

FERNANDO CORREIA
(org)

A photograph of a grey concrete wall with a circular window. The window looks out onto a landscape with a stone wall and some vegetation. The title text is overlaid on the right side of the image.

ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

FERNANDO CORREIA (Org.)

Estado Mínimo Escola Mínima

Título

Estado Mínimo - Escola Mínima

Organizador

Fernando Correia

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-95857-5-1

Depósito Legal

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

www.uma.pt/cie-uma

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

O DEVER DE EDUCAR. AS VOZES DAS CRIANÇAS COMO CONDIÇÃO PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar as primeiras interpretações resultantes da investigação que a autora está a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, área de Currículo, tendo em conta o quotidiano das crianças na Educação de Infância (EI), o que traduz o processo inerente à territorialização das políticas atuais para este nível de educação.

As práticas de EI apoiam-se fortemente na teoria, ou seja, naquilo que os adultos acreditam ser o melhor para as crianças e, igualmente, em crenças e valores associados ao desenvolvimento profissional dos docentes (Nóvoa, 2013). As políticas estratégicas emanadas pelas instâncias internacionais e nacionais para a Educação, por um lado promovem a monitorização dos resultados e avaliações, a pretexto de índices de qualidade nos processos de aprendizagem e, por outro, pelo desinvestimento público (deplorável) nesta área⁴⁶.

Para a recontextualização das orientações curriculares é imprescindível que o educador tenha autonomia profissional e dependa menos das diretrizes exógenas e mais de fatores endógenos aos contextos de aprendizagem. Pacheco (2000), esclarece que os desígnios da territorialização exigem “uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola que seja sinónimo de uma autonomia que contribui, quer para o reforço das competências curriculares dos actores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem” (p. 154).

Fica aqui claro que as linhas curriculares que orientam a *praxis* na EI deverão ser coconstruídas com os atores envolvidos no processo incluindo, a sério, as crianças num fórum pedagógico, distanciando-se do modelo dominante de EI (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Dahlberg et al. (2003) acrescentam ainda que a EI tem-se voltado para a promoção do

⁴⁶ Situação agravada com as medidas de austeridade previstas para a RAM pelo Plano de Ajustamento Financeiro (PAF), e, agora, com o Desenvolvimento Estratégico Orçamental (DEO).

desenvolvimento e para a melhoria do desempenho, atentando menos à infância e mais à prevenção de problemas educacionais e sociais futuros. Deste modo, em detrimento de uma dimensão ética, a EI apresenta uma preocupação técnico-gerencial centrada na previsibilidade e padronização de resultados desejáveis. Urge perceber a conformidade da territorialização na tomada de decisões (Pacheco, 2000) acerca da experiência educacional das crianças (Pinar, 2007), à luz de práticas locais (Azevedo, 2007a, Dahlberg et al., 2003).

Considerando estes pressupostos, faço uma breve reflexão teórica onde se inscreve a imbricada relação entre as políticas estratégicas do Estado e as práticas locais na EI, seguida da explicitação dos aspetos metodológicos da investigação em curso e por fim as primeiras interpretações resultantes da análise de dados descritos ao longo do período de permanência com as 26 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, na tentativa de conhecer o seu quotidiano (territorializado?) na EI, pelas suas vozes.

Para além do Estado mínimo

As diretivas e regulamentos europeus - com carácter vinculativo ou prescritivo para os estados-membros - estão alinhadas com processos de regulação à escala transnacional (Pacheco, 2009) e de partilha de conhecimento através das “travelling reforms” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 5), eivadas por forças cujo epicentro está nos países considerados mais influentes, cultural e economicamente (Azevedo, 2007b; Meyer, 2013). Neste sentido, a sociedade do conhecimento⁴⁷ veio adensar a dimensão europeia da EI através da implementação de medidas políticas convergentes e da definição de metas comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros (Azevedo, 2007b; Pacheco, 2009), de modo a tornar exequível a comparabilidade dos resultados alcançados, considerados por órgãos supranacionais e nacionais insuficientes (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013).

