

---

## OS PALCOS DE IMAGINAÇÃO DA ESCOLA RESTANTE

---

**Ana França Kot-Kotecki**

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

### INTRODUÇÃO

Há muito tempo que se procuram palcos de imaginação da Escola.

Enquanto membro da comissão organizadora do X Colóquio do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira queria em primeiro lugar realçar a preocupação expressa na temática A Escola Restante, ou seja, a necessidade de refletir criticamente o estado da Educação na atualidade.

Esta reflexão crítica deriva, essencialmente, da obra “40 anos de Frato”, nome artístico de Francesco Tonnucci (2008), psicólogo, pedagogo e cartoonista italiano que, através dos seus desenhos, espelha uma crítica às diferentes dimensões organizacionais da Educação e nos diz que precisamos de observar a escola com “olhos de criança”.

A partir deste momento já podemos começar a imaginar os nossos palcos da Escola restante e com certeza que consoante a nossa identidade cultural, experiência e campo de ação, os palcos e os cenários serão diferentes. Uns com uma carga mais dramática, próxima da tragédia, resultante de um estado de guerra ou pós-guerra sociopolítico; outros, com sentido de humor, preferem o mote da comédia e da sátira. Existem ainda os palcos que representam a mistura destes dois.

As mudanças na Educação acontecem muito lentamente. Ao contrário, as crianças crescem rapidamente. É necessário valorizar a voz, o corpo, a energia, a imaginação e a criatividade das crianças nos diferentes ambientes educativos, marcantes na construção da aprendizagem pois estes terão impacto ao longo das suas vidas.

Como nos diz Taylor (2000), um dos caminhos para a formação de pessoas autónomas e inovadoras passará pela vivência de atividades de cariz artístico, nomeadamente o teatro e a expressão dramática, pois autonomia e inovação implicam reflexividade e criatividade.

## 1. A ESCOLA É PALCO DE CONFLITOS SENTIDOS E IMAGINADOS

A Escola de hoje vive uma agitação e conflito entre diretrizes governamentais e ambientes educativos. Sentimos que as crianças são as que mais sofrem numa Escola que oferece propostas educativas absurdas, teoricamente para todos e na prática para alguns. Francisco Tonucci (1987;1988;2008), com o pseudónimo Frato, através dos seus desenhos espelha uma crítica às diferentes dimensões organizacionais da Educação e diz-nos que precisamos de observar a escola com “olhos de criança”. Este autor escolhe a sátira como forma de provocar um pensamento crítico perante as diferentes reações aos quadros vivos do nosso quotidiano, no mundo da Educação. Salientamos que:

A sátira é uma linguagem estranha: através do grotesco e do paradoxo provoca o riso. Quem se ri está “tramado”: deve justificar a si mesmo porque ri. Pode reconhecer-se, enternecer-se, zangar-se, ofender-se, mas não pode retirar-se (Tonucci, 1987, p. 10).

Não podemos permitir que o poder governamental, oculto nos bastidores do palco da sala de aula, lidere e manipule a ação educativa. São várias as histórias que podemos vivenciar, imaginar e representar.

(...) o facto da escola ir a reboque de mudanças determinadas externamente retira-lhe totalmente a capacidade de assumir ela própria a mudança desejada, reservando-se-lhe um papel passivo, qual brinquedo nas mãos de outras forças mais poderosas (Sousa, 2013, p. 9).

A figura seguinte retrata este cenário e faz-nos pensar e imaginar respostas que contrariem esta adversidade.

Esta imagem demonstra a representação de um teatro de marionetas (articuladas por fios e engonços), inspirada em episódios de vida quotidiana, decorridos na sala de aula. Aqui o movimento, a voz, a energia e ação das personagens dependem da animação de estruturas externas que criam uma tensão dramática. Imaginar esta cena na vida real pode espelhar uma tragédia política, num cenário tradicional. Entenda-se por tragédia a peça que representa uma ação humana de desgraça que muitas vezes termina em morte, ou seja, a história com cariz trágico reproduz as ações humanas baseadas nos processos do sofrimento das

personagens. Uma tragédia política é aquela que “retoma elementos históricos autênticos ou que se dão como tais. O trágico provém das decisões que grupos antagônicos impõem mais ou menos ao herói” (Pavis, 2001, p. 416).

