não gostávamos das ideias delas... mas elas também não gostavam da nossa ideia para a coreografia!"

A Capuchinho, da sua cadeira interrompe: "Faziam uma ideia de cada vez!"

A Alexa, aproveitando o mote continua: "Combinavam para tentar fazer a ideia de uma e da outra! O importante aqui é não fazer caretas, nem virar a cara. Tem de se conversar!"

A educadora toma a palavra, fazendo um ponto da situação: "Temos aqui duas coisas diferentes. Houve duas ideias diferentes e nós devemos respeitar as ideias uns dos outros. Agora a atitude de virar as costas e fazer caretas é que não é boa. A Mary interrompe a educadora porque também tem algo a acrescentar. A educadora incentiva-a. Todas as crianças do grupo estão atentas à conversa e sempre que querem dão a sua opinião sobre a situação. Em vez de virares as costas, dizes que não queres brincar mais. É o que eu faço, quando não me apetece brincar mais.

A educadora retoma o seu discurso. Há aqui uma coisa importante que eu acho que a Madá sabe que não se faz que é virar a cara e fazer caretas aos outros. Isso, eu penso que não se deve repetir. O que acham?

A Madá apressa-se a responder... mesmo antes do grupo falar. Sim, a minha atitude não foi boa. (...) A educadora volta a mediar a conversa. Agora eu queria é soluções para quando temos ideias diferentes. A educadora dá o exemplo de uma birra sua com a Madá que aconteceu na semana anterior e que terminou com as duas a pensar melhor o que iriam fazer, uma vez que tinham duas ideias diferentes e não chegavam a nenhuma conclusão. Eu penso que a proposta da Capuchinho é boa. Fazer um bocadinho de cada ideia ou juntar ideias e assim o

resultado fica ainda melhor. É que às vezes, quando isto não acontece, zangamo-nos e depois ficamos tão, tão chateados que temos atitudes menos boas.

A Madá interrompe - Sim, eu descontrolei-me um bocadinho e por isso desculpa - diz virando-se para a aluna do 3º ano, que remata: Para a semana podemos juntar um bocadinho da nossa ideia com a ideia da Madá e ver o que é que dá.

A educadora reforça como foi importante esta conversa e relembra que há maneiras melhores de resolver os problemas. (Nota de campo de 2 de dezembro de 2011)

Os acontecimentos trazidos para esta reunião são apontados pelas crianças não só da sala como da restante instituição, reforçando mais uma vez, o sentido de comunidade educativa que aqui se vive. Todas as crianças podem e são incentivadas a dar a sua opinião sobre os diferentes incidentes que ali podem surgir. A partir da leitura do Diário faz-se a avaliação do processo de socialização democrática, refletindo cooperadamente para a clarificação ética dos conflitos. As crianças identificam as fontes dos conflitos, experimentam-se pôr no lugar do outro, explicitam os seus atos, detetam as consequências e por fim decidem em Conselho o que fazer. Nesta altura surgem regras, contratos sociais, constroem-se normas em cooperação. De seguida lêem-se os acontecimentos positivos:

Os presidentes passam para "leitura" da coluna do "Gostei" onde a Clara e a Joana escreveram que gostaram que o Toni finalmente voltasse à escola. - É que tu ficaste muitos dias sem vir. - Joana. Estávamos preocupados... e com razão. - Eu tinha saudades. Clara. -É que o Toni não veio a semana passada.- Educadora. Pois, porque eu parti a cabeça e por isso tive de ficar em casa.- Toni. Nós todos tínhamos saudades do Toni.- Madá. Ainda bem que vocês se lembraram de escrever isso no Diário - Toni. (Nota de Campo de 2 de dezembro de 2011).

Por fim ouvem-se as propostas das crianças para a semana seguinte.

As crianças aquando do momento do *Focus Group* ilustraram bem a relevância da Reunião de Conselho:

O Conselho é para nós resolvermos as críticas que não gostamos e ver as críticas positivas - Joana (...) é para falarmos sobre o que gostamos. - Sara (...) Às vezes eu escrevo uma crítica e depois no Conselho falamos para isso não voltar a acontecer e para sermos outra vez amigos.- Patrícia (...) Vocês acham o conselho importante? - Investigadora. Sim, porque nos ajuda a resolver os problemas.- Patrícia; Porque nós temos de resolver as coisas menos boas que acontecem. E também para ouvimos as coisas boas. Ah e também a Rita escreve as nossas propostas- Joana. (Focus Group 1 - 25 de janeiro de 2012).

Como podemos ver no excerto as crianças mencionaram a RC como um espaço de regulação social, onde podem debater sobre incidentes positivos e menos positivos que acontecem no grupo. As RC promovem um tempo para debate e coconstrução crítica das normas e do comportamento social do grupo. As crianças vão aprendendo cooperativamente a viver em comunidade. Referem ainda a importância deste espaço como um espaço onde as suas propostas e sugestões são reconhecidas pelo adulto da sala.