Com a europeização da Educação, emergiram novos objetivos, particularmente em Portugal, dos quais destacamos a expansão, a universalização e a qualidade - como primeiro patamar da valorização do capital humano subjacente ao paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida (Azevedo, 2007a; Carneiro, 2004; Pacheco, 2009) -, motivo pelo qual

⁴⁷ Na aceção de Lyotard (2006), o conhecimento é visto como um valor *per se* nas sociedades atuais.

temos vindo a assistir ao qualitativo deste nível como preditor de sucesso escolar e de uma cidadania eticamente comprometida (Carneiro, 2004; Vasconcelos, 2012). O apelo à frequência da EI e a atenção de que é alvo através de medidas que visam introduzir valor acrescentado ao alargamento de horários e atividades de enriquecimento curricular (AEC) é facto, sendo a universalização⁴⁸ (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2013), a principal política estratégica através do partenariado que obedece a uma lógica de mercado.

O Estado educador, de responsabilização máxima na criação de condições promotoras de mais e melhor educação, tem vindo a transfigurar-se num Estado de parceria mínima que determina e gere as linhas pelas quais aquela se tem de “alinhar”, assumindo o papel de gestor de políticas estratégicas públicas eficientes. Com efeito, a atual conceção neoliberal de Educação defende que as respostas devem depender do mercado, mais do que do Estado. Centra-se na liberdade de escolha de respostas educativas assentes num modelo associado à avaliação e publicação de resultados.

Face à relevância dada aos resultados e saberes académicos, retomam-se estratégias de “escolarização” na EI, como condição necessária para o sucesso. Assim, as metas de aprendizagem “caíram” na EI como um fim a atingir, sem que se relevasse o processo que é a EI.

É nosso dever a Educação (Pombo, 2008), assim como é nosso dever pensar a EI ouvindo e olhando, com detalhe, as crianças como contributo para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação que apoiem a reconstrução de roteiros curriculares locais nas práticas de EI onde se dá primazia à aprendizagem reflexiva (Pacheco, 2014) ou de acordo com Beck, Giddens e Lash (2000) de “autoconfrontação” (p.6). Dito por outras palavras, o “currículo”⁴⁹ na EI deve resultar de um processo coconstruído em comunidade e como tal, como espaço identitário (Silva, 2009), que importa criar em parcerias na perseguição de uma infância vivida pelas e nas crianças, ou seja, um “currículo como vida” na aceção de Jesus Maria Sousa (2012), em que cada instante é um instante de aprendizagem social (Young, 2012), mas também individual.

⁴⁸ Importa frisar que a universalização pressupõe a democratização da EI o que implica a gratuidade e a obrigatoriedade, requisitos que não são contemplados neste nível de educação.

⁴⁹ Currículo visto como manifestação de poder (Silva, 2009; Sousa, 2004).

Roteiro metodológico

Para a realização da investigação em curso, suportada por uma orientação etnográfica, recorri à metodologia qualitativa de recolha de dados, o estudo de caso. O estudo empírico não foi, metodologicamente falando, uma opção singular, pelo contrário, foi um pensar e agir plural, contextualizado num quadro que apela a várias metodologias num caleidoscópico de perspetivas (Clark, 2005; Flick, 2009).

Socorri-me de técnicas estruturadas em torno da observação participante, de entrevistas-conversa, de conferência com as crianças, de análise documental, de registos de imagens e de artefactos como instrumentos para dar voz às crianças (Corsaro, 2005; Fino, 2008, 2011; Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Lapassade, 2001; Yin, 1993; Oliveira-Formosinho, 2008; Sabirón, 2006; Saramago, 2005).

Inicialmente, após a obtenção da autorização formal para a investigação numa intuição de EI pública⁵⁰, escolhi o grupo que iria estudar numa ótica de conveniência, pelo facto de, desde o início, a direção e as educadoras, bem como os pais, se terem mostrado disponíveis e receptivos à proposta de investigação e dadas as características deste grupo⁵¹. Após a obtenção do consentimento informado e fornecida a informação às crianças do objetivo da minha prolongada presença no seu quotidiano (Vale & Oliveira, n.d.), foi acordado o calendário de contacto direto com aquelas. Dado o meu conhecimento profissional com a instituição de EI, a primeira etapa de contacto com o contexto de investigação foi realizada de imediato depois de cuidadosamente preparada (Corsaro, 2005), o que permitiu obter uma visão geral das crianças, do seu quotidiano e da maneira como o representam, bem como recolher dados socio demográficos.