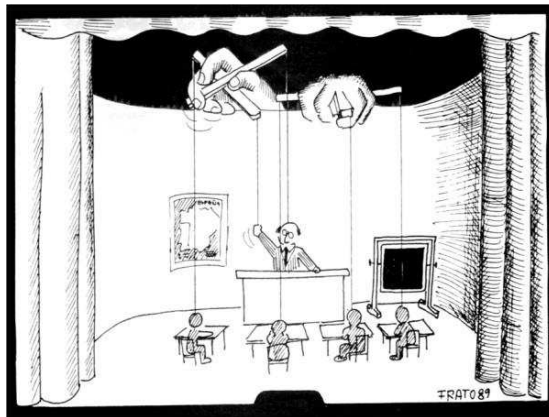


Figura 1. Na escola somos pessoas e não marionetas. Fonte : Tonucci, 2008, in <http://gamcha.webnode.es/album/fotogaleria/frato-08-jpg>.

Podemos deduzir no subtexto da imagem anterior que o currículo é catastroficamente de caráter “uniforme pronto-a-vestir”, conforme refere João Formosinho nesta expressão. Implica uma visão redutora e padronizada do olhar sobre o currículo enquanto “elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas” (Formosinho, 2007, p. 19). As ações são previamente programadas e realizadas em simultâneo. Através da investigação realizada neste âmbito, vimos que a filosofia curricular que vem prevalecendo ao longo dos tempos em Portugal tem tido como pressuposto organizacional predominante a centralização, pois são aos serviços centrais do Ministério da Educação que concebem as diretivas e reservam às escolas e aos professores o papel de executores. As principais características de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” são as seguintes:

- Planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- Adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- Integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo).

- Uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- Preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo) (Formosinho, 2007, p. 19).

Este tipo de currículo é identificado como indiferente e burocrata porque não tem em consideração as características e necessidades específicas dos alunos. Nesta perspetiva funciona independentemente dos contextos familiares, dos interesses e das expectativas dos alunos. Previsivelmente provoca uma aprendizagem distante do contexto real e significativo. O currículo uniforme é “por consequência, completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” e assenta numa abstração “o aluno médio que aprende a ritmo normal, ensinado por um professor médio, numa escola medianamente equipada” (Formosinho, 2007, pp. 21-22).

Nesta caminhada, as instâncias superiores decidiram que a realização de exames, em condições específicas e de âmbito nacional, é o processo mais apropriado para avaliar a qualidade e o sucesso da educação nos diferentes contextos conforme se pode observar na figura seguinte:

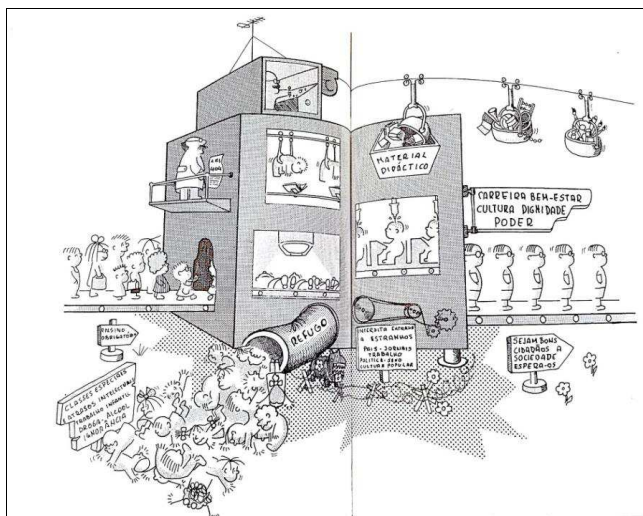


Figura 2. A máquina da Escola e o “currículo uniforme”. Fonte: Tonucci, F., 1988, *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 94-95.