A participação das crianças nas decisões curriculares, através do planeamento e da avaliação é uma das características mais importantes das RC. O planeamento resulta das propostas e interesses das crianças, que dão origem a projetos e atividades significativas assentes em problemas da vida real e do interesse do grupo.

A educadora relembra o grupo, na reunião de manhã que existem duas propostas do dia anterior. Uma do grupo da Tita. A Tita interrompe e diz que é também da Madá, da Sara e da Clara. "Temos um livro para ler que fomos nós que fizemos. Chama-se "A Viagem dos dois irmãos." (Nota de Campo de 5 de janeiro de 2012)

De facto, da minha observação destes momentos podemos concluir que as RC eram participadas por todas as crianças. Todas podiam dar sugestões, tomar a palavra, fazer juízos sobre o que estava escrito no Diário, etc. Ainda que nem todas as crianças tomassem a iniciativa de falar, percebia-se pelos seus movimentos corporais, acenos de cabeça, gestos de apontar o dedo, etc. que a sua participação também era válida e reconhecida pelo grupo. Claramente, as mais velhas, e mais familiarizadas com o modelo, eram mais interventivas, já as crianças mais novas, ou por inibição, ou por não saberem o que acrescentar ficavam mais caladas e/ou acenavam com a cabeça em tom de aprovação ou desaprovação. Mesmo quando incentivadas pela educadora que me dizia: *Todos precisam do seu tempo, a Ariel, por exemplo só agora deixou de chorar. É a primeira vez dela na escola, estava em casa com os avós e por isso está menos à vontade. Ela lá chegará com a ajuda dos mais velhos!*

Para as crianças este é um tempo privilegiado para a participação. Nas reuniões de Conselho *todas as pessoas da sala participam: nós, a Rita, a Carmen, os presidentes... - Joana. (...) e às vezes outros colegas de outras salas - Sara! (Focus Group1 - 25 de Janeiro de 2012).*

Este retrato das RC, construído a partir das observações da investigadora e das falas das crianças, revela que a participação é uma propriedade das crianças dentro do

II. Por diferentes vezes as crianças referiram que *toda a gente participa, olha... participa quem quer.* (Focus Group2 - 25 de Janeiro de 2012). Para as crianças participar significa falar, propor projetos e atividades, escolher livremente o que fazer, ter ideias, fazer propostas, dar sugestões. Para estas crianças, a participação é algo tão visível e marcante, que só assim se explica a fluidez dos seus discursos sobre a participação, nesta caso nas Reuniões de Conselho.

Neste último capítulo retomam-se as questões iniciais da investigação e discutem-se as conclusões da mesma. Neste trabalho procurou-se analisar, de que forma, e em que âmbitos ocorre a participação no contexto educativo do jardim-de-infância que segue o modelo do Movimento da Escola Moderna. O nosso objetivo era dar visibilidade às práticas do MEM e voz às crianças que deste movimento fazem parte e que a partir delas percebêssemos como é vista a participação.

O Movimento da Escola Moderna defende um modelo pedagógico assente em princípios democráticos que assegure plenamente a participação das crianças na gestão do currículo. As crianças responsabilizam-se por colaborar com os educadores e professores no planeamento, nas aprendizagens que decorrem das suas propostas e interesses e por participarem na sua própria avaliação.

Este modelo baseia-se numa organização cooperada, sustentada por momentos e instrumentos de gestão e mediação que apoiam e promovem a participação e dos quais destacamos:

As Reuniões de Conselho que é o espaço e um momento fulcral para o grupo. Tudo o que diz respeito ao grupo passa pelo Conselho. Cada criança é livre de expressar a sua opinião, fazer propostas de trabalho, apresentar críticas, dar sugestões. Esta dimensão trás consigo uma outra e que se prende com a avaliação: cada criança partilha o seu trabalho sujeitando-se à avaliação dos seus pares, promovendo-se assim um sentido de responsabilidade valorizando o esforço de cada um. Segundo as crianças “*no Conselho resolvem-se todos os problemas. Ah e podemos propor projetos e trabalhos que queremos fazer. Às vezes, se não gostamos de alguma coisa que aconteceu escrevemos no Diário e depois a Rita lê no Conselho e todos dizem o que é que se pode fazer para resolver esse problema. – Joana*” (Focus Group1 - 25 de Janeiro de 2012).

Esta afirmação sugere o envolvimento das crianças nas situações que lhes dizem respeito dentro do espaço educativo. Para as crianças a sua opinião, a sua expressão tem relevância para o grupo, para a educadora e para a comunidade em que estão inseridas. As crianças assumem que o Conselho é um espaço onde têm voz e onde tudo pode ser discutido. *Então e o que é que vocês falam no Conselho? - Investigadora. Tudo! – Denis* (Focus Group2 - 25 de Janeiro de 2012).