Posteriormente, realizei um esquema básico para as entrevistas etnográficas (Lapassade, 2001) com orientação temática nas questões tendo por base as dimensões que pretendia abordar, o que permitiu fazer os necessários ajustes resultantes do curso das conversas com as crianças face ao seu quotidiano na EI.

Iniciei as primeiras entrevistas-conversa em momentos considerados oportunos com perguntas relativas a “o que gosto/não gosto de fazer?”. As entrevistas e as anotações de campo, como contributos fundamentais para a realização desta investigação etnográfica (Sabirón, 2006), foram registadas

⁵⁰ O *locus* da nossa investigação é a Região Autónoma da Madeira (RAM)

⁵¹ Diversidade da inserção social, idades diversas e competências de comunicação.

em suporte digital e em papel. Fiz, igualmente, registos áudio e de imagens com um *smartphone*, de forma a apreender o mais possível sobre as crianças e permitir uma profícua triangulação (Bento, 2013).

Para a análise interpretativa dos dados utilizei a técnica de análise de conteúdo (Guerra, 2010). Segundo Sabirón, para além do vínculo descritivo, nos cenários do contexto da investigação, acresce a “interpretação e a crítica” (Sabirón, referido por Fino, 2008, p. 45), sem a qual estaria comprometida a intencionalidade do saber sobre os fenómenos educativos.

Assim, as vozes das crianças!

O conceito de voz é atualmente incontornável, no âmbito do novo paradigma de investigação com crianças (Cristensen & James, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008). Dar voz significa dar poder aos que não têm. Este conceito não se restringe a uma teoria ou metodologia, é muito mais amplo, manifestando-se como um valor, uma filosofia de vida, uma postura profissional, um modo de ver o espaço da infância e de nele agir (Fernandes, 2009).

A primeira interpretação dos dados empíricos desta investigação, em jeito de palimpsesto, permite conhecer o quotidiano na EI determinado, em grande parte, pelo poder de decisão dos adultos nas práticas adotadas e percebidas pelas crianças. Passo de seguida a descrever as vozes dos participantes neste estudo acerca das dimensões em análise, precedidas de elementos caracterizadores.

As crianças protagonistas deste estudo dizem gostar da “escola”⁵². Sendo que não é possível obter resposta de uma delas com Necessidades Educativas (NE), o Duarte⁵³. Este, não fala e desloca-se apoiado em outrem. O Duarte é adotado. Os pais adotivos têm mais três filhos, uma menina e dois meninos, mais velhos que ele. A mãe, Daniela, trabalha numa instituição de prestação de cuidados de saúde onde o conheceu e a quem se afeiçoou. Dado o desinteresse da família biológica por ele, Daniela assumiu a sua adoção juntamente com o marido, para grande alegria dos irmãos. Os

⁵² “A escola” é a designação que as crianças dão à valência de EI que frequentam, pois tratando-se de uma instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Pré-escolar (PE) integrada no mesmo edifício, e construída de raiz para o efeito, é denominada por todos como “escola”. Também os docentes, independentemente de serem educadores de infância ou professores do 1º CEB, são vulgarmente designados por “professores”.

⁵³ A identidade de todos os participantes neste estudo foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

pais adotivos estão muito presentes no seu cotidiano na EI. Os irmãos acompanham-no muitas vezes na vinda para a “escola” e no regresso a casa, mostrando comportamentos de afeto e atenção para com ele. A mãe relata com carinho os feitos do Duarte em casa, quando vem pô-lo à sala. É um menino com temperamento dócil e alegre, gosta de dar beijinhos e abraços, quer aos seus pares (que também retribuem) quer aos adultos.