Aqui é tudo pensado e medido de forma a anular as diferenças das crianças que entram na Escola, no “ensino obrigatório”. Os professores cumprem a legislação, implementam um programa curricular e controlam o processo didático e avaliativo sumativo, através de exames, as “injeções de saber”. Os alunos rotulados como sendo mais aptos têm sucesso, “carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder”. É necessário também que “sejam bons cidadãos, porque “a sociedade espera-os”. Os que não se encaixam nesta Escola – máquina, naturalmente são rejeitados e expulsos. Integram grupos marginais da sociedade: “classes especiais, atrasos mentais, trabalho infantil”. Este tipo de Escola está “interdita à entrada de pais, aos jornalistas, aos diversos atores educativos e à cultura popular” (Tonucci, 1988, pp. 94-95).

Contrariamente ao que nos diz a figura, o currículo tem de ser arquitetado na escola, pelos professores, com o contributo imprescindível de uma comunidade culturalmente enraizada e num contexto de aprendizagem significativa para os alunos e sem exames e provas a assustar e ameaçar professores, alunos e pais. O que está em jogo nesta reflexão é a decisão sobre qual é o nosso ponto de partida para criarmos os conteúdos de referência de um projeto de vida em comum, que pretende uma Educação para todos e também, por outro lado, respeita as diferenças e o sentido democrático.

Assim, qualquer reflexão relacionada com o que deve ser o trabalho nas salas de aula, o planeamento e o desenvolvimento do currículo escolar, obriga-nos a refletir sobre o significado do conhecimento que é seleccionado como obrigatório e as razões que estiveram na sua escolha (Torres Santomé, 2010, p. 5).

Enfrentamos desafios que nos impelem à construção de uma Escola transformadora, uma vez que Morgado e Paraskeva afirmam que é imprescindível que se reconsidere o papel de uma Escola antiquada, desalinhada e subjugada a normativos, tolhida na sua capacidade de se insurgir e de atuar. É absolutamente necessário que lhe devolvamos a sua razão de existir, apetrechando-a de meios promotores da criação e imaginação, que abram e impulsionem caminhos para o futuro e, concomitantemente, se transforme num local agradável e promotor, de renovada motivação e construção de conhecimento (Morgado, 2000).

## **2. O RECONHECIMENTO DAS CONCEÇÕES DO DISCURSO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO**

Cada Governo, supostamente através de estudos e processos de investigação, deve delinear um conjunto de pressupostos educativos para cada nível de ensino, ao longo de um percurso escolar promotor de conhecimento. Esta dimensão política gera e influencia uma dimensão organizacional, ao nível das instituições de educação, e uma dimensão prática da educação, ao nível das salas de aula. Quando existe diálogo, poder de escuta e consciência da liberdade de expressão, as diferentes dimensões da educação (política, organizacional e prática) geram um discurso democrático.

Assim, qualquer reflexão relacionada com o que deve ser o trabalho nas salas de aula, o planeamento e o desenvolvimento do currículo escolar, obriga-nos a refletir sobre o significado do conhecimento que é seleccionado como obrigatório e as razões que estiveram na sua escolha (Torres Santomé, 2010, p. 5).

Para melhor refletir as conceções do discurso democrático na Educação, tendo por base a ideia de Escola como espaço sociocultural, achamos importante referir a análise de Fernandes (2011) no seu estudo sobre os discursos do currículo, no Ensino Básico em Portugal, produzidos entre 1997 e 2006, onde revelam as dimensões e categorias de análise de uma Educação para a adaptação social (meritocrática) e de uma Educação para a transformação social (democrática).