É possível perceber que para as crianças as Reuniões de Conselho são momentos reguladores da vida do grupo e que estas funcionam como um impulsionador à

participação das crianças nos restantes momentos do dia - tempo de atividades e projetos, tardes culturais e tempo de construção compartilhada de conceitos. Todas as suas propostas e sugestões são consideradas, como podemos ver no seguinte excerto:

Os presidentes passam para a "leitura" da coluna seguinte: "Propostas"
Educadora - Há muitas propostas. Vamos ter de nos organizar, para colocarmos tudo na nossa agenda. Clara e Patrícia - Nós propomos fazer uma experiência. É preciso corantes para fazer esta experiência e por isso não pudemos fazer hoje. Alguém quer fazer connosco? Denis - Sim, eu já vi essa experiência no livro e também quero fazer. A educadora marca na agenda da semana seguinte, numa das tardes sociais que têm a elaboração da experiência.; Denis, Mel e Rafa - Nós propomos fazer um teatro de fantoches a partir do texto que a Mel escreveu e que se chama "A menina perdida!". Educadora - Muito bem, e que material vão precisar? Já decidiram como vão fazer a ilustração? Precisam da ajuda de um adulto para escrever as vossas ideias? A Caetana pode trabalhar convosco. O que acham? Mel - é uma boa ideia.; Alexa e Mary - Nós também propomos fazer uma história? Educadora - Uma nova história? Ou estão a falar do projeto que já começaram? Alexa - Sim, estamos a falar da história que já começámos. Nós propusemos na segunda-feira e começámos logo a fazer. Falta muito pouquinho para acabar. Educadora - Que bom! temos então de combinar o dia para a comunicação aos vossos amigos. Querem aproveitar e convidar os meninos da sala da Mariana e da Teresa (educadoras do JI) para assistir? Alexa - Vamos pensar e depois dizemos. Educadora - Ok. Vou ficar à espera. Quando decidirem digam-me. Está bem? Acenam. ; João - Eu proponho fazer um espetáculo! Educadora - Um espetáculo?!? João - Sim... um teatro! É o teatro da Carochinha. Eu vou ser o João Ratão e quero trabalhar contigo Rita... com a Caetana... e (fica a pensar) - só convida adultos. Educadora - Então tens de pensar quem mais queres convidar para nos organizarmos e fazermos o teu espetáculo. Mel - Eu quero fazer uma lista de palavras começadas por F. Já sei Filipa, Francisco, Farol... (O grupo dá mais duas ou três sugestões) Educadora - Mel, queres perguntar a algum amigo se quer fazer essa lista contigo. Mel - Eu já combinei com a Joana.; Educadora - Eu e a Caetana temos uma última proposta: Nós propomos falar sobre as brincadeiras do recreio. (algumas crianças começam a falar). Não, não é hoje - diz a educadora. Vamos todos pensar nisso e falar depois de pensarmos sobre o recreio. É importante pensarmos primeiro... sobre o que gostamos de fazer, sobre aquilo que não gostamos que aconteça, sobre as coisas boas e as menos boas do recreio e para a semana conversamos todos para tornarmos o recreio um espaço ainda melhor para brincar... para estar. Os presidentes olham para o Diário e vendo que não há mais nada para dizer, encerram a reunião. (Nota de Campo de 2 de dezembro de 2011)

No Conselho

"discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia apazado a curto termo. É geralmente a partir da reflexão

sobre os juízos negativos (...) que se constroem regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que são fixadas (...) enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho. (Niza, 2007, p. 138)

Todo este retrato do Conselho construído a partir das vozes das crianças permite-nos concluir que a participação neste contexto educativo acontece, é direta e ativa (Lima, 1998). Torna-se, assim evidente a partilha do poder que acontece no Castanheiro. A responsabilidade partilhada pelo grupo, pela aprendizagem partilhada, pela gestão do currículo acontecia diariamente e em todos os momentos do dia.

Destacamos ainda os *Tempos de Comunicação*. Nestes tempos as crianças, individualmente ou em grupo comunicam aos pares as suas descobertas, produções, projetos, histórias. São momentos que permitem a validação social das aprendizagens. Esta partilha de saber promove a auto estima de quem comunica, validando socialmente as aprendizagens e também estimula quem ouve, pois tem a oportunidade de se confrontar com outras formas de saber e de aprender. A comunicação das aprendizagens e a partilha dos produtos culturais permite que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual. O acesso de todos à cultura e aos seus produtos traduz-se no desenvolvimento de uma consciência comunitária e, em fim último, num padrão de cidadania (Avritzer, 2002).

depois quando acabamos comunicamos aos outros. - Joana. Achas importante comunicar o que aprendeste? - Investigador. Sim, primeiro porque os outros podem aprender o que eu aprendi, eles também podiam ter essa pergunta e assim não precisam de ir pesquisar e depois porque eu também aprendo melhor quando falo das coisas aos outros. (Focus Group1 - 25 de janeiro de 2012.)