Pelo que observei parece gostar de frequentar a instituição de EI:

(...) A mãe vinha com o Duarte pela mão a conversar incitando-o a andar (pareceu-me que estava “a pedir” colo). Cumprimentei-os com um “olá” ao que o Duarte respondeu com um grande sorriso e agitação acelerando o passo até a sala. Quando chegou à sala atirou-se nos braços da educadora que o abraçou segurando-o a sorrir (...).

(Nota de campo nº 30, janeiro de 2014)

O grupo de crianças da sala em estudo é numeroso e com diferentes idades o que muitas vezes não potencia momentos de proximidade afetiva que os mais novos necessitam, é o caso da Luísa e da Maria que evidenciam sinais de desconforto em relação à sua permanência na “escola”:

A Luísa é das mais novas na sala. Tem uma irmã mais velha. A mãe, muito simpática, vem sempre à sala e faz perguntas sobre como é que ela passou o dia, permanecendo algum tempo na sala. Tem alguma flexibilidade no seu horário profissional e por isso aproveita para ficar mais tempo com a filha: “vou ficar com ela mais um bocadinho em casa, porque hoje entro mais tarde”. Luísa, muito sorridente e meiga, brinca com as amigas, Maria e Bárbara, envolvendo-se pouco nas brincadeiras das restantes crianças da sala.

Luísa: Eu quero a mamã, não quero ficar aqui [choraminga na sala, encostando-se a mim].

Eu: A mamã foi trabalhar mas volta depois do lanche (...).

[Durante o lanche, a Luísa levanta-se do seu lugar e vem ao meu encontro choramingando novamente]

Luísa: Guida, quando é que a minha mãe vem buscar?

Eu: Está quase, Luísa. [Luísa regressa ao seu lugar e continua a choramingar fazendo beicinho].

(Luísa, 3 anos, há um ano na instituição de EI)

A Maria brinca, sobretudo, com a Luísa e com a Mariana, com quem conversa muito mas também se zanga frequentemente, amuando. Gosta dos mimos dos adultos e é muito vaidosa, brincando frequentemente com os adereços da casinha das bonecas. Por vezes isola-se para brincar, parecendo que está num mundo só dela. Filha de pais separados vive com a mãe e as irmãs mais velhas. É quase sempre uma das irmãs que a vem buscar. Faz “birra” para se ir embora e a irmã condescendente espera que ela se decida acompanhá-la. Maria sobre a “escola” diz:

Maria: (...) não gosto de brincar na escola, nem de vir à escola. A Paula [auxiliar socioeducativa] diz para eu comer sozinha mas a mamã dá-me a papinha!

(Maria, 4 anos, há um ano na instituição de EI)

As atividades que as crianças dizem mais gostar estão associadas ao género: as meninas dizem gostar da “casinha das bonecas” e os meninos das “lutas” e de “futebol”. Todavia, observei que alguns meninos do grupo dos mais novos brincam naquela área, o que raramente acontece com os meninos mais velhos, de 5 e 6 anos.

Em função das idades as crianças mais novas dizem gostar de “brincar” e os “grandes”⁵⁴ de “trabalhar”. Brincar, para elas, é: desenhar, correr, pintar, jogar à bola, brincar no recreio, ou seja, atividades lúdicas de cariz dinâmico e de livre escolha.

Mas os “grandes” também referem estas atividades como prediletas. Digamos que são aquelas onde se observa elevados níveis de bem-estar e implicação (Portugal & Laevers, 2010) independentemente da idade. É o caso da Lia, do Tomé e do Marco:

A Lia é das mais velhas na sala, sendo assinalada pelos adultos como uma menina “muito bem comportada”. Sorridente e meiga, está sempre pronta para ajudar os seus pares por iniciativa própria ou por solicitação dos adultos. Sensível, chora procurando consolo nas educadoras ou auxiliares quando algo a sensibiliza (lembra-se da prima que está a estudar fora ou quando ouve uma história com momentos tristes). Tem uma “mana” bebé de quem gosta muito. A mãe vem buscá-la mais frequentemente do que o

⁵⁴ “os grandes” é como as crianças, e os adultos também, distinguem as crianças mais velhas, com 5/6 anos de idade.

pai, e por vezes traz a bebé, a quem a Lia abraça afetuosamente e, orgulhosa, exhibe aos presentes na sala.