O quadro síntese que apresentamos seguidamente sistematiza as quatro grandes dimensões de análise - educação, políticas curriculares, currículo, profissionalidade – e respetivas categorias. Toda esta informação é exposta numa perspetiva dicotómica, ou seja, são consideradas duas condições opostas entre si.

Observamos duas linhas de intervenção opostas, uma representada na coluna A - Educação para a adaptação social, com políticas curriculares centralizadas, com um currículo centralizado e uma profissionalidade restrita - e outra na coluna B – Educação para a transformação social, políticas curriculares descentralizadas, currículo contextualizado e profissionalidade docente ampla. Aqui conseguimos identificar quatro dimensões de análise, organizadas em duas condições opostas (A e B). Assim, temos Educação para a adaptação social / Educação para a transformação social, políticas curriculares centralizadas / políticas curriculares descentralizadas, currículo centralizado - programa / currículo contextualizado - projeto de formação global e profissionalidade docente restrita / profissionalidade docente ampla.

Quadro 1. Dimensões e categorias de análise de suporte ao mapeamento de discursos e de estudos sobre currículo e de estudos sobre o currículo do ensino básico em Portugal, no período de 1997 a 2006.

Campos teóricos	Dimensões/Categorias de análise dos discursos	
	A	B
Educação	<b>Educação para a adaptação social (meritocrática)</b>	<b>Educação para a transformação social (democrática)</b>
	Promotora de Desigualdade / Direito de alguns	Promotora de Equidade / Direito de todos
	Homogeneizadora / Seletiva	Diferenciadora / Inclusiva
	Transmissiva / Manutenção do <i>status quo</i> da cultura padrão	Problematizadora / Promotora de justiça social
	Competitiva / Comparativa	Igualitária / Formativa
Políticas Curriculares	<b>Políticas curriculares centralizadas</b>	<b>Políticas curriculares descentralizadas</b>
	Decisão curricular centralizada	Decisão curricular localizada
	Regulação centralizada	Regulação localizada
	Autonomia decretada	Autonomia construída
	Gestão normativo burocrática	Gestão democrática
Currículo	<b>Currículo centralizado - programa</b>	<b>Currículo contextualizado – projeto de formação global</b>
	Uniforme / Prescritivo	Flexível / Contextualizado
	Técnicista	Formativo
	Lógica disciplinar / Multidisciplinar (currículo coleção)	Lógica interdisciplinar (currículo integração)
	(Ensino) Saberes escolares	(Aprendizagem) Formação global
Profissionalidade	<b>Profissionalidade docente restrita</b>	<b>Profissionalidade docente ampla</b>
	Trabalho centrado no programa da disciplina	Trabalho centrado no Projeto Educativo de escola / Agrupamento / Projetos curriculares
	Professor executor currículo / professor técnico	Professor configurador / Professor reflexivo
	Individualismo	Cooperação
	Aluno / a sujeito recetor	Aluno / sujeito construtor da aprendizagem

Nota: Adaptado de Fernandes, P., 2011, O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas perspectivas e desafios. Porto: Porto Editora, p. 120.

O que perspetivamos para as nossas escolas é uma passagem da coluna A para a coluna B, ou seja, a criação de políticas educativas que atribuam e promovam “maior poder de decisão às escolas e aos professores para a configuração de estratégias de adequação do currículo nacional às situações reais, e de que os PCE e PCT são exemplo” (Fernandes, 2011, p. 121).

Na medida em que somos contemporâneos do sistema educativo herdeiro de um currículo de caráter prescritivo, o processo experimentado pelos docentes na procura da complementaridade entre o currículo nacional, emanado pelos decisores políticos, e a singularidade dos contextos educativos do seu quotidiano é muito exigente e obriga a um grau de discernimento, por vezes acutilante e doloroso. Assim, a autonomia, no âmbito da administração curricular nos contextos educativos, deve impregnar-se de modos singulares e ajustados ao nível da organização dos tempos de aprendizagem, relativos às distintas áreas disciplinares,

bem como à construção de documentos de gestão curricular, nomeadamente, Projetos Curriculares de Escola (PCE) e Projetos Curriculares de Turma (PCT), que espelhem e se proponham intervir de modo transformador, no ambiente em que se inserem (Esteves, 2005).