Como defende Folque, "o Tempo de Comunicações é uma atividade de grande grupo, baseada na interação dialógica acerca das experiências que as crianças realizaram, individualmente ou em pequeno grupo, no tempo de atividades e projetos. As crianças utilizando a linguagem e com apoio dos produtos da sua atividade, são chamadas a recordar as experiências que fizeram e apresentá-las às outras." (2012, p. 356)

Todas as crianças têm oportunidade de participar neste momento, quer como apresentadores, quer como facilitadores - ajudavam os colegas que estavam a apresentar, quer como assistência. Estes papéis alternavam consoante quem tinha produções para apresentar. Para garantir que todos participavam o grupo tinha, na sala,

um mapa de comunicações onde apareciam ao longo do tempo o nome das crianças que haviam comunicado.

Por último, destacamos o Mapa/Plano de Atividades como instrumento mediador principal para a participação das crianças nas diferentes atividades da sala. Este foi o instrumento mais referenciado pelas crianças aquando dos grupos de discussão focalizada, sempre que lhes perguntava sobre "como participavam".

Na sala como fazem para participar? - Investigadora. Isso é simples, para participar nós marcávamos no mapa das atividades e íamos fazer! - Clara; Como é que escolhes o que queres fazer? - Investigadora. Eu sei ler, por exemplo, então chego ao mapa das atividades e sei ler... Imagina que eu quero fazer desenhos, vou ao mapa de atividades com a caneta, olho para cima e marco. - Joana; Como é que escolhem? - Investigadora. Marcamos no mapa das atividades.- Alex.; No mapa de atividades eu posso escolher tudo o que quero fazer. Há muitas atividades... leitura, jogos, plasticina, desenhos, matemática, pintura, recorte, escrita, experiências, construções.- Madá. (Focus Group 1 e 2 - 25 de janeiro de 2012)

O Mapa de Atividades desempenha um papel central no modelo pedagógico MEM pois permite o envolvimento de cada criança e de todos na planificação do currículo, permitindo levar a cabo projetos de que se gosta mais e aferir a falta daqueles em que houve menor envolvimento, afirma Sampaio (2009, p. 15)

Apesar da participação ser visível nos diferentes momentos atrás referidos, e de ter assim uma dimensão estruturante na organização do dia a dia, importa realçar que esta se relaciona com a postura que a educadora assume. Parece-nos evidente, que na perspectiva da Rita, o seu papel no JI é o de promover a participação, apoiar, acompanhar e orientar as crianças na descoberta dos seus interesses. A opção por uma prática diferenciada obriga a educadora a desafiar as suas raízes tradicionais, a superar as suas limitações e a evoluir num sentido de mudança, numa prática refletida e partilhada.

Por último, gostaria de referir que este estudo de caso assume-me, ainda que atravessado por limites, como um contributo na esteira do que a sociologia da infância defende, isto é, considerar a agência das crianças. Como defende o sociólogo da infância Manfred Liebel (2012) os direitos de participação abrem um conjunto de conceitos, práticas e métodos que podem ser e são utilizados pelas próprias crianças em formas que contribuem para o seu próprio bem-estar. Acreditamos objetivamente que foi o que aconteceu nesta investigação.

Na base da realização desta dissertação estiveram sempre presentes os princípios do Movimento da Escola Moderna que, por assim dizer, sustentam os Direitos das Crianças, dentro do JI do Castanheiro.

“Entrar” e fazer parte, chegar e ser ouvido, olhar e comunicar projetam a ação diária das crianças e dos adultos na realidade do modelo pedagógico do MEM.

Aquilo em que se acredita não se dissocia, nem por um segundo, da profissionalidade. Se se quer que a criança faça, incentiva-se a fazer, se se quer que a criança saiba proporciona-se-lhe momentos em que ela queira realmente descobrir, se se quer que a criança jogue, brinque, explore, descubra, tem de se garantir o direito de entrar, participar, escolher enfim... ser criança, ser ator social!

Encontrámos, como em qualquer estudo, algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito a dimensões temporais, uma vez que o espaço-tempo social em que a ação das crianças acontece no JI sobrepõe-se ao espaço-tempo laboral da investigadora o que limitou este estudo a apenas um contexto educativo representativo, o que o torna algo restritivo. No entanto foi preocupação da investigadora procurar um JI reconhecido pela comunidade do MEM. Este estudo foi realizado na sala da Rita, podia ter sido feito na sala da Patrícia, da Ana, da Cristina, da Vera - todas educadoras que seguem o modelo e são reconhecidas pelo MEM. Ainda de referir que embora, enquanto investigadora, tenha tentado sempre ter uma postura acrítica e ainda ter tentado captar o real da prática educativa deste JI, este é um estudo relatado na perspetiva da investigadora com a inevitável subjetividade que tal pressupõe. É pois, crucial que se realizem outros estudos semelhantes e que de outros olhares se conheça mais e melhor as problemáticas da participação das crianças em contextos de jardins de infância do modelo do MEM e de outros.

No fim deste percurso de investigação pensamos ser ainda fundamental aprofundarem-se as questões da participação das crianças. Não só no que diz respeito ao pré-escolar onde os estudos são poucos, mas também com crianças muito pequenas (0-3 anos) onde o tema é ainda mais raro, apesar de criança ser todo o ser humano com menos de 18 anos. Torna-se, assim, necessário aprofundarmos o nosso olhar, no que diz respeito, à participação na educação de infância em geral, como condição para a concretização de uma prática democrática onde o contexto educativo e quem lá está terão um papel crucial.

Na nossa opinião é também fundamental que se continue a refletir sobre os direitos de participação num leque mais vasto, para além do modelo do MEM, para

além da escola, para além de outros intervenientes educativos, para além das famílias...
para que a sociedade veja as crianças como detentoras de poder, voz, ação, participação
em todos os assuntos que a estas lhe dizem respeito.

Referências Bibliográficas

Adler, P. A. & Adler, P. (1998). Observational techniques. Em K. Denzin & Y. Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Alderson, P. (1995). *Listening to Children: Children, Ethics, and Social Research*. London: Barnardos.

Avritzer, L. (2002). Em busca de um padrão de cidadania mundial. *Lua Nova*, 55-56, 29-55.

Barros, L. (2003) O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados (Tese de Mestrado). Retirada do Repositorium da Universidade do Minho.

Botelho de Almeida, M. (2011). A praia: de um projeto de estudo à intervenção. *Escola Moderna*, 39 (5), pp. 05-11.

Christensen, P. ; James A. (2005). *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Clouhg, N. & Holden, C. (2000). *Children and Citizens: Education for Participation*. London: JKP.

Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Corsaro, W. (2011) *Sociologia da Infância*. São Paulo: Artmed.

Coutinho, A. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de Doutoramento) retirada do Repositorium da Universidade do Minho.

Delgado, A. (2006). Tempos e espaços das infâncias. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp. 05-14.

Delgado, A. (2006). Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp. 15-24.

Delgado, A. (2003). "Toma-se conta de crianças": os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar (Dissertação de Doutoramento). Retirada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Fernandes, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp.25-40.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios: Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia.

Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), pp. 05-12.

Folque, A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia

Formosinho, J. (2008). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em.Participação. Porto: Porto Editora

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36 (5), pp. 06-20.

González, F. (2002). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar Porto: Porto Editora.

Graue, M.E. & Walsh, D.L. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra. I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Príncípia

James, A.& Prout, A. (eds.) (1990). Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press.

James, A., Prout, A. , Jenks C. (1998). Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press.

Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14 (1), pp. 11-28.

Liebel, M. (2012). Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Lima, L. (1988). *Gestão de escolas secundárias. A Participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2006) *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas

Mendes, J. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais

Ministério da Educação, DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB-NEPE.

Muller, F. (2010). *Infância em Perspectiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Nascimento, L. (2009). *Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância*. *Horizontes*, 27 (2), pp. 31-36.

Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa em Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159) Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2005) *A Educação vista como uma estrutura democrática participada* Página da Educação, www.apagina.pt.

Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. *Escola Moderna*, 6 (5), pp. 56-61.

Perdigão A. & Pinto, A. (2009). *Guia dos Direitos da Criança*. IAC. Lisboa: Círculo de Leitores.

Perrenaud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. São Paulo: Artmed.

Prout, A. (2000). *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*. Em A. Prout (ed.). *The Body, Childhood and Society* (pp. 1–18). London: Macmillan.

Punch. S. (2002). *Research with Children : The Same or Different from Research with Adults?* London: SAGE em <http://chd.sagepub.com/content/9/3/321>.

Rebelo, M. (2010). *A participação dos alunos no processo de Ensino-Aprendizagem* (Tese de Mestrado). Retirada do centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna.

Rocha, C. (2002). Infância e Educação: Delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Cultura*, 17, pp. 67-88.

Rocha, C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, pp. 27-34.

Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na Escola: A eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da zona norte (ed.), *A escola e os actores. Políticas e Práticas* (pp. 134-152). Porto: Sindicato dos Professores da zona norte

Sampaio, M. (2009). O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34 (5), pp. 05-17.

Sampaio, M.; Farenzena, R. (2011). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania, em Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, pp. 72-83.

Santos, B. S. & Avritzer, I. (2002). Para ampliar o cânone democrático. In Santos, B. S. (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp.39-83). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, 35, pp. 09-29.

Sarmiento & Cerisara (2004). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Lisboa: Edições ASA.

Sarmiento, M.; Pinto M. (1997). As crianças: contextos e identidades. Braga: IEC/Universidade do Minho

Sarmiento, M.; Gouvea M. (2009). Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Editora Vozes.

Sarmiento, M. (2000) Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*. 13 (2). Braga: IEC/Universidade do Minho.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L* 2, pp. 46-64.

Sarmiento, T. (2009). Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais. Porto: Porto Editora.

Thomas, N. & Percy-Smith, B. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. New York: Routledge.

Tomás, C.; Soares, N. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e

protagonismo social e político das crianças», *Revista Fórum Sociológico*, IEDS/UNL, 11/12, pp. 349-361.

Tomás, C. (2006). As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp.41-55.

Tomás, C. (2007). Convenção dos Direitos da Criança: reflexões críticas. *Revista Infância e Juventude*.7(4), pp.121-145.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media e Jornalismo*. pp. 119-134.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, pp. 387- 408.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Lisboa: Edições Afrontamento.

Tomás, C.; Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1). pp. 118-129.

Unicef (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Vala, A. (2008). A aprendizagem da linguagem escrita (Tese de Mestrado). Retirada do centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna.

Vasconcelos, G. (2010). "Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil (Tese de Mestrado). Retirada do Repositório de Conteúdo Digital da Universidade Federal da Santa Catarina.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22 in <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm> (último acesso em 2 de abril de 2013)

Vasconcelos, T. (2005). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vigotsky, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

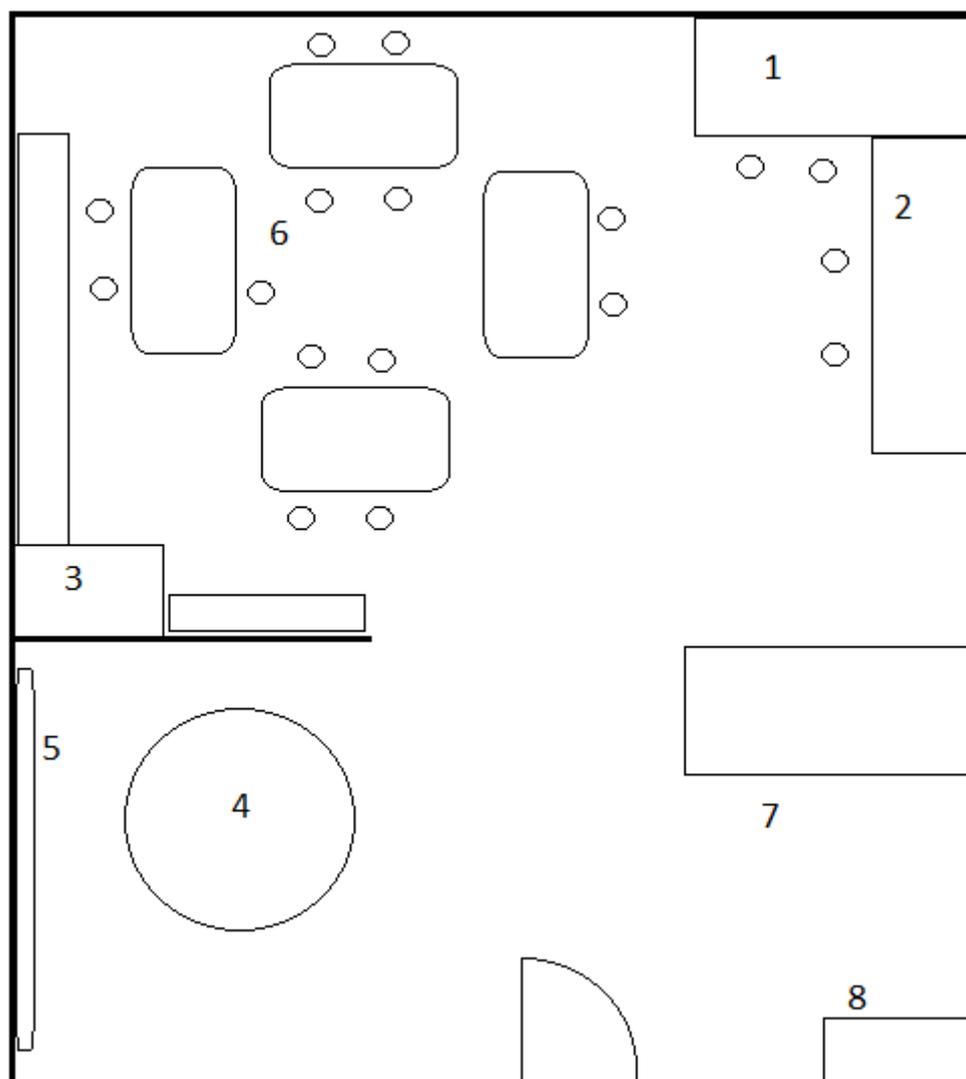
Vilarinho, E. (2001). E... depois da "paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, pp. 89-111.

Willow. C. (2002). *Participation in Practice. Children and young people as partners in change*. London: The Children's Society.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2nd ed.). London: Sage.

ANEXOS

Anexo1 - Planta da Sala do JI do Castanheiro



1. Laboratório de Ciências
2. Laboratório de Matemática
3. Oficina da Escrita e Reprodução
4. Atelier de Expressão Plástica - mesa de modelagem
- 5 Atelier de Expressão Plástica - parede com cavalete grande de pintura (com espaço para até três crianças)
6. Área polivalente - as mesas mudam conforme a necessidade do grupo ou agenda diária, por exemplo nas reuniões de Conselho estão em roda, para trabalhos de grupo podem estar juntas duas a duas.
7. Área do Faz-de-conta:
8. Biblioteca e Centro de Documentação.

Anexo 2 - Fotografias do cenário pedagógico

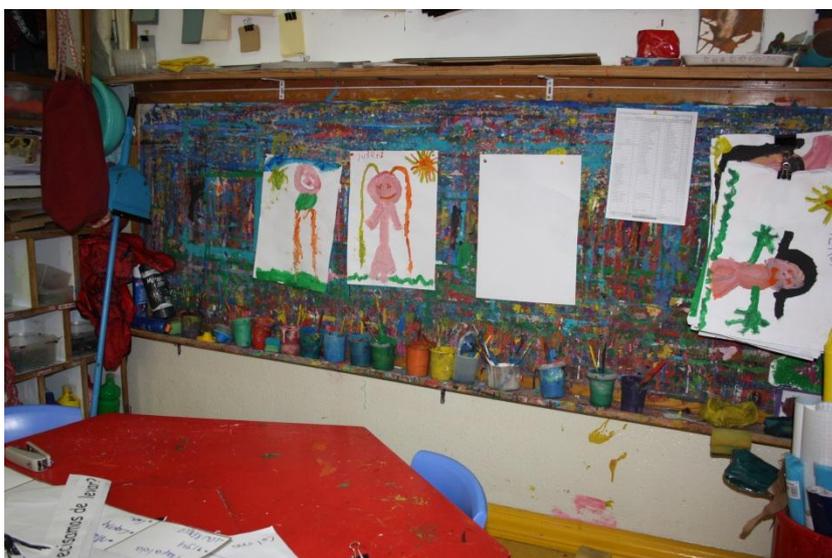
1. – Área Polivalente – sala montada para o momento da Reunião de Conselho



2. – Oficina da Escrita e Reprodução



3. Atelier de Expressão Plástica



4. – Biblioteca e Centro de Documentação



5. Área do Faz-de-conta



6. Laboratório de Ciências e Matemática



Anexo 4 - Guião da Entrevista realizado à Educadora de Infância

Objetivos: Esta investigação pretende discutir e analisar os direitos de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância com o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Esclarecimento do que pretende a entrevistadora e do objetivo da entrevista; assegurar a confidencialidade da entrevistada e das suas respostas;

1. Dados sociodemográficos da educadora de infância

- 1.1. Idade
- 1.2. Género
- 1.3. Profissão
- 1.4. Habilitações Académicas
- 1.5. Tempo na profissão
- 1.6. Tempo na Instituição

2. Concepções sobre os Direitos da Criança

- 2.1. O que é uma criança e o que é a infância?
- 2.2. Como planeia o seu dia em sala com as crianças?
- 2.3. De que forma garante/promove os direitos das crianças?
- 2.4. Em que medida são as crianças tidas em conta nas atividades de sala?
- 2.5. O trabalho em sala acontece em função dos interesses/necessidades das crianças?
Exemplifique.
- 2.6. Há uma preocupação em promover atividades em pares ou grupo?
- 2.7. Como promove a ampliação cultural e social das crianças?
- 2.8. Sente que as crianças participam no seu dia-a-dia de forma ativa?
- 2.9. Teve alguma formação sobre Direitos da Criança? Onde e como foi?

3. Concepções sobre o Movimento da Escola Moderna

- 3.1. Quando foi a primeira vez que contactou com o MEM?
- 3.2. Há quanto tempo trabalha segundo este modelo pedagógico?
- 3.3. O que é que considera mais importante neste modelo?
- 3.4. O que é que acha que este modelo permite, que outros não permitem?

4. Os Direitos de Participação e o MEM?

- 4.1. Acha que o modelo pedagógico do MEM promove os direitos de participação? Porquê?
- 4.2. Que momentos dentro do modelo/rotinas privilegiam a participação? Justifique.

Anexo 5 - Consentimento(s) informado(s)

Ex.mo Sr. Director [REDACTED]

Director do [REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED] Lisboa

Marta Joana Duarte Botelho de Almeida, mestranda na Escola Superior de Educação de Lisboa, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver nesse Externato, um projecto de investigação conducente à realização da Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce, da Escola Superior de Educação de Lisboa e que será orientada pela Prof. Doutora Catarina Tomás.

O objectivo fundamental é o de caracterizar, a partir das acções sociais das crianças em idade pré-escolar, dentro do Modelo do Movimento da Escola Moderna, de que forma são promovidos os direitos de participação das crianças. Para o efeito, o trabalho será desenvolvido no Externato, no presente ano lectivo durante o primeiro período, com crianças de uma turma de pré-escolar.

No final, será entregue no Externato uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de v. Exa. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Pede Deferimento

Lisboa, 13 de Outubro de 2011

.....

Termo de Consentimento Informado aos Pais das Crianças.

O meu nome é Marta Botelho de Almeida e sou educadora de infância. Neste momento estou a desenvolver uma investigação, no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, sobre os Direitos de Participação das Crianças no Modelo Pedagógico do MEM. O objectivo desta investigação é ficar a perceber, aos olhos das crianças, como é vivida a participação no JI.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a autorização de V.as Ex.as para a participação da/do seu filho(a) no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da observação das crianças no contexto educativo e da sua participação em conversas, tipo entrevistas de grupo.

Serão assegurados e respeitados os direitos das crianças. Mais informo que o pedido de participação será também feito às crianças que só participarão na investigação se assim o desejarem. A investigação decorrerá dentro da sala e a educadora das crianças estará sempre presente. A investigação decorrerá durante o primeiro período do corrente ano lectivo.

No final, será entregue no Externato uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de V.as Ex.as para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar-me.

Marta Botelho de Almeida

Lisboa, 15 de Outubro de 2011.

..... (Recortar e devolver, s.f.f.)

Eu, encarregado de educação de _____
autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no Projeto de Investigação para a concretização de tese de mestrado da educadora Marta Botelho de Almeida.

Folha com os nomes/assinaturas das crianças consentindo participar nesta investigação



Anexo 6 - Transcrições dos *Focus Group* (ver CD)

Anexo 7 - Transcrição da Entrevista à Educadora (ver CD)

Anexo 8 - Notas de Campo (ver CD)

Anexo 9 - Breve biografia da autora

Terminei a licenciatura de Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano de 2005. Comecei a trabalhar como educadora nesse mesmo ano em contexto de Creche. Nos últimos 8 anos tenho trabalho nestes dois contextos: Creche e Jardim de Infância.

Em 2006 fiz, na Universidade Católica de Lisboa, a parte curricular do Mestrado de Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico da Criança.

Com a ESE de Lisboa mantive uma relação profissional na medida em que fui educadora cooperante de várias estagiárias da Licenciatura de Educação de Infância e, mais recentemente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A supervisão e a ética profissional têm-me acompanhado neste percurso.

Em 2006 comecei a frequentar os sábados pedagógicos do Movimento da Escola Moderna no ISPA. Desde essa altura e até então fui fazendo o meu percurso nesta associação de professores, comecei pela Oficina de Formação, e segui a minha autoformação cooperada nos seguintes sistemas Estágio, Grupo Cooperativo e Projeto de Aprofundamento do Modelo. O que mais me cativou nesta associação de professores foi a procura constante de práticas, teórica e eticamente coerentes e consequente reflexão cooperada, o que me levou a ser uma educadora mais reflexiva e inquieta com as questões que às crianças dizem respeito. Ao longo destes anos já fiz mais de dez comunicações em sábados pedagógicos e Congressos Nacionais.

Os princípios democráticos e de livre expressão no Movimento da Escola Moderna têm-me acompanhado ao longo do meu percurso profissional e por isso tantas vezes refleti sobre o papel da criança no contexto educativo.

A entrada para o Mestrado de Intervenção Precoce, na Escola Superior de Educação de Lisboa e mais concretamente a assistência das aulas de Direitos da Criança e de Sociologia da Infância levaram-me, irremediavelmente a relacionar os princípios e prática do MEM com a promoção e garantia desses mesmo direitos, nomeadamente os direitos de participação. Foi nesse âmbito que nasceu este projeto e sobre o qual realizo a minha dissertação de Mestrado.