Lia: Eu brinco com os amigos, à escola, na casinha e jogos de mesa. Na casinha brinco à mãe e ao pai, como tem um quarto e uma cozinha ...gosto de ir para o recreio para brincar no baloiço, mas está todos os dias cheio, por isso não brinco no baloiço.

(Lia, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

O Tomé é filho único. Muito enérgico intervém nas conversas de grupo com entusiasmo, bem como nas conversas com os seus pares quando estão a brincar ou a “trabalhar” nas mesas. Tem marcado sentido de humor, acrescentando observações engraçadas ao que é dito, roçando por vezes o “gracejo”. Sobre o que mais gosta, diz:

Tomé: Eu adoro [com ênfase] fazer desenhos.

(Tomé, 5 anos, há dois anos na instituição de EI)

As atividades, designadas pelas crianças como “trabalhos”, à semelhança dos adultos que frequentemente dizem “vamos trabalhar”, inclui fichas individuais de ilustração, registos gráficos das atividades realizadas, ajudar os amigos e livro de atividades de conteúdo pedagógico, *O Alfa*⁵⁵.

Assim, “trabalhar” são atividades ou tarefas singulares que exigem concentração. São percecionadas pelas crianças como atividades “sérias” de aprendizagem solicitadas pelos adultos, como ilustra a seguinte nota de campo:

Marco é dos mais velhos da sala, neste momento já tem 6 anos. Vai no próximo ano para o 1º Ciclo, facto que muito o orgulha pois, de vez em quando, refere que vai para outra escola, “a dos grandes”. Tem uma irmã mais velha. Destaca-se do restante grupo, não só porque é alto, como também pelo seu comportamento. Tem intervenções muito perspicazes nas conversas em grupo, antecipando respostas às indagações dos adultos. É muitas vezes convidado a se “calar” para que os outros possam responder. Mostra-se por vezes irrequieto como resultado do aborrecimento acerca do

⁵⁵ *O Alfa no jardim de infância* é um livro da coleção de livros de atividades para crianças dos 5 aos 6 anos da Porto Editora.

que se está a fazer. É alvo de advertências por parte dos adultos que se queixam aos pais do seu comportamento. Contudo, elogiam as suas capacidades cognitivas, consideradas acima da média. No recreio é um líder, respeitado por todos os seus pares decide a organização das brincadeiras em que participa. Envolve-se por vezes em lutas com muito vigor, sobretudo com os meninos da sua idade. Tem, em relação aos mais novos, atitudes protetoras.

Eu: O que mais gostas de fazer, Marco?

Marco: Trabalhar.

Eu: Trabalhar!?! Como assim?

Marco: Olha... [expressão de admiração], no livro do Alfa. Não sabes!?

(Marco, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

Ainda acerca do que mais gostam de fazer, a Lia diz-me:

Lia: Gosto de ajudar os amigos.

Eu: Como os ajudas?

Lia: Eles são muito pequenos. Levo eles à casa de banho. Faço tudo! Gosto de levar à casa de banho e quando eles fazem um *puzzle*, eu ajudo. Mas alguns não gostam que eu ajude.

(Lia, 5 anos, há três anos na instituição de EI)

Um aspeto interessante é que as rotinas são referidas apenas por duas crianças, Verónica e Jacinta. Estas são irmãs e pertencem a uma família com fracos recursos económicos. A Jacinta tem um leve atraso no seu desenvolvimento por isso tem o apoio de uma terapeuta da fala. A Vera, por sua vez, em diálogo, fala muito com os adultos, mas raramente brinca com outrem para além da irmã. Sobre o que gostam de fazer, dizem:

Jacinta: comer [remetendo-se ao silêncio quando insisto sobre o que mais gosta de fazer, para além de comer]

Eu: E tu, Vera?

Vera: Gosto de comer e dormir...e fazer desenhos.