Compreender a educação a partir da análise dos discursos ao longo dos tempos é como falar do panorama das nossas intenções no horizonte dos nossos anseios de querer contribuir para o desenvolvimento da melhoria da sociedade, da cultura e dos sujeitos. Este processo indica os caminhos que devemos percorrer dentro das nossas práticas educativas (Gimeno Sacristán, 2011).

Assim, no âmbito da Educação, as oportunidades criadas num determinado momento, representam um processo complexo e dinâmico, de natureza política e educativa, que nunca está terminado. A construção de um futuro a alcançar depende da forma como planeamos, das opções e decisões que tomamos, numa perspetiva individual e coletiva, considerando a forma como queremos dar significado às diferentes situações vivenciadas no contexto sociocultural a que pertencemos.

O poder da Educação está principalmente no processo crítico de colocar questões, de levantar e resolver problemas decorrentes de uma construção de ideias refletidas e experienciadas. A complexidade do que ela representa num determinado momento, depende dos discursos construídos numa dimensão de política educativa, de contexto escolar e de caráter pessoal dos intervenientes: professores, crianças e outros atores educativos.

### **3. EDUCAR IMPLICA**

A flexibilidade curricular presume a adaptação do currículo nacional aos ambientes socioculturais das escolas. Assim, a conceção e escolha de ofertas curriculares diferenciadas, amplia expressivamente os deveres dos professores, na medida em que estes se assumem como agentes educativos de referência e proximidade, eivados de reptos e horizontes transformadores a atingir, junto dos seus alunos. O currículo invariável é absolutamente autónomo da ideia de aprendizagem real e significativa. Nele, relativamente aos alunos que aprendem de modo reducionista ou sólido, a instrução oferecida é rigorosamente análoga (Formosinho, 2007).

Neste sentido, afirmamos que o currículo tem de ser arquitetado na Escola, pelos professores, com o contributo imprescindível de uma comunidade culturalmente enraizada e num contexto de aprendizagem significativa para os alunos.



Educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas (Torres Santomé, 2010, p. 75).

Não podemos permitir que sejam elencadas metas e mais metas curriculares que produzem propostas de atividades, que não têm em consideração princípios teóricos sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento da criança e pedagogia pela participação. Na imagem seguinte, Tonucci (2008) convida-nos a refletir sobre a criança privada do seu tempo de brincar, conversar, criar e aprender em diálogo com os outros. Precisamos devolver o espaço de criatividade e imaginação às crianças na Escola e considerar a opinião destas. Os professores e as crianças têm de reconquistar a autonomia, a imagem social e o entusiasmo perdidos nestes últimos anos.

Vivemos em escolas onde o tempo é ocupado e liderado por adultos, onde a participação das crianças, na maioria das vezes, reduz-se à execução de tarefas previamente programadas. Neste ambiente, onde fica o espaço da imaginação e criatividade?

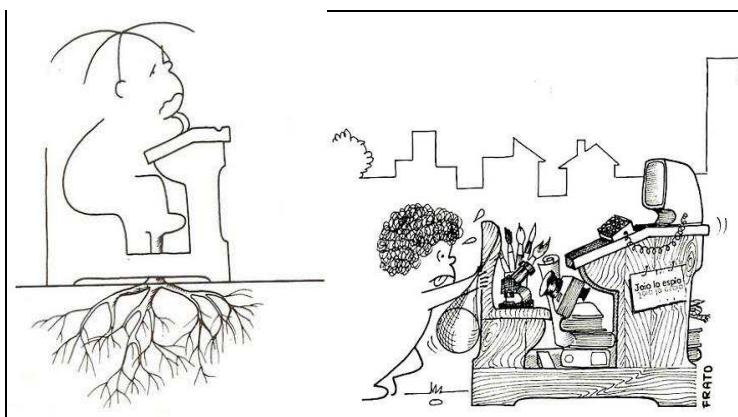


Figura 3. As crianças são desconsideradas. Fonte: Tonucci, F., 2008, 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, p. 155 e 171.

Esta imagem satiriza uma escola onde as crianças passam a maior parte do tempo sentadas à volta de uma secretária com ou sem materiais didáticos tecnicamente escolhidos e denuncia o sofrimento vivenciado pelas crianças. Os

seus direitos são violentados. Que formação precisam as crianças, hoje? Todos os dias transportam mochilas de materiais de casa para a escola da escola para casa. Para quê? Porquê? Precisamos de reinventar a Escola para que a criança tenha realmente a oportunidade de ampliar as suas experiências de aprendizagem com imaginação.

A imaginação é um processo livre que requer tempo, espaço, expressão e arte. Esta contribui para a formação integral do indivíduo e é vantajosa:

(...) a quem acreditar na necessidade de a imaginação ter o seu lugar na educação; a quem tiver confiança na criatividade infantil; a quem souber o valor de libertação que pode ter a palavra. “Todos os usos da palavra a todos” parece-me um bom lema, de belo sou democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo (Rodari, 2006, p.17).

O palco principal da imaginação da Escola corporiza-se através da educação artística. Muitas vezes esta, no sistema escolar obrigatório, esta é vista como sendo uma área secundária onde a criação, fruição, experimentação e pesquisa são tudo uma questão de gosto e de jeito, integradas na área do lúdico e do prazer. É necessário contrariar esta ideia, nomeadamente através da análise e construção de instrumentos, no âmbito do desenvolvimento curricular e da valorização de atividades de expressão e comunicação nos diferentes contextos educativos (Melo, 2005).

Urgente é, também, a noção de desafio... que nos pode fazer percorrer caminhos ainda não existentes e construí-los; que pode fazer da imaginação um aliado da inquietude; que pode fazer da Arte uma presença mais humana e simbólica da existência... Urgente é, também, formar pessoas que possam, com os outros e com a Arte, transformar escolas (Lopes, 2011, p. 405).

Ao falarmos de mudança nas práticas pedagógicas, significa que esta depende daquilo que os sujeitos envolvidos no processo educativo pensam e realizam em prol de uma melhoria qualitativa da educação. Com efeito, entramos na dimensão pessoal e na competência dos professores e educadores, ou seja, “o que tem de

mudar não se pode prescrever, porque as mudanças na prática dependem do que pensam os professores” (Bolívar, 2007, p. 20).

Assim sendo, para que aconteça uma melhoria, uma mudança na Educação é necessário criar uma estreita proximidade e mecanismos de comunicação entre as forças exógenas e endógenas da Escola. As escolas melhoram quando, através de uma visão local apoiada e liderada por uma visão política, são capazes de assumir o compromisso de responder aos problemas, expectativas e preocupações de uma determinada comunidade (Darling-Hammond, 2001).

As transformações sociais dos tempos de hoje, a que assistimos, obrigam que se encare a complexidade da Educação como um processo que se “inicia antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida. Todas as instituições da sociedade têm que se tornar educativas ou, melhor ainda, a sociedade tem que se tornar educativa” (Vasconcelos, 2006, p. 3). Para pensarmos na Educação enquanto núcleo importante e imprescindível de uma sociedade democrática encontramos três condições:

*Première condition: pour qu’une société éducative soit compatible avec la démocratie, elle doit s’efforcer de rendre accessible tous les savoirs fondamentaux qui permettent de comprendre le monde et d’y être acteur.*

*Deuxième condition: il faut que la société éducative passe d’une utopie de la fixité à une utopie de la mobilité.*

*Troisième condition: pour penser à la fois l’éducation et la démocratie dans notre société, il faut trouver le moyen de faire vivre ensemble instruction et émancipation.* (Meirieu & Frackowiak, 2009, pp. 41-45).

Assim, toda a sociedade dispõe de um projeto de natureza educativa que representa uma visão de um futuro possível, debatido frequentemente numa perspectiva política e ideológica porque a Educação é parte integrante de um projeto político arquitetado, pelos responsáveis eleitos, de geração em geração, no sentido de planear e construir da melhor forma “o futuro da sociedade e do mundo em geral” (Torres Santomé, 2010, p. 5).

O desenvolvimento da educação decorre de vários vetores sociais, culturais e pessoais de âmbito global, local, num determinado tempo e espaço. Ao questionar os diferentes discursos provenientes desde progresso, através da análise e

interpretação dos mesmos, podemos dar sentido e formular expectativas sobre quais as finalidades que devem ser continuadas.

Existe, ao longo dos tempos, uma grande produção de documentos oficiais, reguladores do sistema educativo. No entanto, no nosso entender, observa-se uma certa inoperância em relação aos procedimentos de implementação e avaliação dos mesmos. Uma forma de resolver este assunto seria criar mecanismos de comunicação e agentes políticos competentes, conhecedores da importância da reflexão entre as políticas educativas, respostas educativas e seus responsáveis. Acreditamos que “um dia... as bancadas florescerão”, conforme demonstra a expressão da criança na figura nº 4.

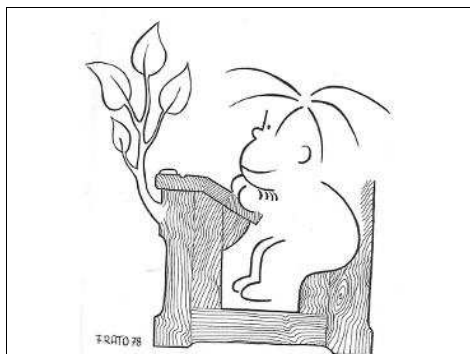


Figura 4. E um dia... as bancadas florescerão. Fonte: Tonucci, F., 1988, com olhos de criança. Lisboa: Instituto Piaget, p. 36.

É preciso que todos os professores e educadores do mundo sigam sonhando e imaginando... Depois esses sonhos concretizam-se! (Tonucci, 2008)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2007). Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & Lopes A. (Ed.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Esteves, M. (2005). Flexibilidade curricular. In J. C. Morgado, & M.P., Alves (Ed.), *Actas do colóquio sobre formação de professores, mudanças educativas curriculares... e os educadores/professores* (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global - Las exigencias de la ciudadanía* (3ª edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Meirieu, P., Frackowiak, P. (2009). L'éducation peut-elle être encore au coeur d'un projet de société? Paris: Éditions de l'Aube.
- Melo, M. (2005). *E expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Morgado, J., Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Rodari, R. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sousa, J. M. (2013). Que Professor no Futuro? A técnica de *scenario planning*. In A. Mendonça (org.), *O Futuro da Escola Pública* (pp 9 – 20). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa.
- Taylor, P. (2000). *The classroom drama: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- Tonucci, F. (1987). *Criança se nasce*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (2008). *Frato - 40 anos com olhos de criança*. São Paulo: artmed.
- Tonucci, 2008, in <http://gamcha.webode.es/album/fotogaleria/frato-08-jpg>.
- Torres Santomé, J. (2010). *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições pegado.
- Vasconcelos, T. (2006). A educação de infância - propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação Retrieved from <http://api.ning.com/files/y2GCKKLwfajDF0ziejblnwX97rmfQAQyUgaUkfRiRNkblw29FW9GHTLwM08xqvp4/Aeducaodeinfnciapropostasparareflexo.pdf>.
- <http://homoludenshomemludico.blogspot.pt/2010/05/avaliacao-na-educacao-infantil-um.html>