(Vera, 5 anos e Jacinta, 4 anos, ambas há dois anos na instituição de EI)

As AEC são referidas apenas por uma criança, o que interpreto como resultado da associação que fazem destas atividades como sendo exteriores à dinâmica da sala. Esta interpretação não exclui a possibilidade da pergunta ter sido mal formulada, uma vez que as crianças podem ter entendido que eu me referia “apenas” às atividades do grupo com os adultos da sala, o que exclui as AEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se esgota aqui as possíveis interpretações das vozes das crianças acerca de “o que gosto/não gosto de fazer” na EI. Contudo, o “trabalho” marcado por objetivos de aprendizagem de cariz académico está muito presente no discurso das crianças mais velhas.

Subjacente às solicitações hierárquicas de sucesso de um Estado mínimo que se demite das suas responsabilidades, exige-se à EI a realização de atividades escolarizantes. O propósito de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória contribui fortemente para o sentimento de que tem de ser assim.

Brincar é valorizado por todas as crianças deste estudo, sendo que é associado ao acaso das atividades lúdicas das mais novas. Por conseguinte, territorializar a EI passa por ouvir as crianças no sentido de resgatar o que é mais significativo para elas, o que deverá permitir a primazia da atividade lúdica pura: brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2007a). A autonomia das escolas e a regulação socio-comunitária da educação. In *Encontros dos Jerónimos. Estado Garantia: o Estado Social do Séc. XXI?*. Retirado de <http://www.joaquimazevedo.com/martigos>

Azevedo, J. (2007b). Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da Educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta

Bento, A.V. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Braga: A. V. Bento/Oficinas de São Miguel.

- Carneiro, R. (2004). A educação primeiro. Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Christensen, P. & James, A. (2005). Introdução. Pesquisando as crianças e a Infância: culturas de comunicação. In P. Christensen & A. James (Org.), *Investigação com crianças. perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Clark, A. (2005). *Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Bristol: Policy Press. Retirado de http://www.sagepub.com/upm-data/43997_9781446207529.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Corsaro, W. (maio/ago, 2005). *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Campinas: Edu. Soc. vol. 26, n. 91. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa Qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011). Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In C. N. Fino (Org.), *Etnografia da educação* (pp. 95-117). Funchal: CIE- Universidade da Madeira.
- Graue, M. & Walsh, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Gulbenkian.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Editora Príncipia.
- Lapassade, G. (2001). L' observation participant. *Revista europeia de etnografia da educação*, 1, 9-26.
- Lyotard, J. (2006 [1979]). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meyer, J. (2013 [2000]). Globalização e currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In A. Nóvoa e J. Shriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia* (pp.15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação e Ciência [ME] (2013). Ministério da Educação e Memorandos. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/o-ministerio-e-os-memorandos/o-ministerio-e-os-memorandos.aspx>
- Nóvoa, A. (2013 [2000]). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-30). Lisboa: Educa.
- OECD (maio, 2013). *"Better Policies" Series Portugal reforming the stat to promote growth*. Retirado de <http://www.oecd.org/portugal/Portugal%20-%20Reforming%20the%20State%20to%20Promote%20Growth.pdf>
- OECD (Produtor). (2014). *Portugal - Strong Performers and Successful Reformers in Education* [video broadcast]. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=M0zY8lEIT8>
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (dezembro, 2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, 75, 139-161.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105-143.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pombo, O. (2008). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/implicacoes%20do%20estudo%20-%20-%20cne.pdf>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sabirón, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales. Zaragoza: Mira Editores.
- Saramago, S. (2005). *O protagonismo das crianças* (tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi; F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Silva, T. (2009). Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2004). Um currículo ao serviço do poder?. In J. Sousa, *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-185). Funchal: O Liberal.
- Sousa, J. M. (2012). *O currículo como vida*. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Vale, M. & Oliveira, G. (n.d.). *Consentimento informado em menores*. Retirado de http://www.ceic.pt/portal/page/portal/CEIC/Documentos/DOCUMENTOS_REFLEXAO/Consentimento%20Inf%20Menores%20Eu%20e%20GO%20CEIC.pdf
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura. Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.
- Young, M. (2010). Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora.