

TD

Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância
Um estudo pelas vozes das crianças

TESE DE DOUTORAMENTO

Guida Reis Rodrigues Mendes

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2019

Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância **Um estudo pelas vozes das crianças**

TESE DE DOUTORAMENTO

Guida Reis Rodrigues Mendes

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes de Sousa

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Linhas curriculares e práticas de Educação de Infância. Um estudo pelas vozes das
crianças

Guida Reis Rodrigues Mendes

Orientadora: Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação,
especialidade Currículo

Júri

Presidente: Doutor José do Carmo, Professor Catedrático e Reitor da Universidade da
Madeira, representado pelo Doutor Hélder Lopes, Professor Auxiliar e Presidente da
Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Vogais:

- Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa, Professora Catedrática
Universidade da Madeira;
- Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino, Professor Catedrático
Universidade da Madeira;
- Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, Professora Coordenadora
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Doutora Maria Manuela Martinho Ferreira, Professora Associada
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki, Professora Auxiliar
Universidade da Madeira;
- Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, Professora Auxiliar
Universidade da Madeira;
- Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, Professora Auxiliar
Universidade da Madeira.

Às minhas filhas

Agradecimentos

Desde criança tenho a Educação como o meu interesse primeiro. Ainda me fazem sorrir as memórias das brincadeiras com os vasos de plantas da minha mãe a servirem de meninos da escola. A brincadeira tornou-se muito séria. Para mim, terminar a tese de doutoramento no campo de estudos da Educação, em especial na Educação de Infância, é o culminar de um longuíssimo processo com um final feliz.

Os agradecimentos são muitos e genuínos:

À minha orientadora, Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pela sua orientação, conhecimento e gentileza expresso o meu mais sentido agradecimento. Desde que fui para a Universidade da Madeira tive o privilégio de contar com a sua orientação profissional e científica.

Expresso um agradecimento maior aos queridos pequeninos¹, tão grandes nas suas vozes: Bárbara, Benedita, David, Duarte, Francisco, Gabriel, Jacinta, João, Joaquim, José, Lia, Lourenço, Luísa, Madalena, Marcelo, Marco, Maria, Mariana, Miguel, Pedro, Ricardo, Rui, Salvador, Tomé, Vasco e Verónica. A vossa imensa generosidade tornou este trabalho possível.

Aos meus colegas amigos, devo um agradecimento especial pela amizade e pelo incentivo. Pela lealdade, também, para sempre lhes estarei grata. Estendo este reconhecimento a todos os outros colegas, a quem devo verdadeiras lições de vida.

Obrigada a todos os meus alunos, verdadeiras inspirações, em especial à Carolina Spínola, pela sua colaboração sem a qual este trabalho não estaria completo.

Um reconhecido agradecimento à Universidade da Madeira, onde aprendi muito e para toda a vida. Obrigada aos funcionários da Biblioteca desta Universidade pela colaboração na pesquisa bibliográfica, em especial ao Dr. António Spínola e à Doutora Iolanda Silva. Também os funcionários do serviço de atendimento da Biblioteca e Arquivo Regional foram incedíveis na atenção aos meus pedidos.

Um eterno agradecimento aos meus amigos de longa data por estarem sempre presentes. Temperaram com alegria este percurso muitas vezes titubeante.

Mas, claro, as pessoas a quem tenho de agradecer são aquelas que nos dão vontade de acreditar e de sermos melhores, obliteram as incertezas e permitem o nosso ímpeto vital.

¹ A identidade de todas as crianças foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios

A riqueza é a de ter pessoas que estão connosco nesse caminho. Por isso, agradeço à minha família, que viveu de perto este processo, com todos os constrangimentos daí resultantes. Devo-lhes um agradecimento profundo pela motivação, subscrevendo as palavras do poeta Ricardo Reis: “para ser grande sê inteiro, nada teu exagera ou exclui, sê todo em cada coisa, põe quanto és no mínimo que fazes, assim, em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive”.

Terminei, finalmente, a minha tese e há tanto que aí vem que não me deixa lembrar o que já passou. O muito que aprendi com este trabalho é tão só o que os outros generosamente me deram.

Obrigada a todos.

Resumo

A Educação de Infância tem vindo a granjear progressiva importância na sociedade e na vida das crianças, preconizando orientações curriculares que estabelecem o brincar e a participação mediante a escuta das crianças sobre os assuntos que lhes dizem respeito, como pilares fundamentais deste nível de educação. Com o objetivo de compreender o quotidiano das crianças em contexto de Educação de Infância, procura-se escutar as suas vozes, dando-lhes protagonismo, enquanto atores sociais e sujeitos competentes e de direito. Como quadro teórico, assume-se que este estudo se situa no campo das Ciências da Educação, na área do Currículo e no domínio da Educação de Infância, no que concerne às linhas curriculares que orientam as práticas de Educação de Infância. A investigação qualitativa, com recurso ao método de estudo de caso de cariz etnográfico com crianças, foi a opção metodológica escolhida. O trabalho de campo decorreu ao longo de um ano letivo com a participação de um grupo de vinte e seis crianças de um estabelecimento de educação e ensino público da Região Autónoma da Madeira. Como estratégia para aceder às vozes destas crianças, recorri a técnicas diversificadas de recolha de informação como observação participante e entrevistas etnográficas, complementadas com registos de imagens e algumas produções da autoria das crianças. A análise das informações recolhidas, numa interpretação necessariamente subjetiva, permitiu concluir que as crianças representam o seu quotidiano em torno das atividades lúdicas e de aprendizagens estruturadas nas linhas curriculares que orientam as práticas pedagógicas dos adultos, consubstanciadas em conceções de criança e no que deve ser a sua educação naquele contexto. Mas, também, num mundo à parte, de significação cultural e identitária da infância, mediante a cultura lúdica e simbólica que é permitida às crianças, estas constroem com os seus pares o seu próprio mundo, brincando. Destarte, recomenda-se a valorização da escuta atenta das vozes das crianças e do potencial lúdico e de aprendizagem que elas contêm, nas práticas de Educação de Infância.

Palavras-chave: brincar, cultura de crianças, educação de infância, etnografia com crianças, orientações curriculares, vozes das crianças.

Abstract

The Early Childhood Education has become increasingly important in society and in the lives of children, advocating curricular guidelines that establish play and participation by listening to children on issues that concern them, as the fundamental pillars of this level of education. In order to understand the daily life of children in the context of Early Childhood Education, we seek to give voice and protagonism to children as social actors and competent subjects with rights. As a theoretical framework, it is assumed that this study is located in the field of Educational Sciences in the area of Curriculum and in the field of Early Childhood Education, regarding the curricular lines that guide the practices of Early Childhood Education. The qualitative research, using the method of case study of ethnographic character with children, was the chosen methodological option. The field work was carried out during a school year with the participation of a group of twenty six children from a public education and training establishment in the Autonomous Region of Madeira. As a strategy to access the voices of these children, I used diversified information gathering techniques such as participant observation and ethnographic interviews, complemented with records of images and some productions by the children. The analysis of the collected information in a necessarily subjective interpretation, allowed to conclude that children represent their daily life around the ludic activities and structured learning in the curricular lines that guide the pedagogical practices of the adults, consubstantiated in concepts of child and what should be their education in that context. But, in a world apart, of cultural significance and identity of childhood, through the playful and symbolic culture that is allowed children, they build their own world with their peers, playing. In this way, it is recommended to value attentive listening of children's voices and the playful and learning potential they contain, in the practices of Early Childhood Education.

Keywords: children culture, children's voices, curriculum guidelines, early childhood education, ethnography with children, play.

Resumé

L'éducation de la petite enfance est devenue de plus en plus importante dans la société et, bien aussi dans la vie des enfants, car elle préconise des principes directeurs et établit le jeu et la participation, en écoutant les enfants sur des questions qui les concernent, en tant que piliers fondamentaux de ce niveau d'éducation. Dans le but de comprendre la vie quotidienne des enfants, dans le contexte d'éducation de la petite enfance, nous cherchons à donner de la voix et du protagonisme aux enfants, en tant qu'acteurs sociaux et en tant que sujets légitimes et compétents. En tant que cadre théorique l'étude se situe dans le domaine des Sciences de l'Éducation, du Curriculum et de l'Éducation de la Petite Enfance, en ce qui concerne les lignes de programme qui guident les pratiques de l'Éducation de la Petite Enfance. La recherche qualitative, en utilisant la méthodologie d'étude de cas de caractère ethnographique avec des enfants, a été l'option méthodologique choisie. Le travail de terrain s'est déroulé pendant une année scolaire avec la participation d'un groupe de vingt-six enfants d'un établissement d'enseignement public localisé à la Région Autonome de Madère. Pour mieux entendre la voix de ces enfants, je me suis munie de diverses techniques pour la collecte d'informations, telles que l'observation des participants et des entretiens ethnographiques, complétées par des enregistrements d'images et plusieurs productions des enfants. L'analyse des informations recueillies, dans une interprétation nécessairement subjective, a permis de conclure que les enfants représentent leur vie quotidienne autour d'activités ludiques et d'apprentissage, structurés dans les lignes du programme qui guident les pratiques pédagogiques des adultes, incarnées dans les conceptions de l'enfant et de ce qu'il convient de leur éducation dans ce domaine. Pourtant, dans un monde à part de toute signification culturelle et d'identité d'enfance, à travers de la culture ludique et symbolique qui est autorisée aux enfants, ils construisent leur propre monde avec leurs pairs avec qui ils se plaisent. Subséquemment, il est recommandé qu'on écoute précieusement les voix des enfants, bien que son potentiel ludique et d'apprentissage, dans les pratiques d'éducation de la petite enfance.

Mots-clés : culture des enfants, directives concernant le curriculum, éducation des enfants, ethnographie avec les enfants, jouer, voix des enfants.

Resumen

En los últimos años, la educación de la primera infancia ha venido adquiriendo una progresiva importancia en la sociedad y en la vida de los niños. Actualmente se preconizan como pilares fundamentales las orientaciones curriculares que promueven el juego y la participación y escucha de los niños sobre los asuntos que les conciernen. Con el objetivo de comprender el cotidiano de los niños en el contexto de la educación de infancia, en este trabajo se ha procurado escotar a voz y dar protagonismo a los niños en cuanto actores sociales y sujetos competentes y de derecho. Como marco teórico, y en lo que concierne a las líneas curriculares que orientan las prácticas de Educación de Infancia, este estudio se sitúa en el campo de las Ciencias de la Educación, en el área del Currículo y en el ámbito de la Educación de Infancia. Para la investigación cualitativa, se ha optado por el método de estudio de caso de carácter etnográfico con niños. El trabajo de campo se desarrolló durante un año escolar con la participación de un grupo de veintiséis niños de un centro de enseñanza pública de la Región Autónoma de Madeira. Como estrategia para acceder a las voces de estos niños se ha recurrido a técnicas de recogida de información diversificadas tales como la observación participante y entrevistas etnográficas, complementadas con registro de imágenes y algunas producciones de la autoría de los niños. El análisis de las informaciones recogidas, en una interpretación necesariamente subjetiva, permitió concluir que los niños representan su cotidiano con arreglo a sus concepciones y en torno a las actividades lúdicas y a los aprendizajes que han sido estructurados en las líneas curriculares que orientan las prácticas pedagógicas y a lo que debe ser su educación en ese contexto. Además, los niños, a través de la cultura lúdica y simbólica que les es permitida, construyen, jugando con sus pares, un mundo aparte con significado cultural e identitario de la infancia. Teniendo en cuentas estos resultados, se recomienda que en las prácticas pedagógicas de la Educación de Infancia se valore la escucha atenta de los niños y el potencial lúdico y de aprendizaje que sus voces contienen.

Palabras clave: cultura de niños, educación de infancia, etnografía con niños, jugar, orientaciones curriculares, voces de los niños.

Sumário

| | |
|---|-------|
| Agradecimentos | ix |
| Resumo | xi |
| Abstract | xii |
| Resumé | xiii |
| Resumen | xiv |
| Sumário | xv |
| Índice de Figuras..... | xviii |
| Índice de Tabelas | xix |
| Lista de Siglas e Acrónimos | xx |
| Lista de Conteúdos do CD-ROM | xxi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 13 |
| CAPÍTULO I – O Currículo | 15 |
| 1. Em Torno de Conceitos | 15 |
| 2. Teorias Curriculares..... | 20 |
| 2. 1. Teoria Técnica | 23 |
| 2. 2. Teoria Prática..... | 24 |
| 2. 3. Teoria Crítica | 25 |
| 2. 4. Teoria Pós-crítica..... | 26 |
| 3. Orientações Curriculares: a Mão que Embala a Educação de Infância..... | 30 |
| 4. As OCEPE: Passados Vinte Anos | 36 |
| CAPÍTULO II – A Educação de Infância..... | 47 |
| 1. Da Assistencialidade à Qualidade | 47 |
| 2. Agenda Transnacional e Nacional: Contornos de Uma Relação..... | 48 |
| 3. A Educação de Infância em Portugal: Origem e Destinos..... | 53 |
| 4. A Educação de Infância na Região Autónoma da Madeira..... | 59 |
| 4. 1. Modalidades de Educação de Infância na RAM..... | 67 |
| 4. 2. Organização e Funcionamento | 77 |
| 4. 3. A Formação Inicial de Educadores de Infância na RAM | 81 |
| 5. A Educação de Infância: Um Leque de Possibilidades Políticas..... | 84 |
| CAPÍTULO III – As Crianças | 88 |
| 1. A Vez e a Voz das Crianças ao Longo dos Tempos..... | 88 |

| | |
|--|-----|
| 2. Culturas de Crianças | 97 |
| 2. 1. Ser Criança: Entre a Identidade e a Alteridade | 100 |
| 2. 2. Coisas Sérias de Crianças, a Brincar | 105 |
| PARTE II – TRABALHO DE CAMPO | 119 |
| CAPÍTULO IV – Metodologia | 121 |
| 1. Investigação Qualitativa..... | 121 |
| 1. 1. Estudo de Caso de Cariz Etnográfico | 125 |
| 1. 2. Investigação Etnográfica com Crianças: “Vais escrever o que eu disser” | 128 |
| 1. 3. Processos e Técnicas de Recolha e Análise da Informação Recolhida.... | 131 |
| 1. 4. Princípios Éticos na Investigação com Crianças..... | 139 |
| 2. Roteiro Metodológico: ao Encontro das Crianças | 141 |
| 2. 1. Onde Estamos | 144 |
| 2. 1. 1. O <i>Jardim</i> | 145 |
| 2. 1. 2. A nossa sala..... | 148 |
| 2. 2. Quem Somos | 154 |
| 2. 2. 1. Nós, as crianças | 158 |
| 2. 2. 2. As nossas famílias | 169 |
| CAPÍTULO V- Análise e Interpretação das Informações Recolhidas..... | 171 |
| 1. O Quotidiano na EI, pelas Vozes das Crianças..... | 171 |
| 1. 1. Os Nossos Planos: “Na escola quero...” | 175 |
| 1. 2. O Que Gostamos de Fazer..... | 186 |
| 1. 2. 1. Brincar..... | 187 |
| 1. 2. 2. Outras coisas que tais | 201 |
| 1. 2. 3. No exterior, ao ar livre: “brincar na rua” | 204 |
| 1. 2. 4. Agora, vamos “trabalhar” | 208 |
| 1. 3. Os Amigos: “brincamos juntos e tornamo-nos amigos” | 212 |
| 1. 4. Lá em Casa: “gosto de brincar com a minha mamã” | 222 |
| 2. Do Que Não Gostamos: “que os meninos batam” | 230 |
| 3. O Que Fazemos | 234 |
| 3. 1. A Linha dos Dias: Espaços, Tempos e Andamentos | 235 |
| 3. 2. Atividades Orientadas: “Ali, naquelas mesas faço muitos trabalhos” | 245 |

| | |
|--|-----|
| 3. 3. Atividades Livres: “Às vezes a Rita não manda fazer nada e vamos brincar” | 255 |
| 4. Relações e Interações | 263 |
| 4.1. Entre Crianças | 263 |
| 4.2. Entre as Crianças e “as professoras” | 268 |
| REFLEXÕES FINAIS | 275 |
| 1. Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. As Vozes das Crianças | 275 |
| 2. Gizando Desafios: Quem Tem Medo das Vozes das Crianças? | 289 |
| REFERÊNCIAS | 294 |
| Legislação | 313 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Conteúdos das OCEPE de 1997 e de 2016..... | 39 |
| Figura 2. Desenho da investigadora por uma criança | 143 |
| Figura 3. Planta da sala das crianças participantes no estudo | 150 |
| Figura 4. Registo do plano de ação “Na escola quero...” | 176 |
| Figura 5. Brincar na sala com os brinquedos trazidos de casa..... | 179 |
| Figura 6. Registo do plano de ação de uma criança..... | 185 |
| Figura 7. Nuvem de palavras acerca do que as crianças dizem gostar de fazer.... | 187 |
| Figura 8. Regra da sala..... | 194 |
| Figura 9. Brincar no exterior no baloiço | 206 |
| Figura 10. Abecedário no friso da parede da sala | 208 |
| Figura 11. Preenchimento e coloração de uma imagem fotocopiada..... | 210 |
| Figura 12. Nuvem de palavras com quem as crianças gostam de brincar..... | 212 |
| Figura 13. Os amigos desenhados por uma criança | 213 |
| Figura 14. Nuvem de palavras com referências ao contexto familiar..... | 222 |
| Figura 15. Desenho do pai por uma criança..... | 223 |
| Figura 16. Desenho de um familiar..... | 226 |
| Figura 17. Desenho de uma criança sobre o que gosta de fazer | 229 |
| Figura 18. Nuvem de palavras com referências sobre “o que não gostam”..... | 230 |
| Figura 19. Regra de comportamento afixada na sala | 231 |
| Figura 20. Nuvem de palavras com referências sobre “o que fazem” | 234 |
| Figura 21. Regras de comportamento na sala | 236 |
| Figura 22. Nuvem de palavras com referências ao espaço das atividades..... | 245 |
| Figura 23. Desenho sobre o que fazem no <i>Jardim</i> | 259 |
| Figura 24. Desenhos representativos do que as crianças fazem (manhã/tarde) | 261 |
| Figura 25. Nuvem de palavras com referências a relações e interações | 264 |
| Figura 26. Eu representada nos desenhos das crianças | 273 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. <i>Regionalização dos estabelecimentos de Educação de Infância - década de oitenta</i> | 64 |
| Tabela 2. <i>Modalidades de Educação de Infância pública na RAM</i> | 69 |
| Tabela 3. <i>Organização dos Núcleos Infantis da RAM (2018-2019)</i> | 70 |
| Tabela 4. <i>Estabelecimentos de educação e ensino alvo de fusão no Funchal (2010-2018)</i> | 72 |
| Tabela 5. <i>Edifícios de Educação de Infância extintos na RAM (2010-2018)</i> | 74 |
| Tabela 6. <i>N.º de crianças inscritas na EPE e Creche por rede privada e pública</i> .. | 76 |
| Tabela 7. <i>Taxa de pré-escolarização em Portugal (2000-2001; 2014-2015)</i> | 77 |
| Tabela 8. <i>Percentagem e escalões das mensalidades dos estabelecimentos de EI e de EPE da rede pública da RAM (2014-2015)</i> | 79 |
| Tabela 9. <i>Organização dos grupos quanto ao rácio adulto/criança</i> | 80 |
| Tabela 10. <i>Imagens de criança ao longo dos tempos</i> | 96 |
| Tabela 11. <i>Tipologia do brincar segundo as dimensões cognitiva, social e comportamental</i> | 107 |
| Tabela 12. <i>Horário da rotina diária das crianças participantes no estudo</i> | 151 |
| Tabela 13. <i>Perfil do grupo de crianças participantes no estudo, por idade</i> | 154 |

Lista de Siglas e Acrónimos

- ACC - Atividades de Complemento Curricular
- AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
- CDC - Convenção dos Direitos da Criança
- CE - Comunidade Europeia
- DRE- Direção Regional de Educação
- DRIG - Direção Regional de Inovação e Gestão
- EB1 - Escola Básica do 1.º Ciclo
- EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EB1/PE/C - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche
- EE - Educação Especial
- EI - Educação de Infância
- EPE - Educação Pré-Escolar
- ETI - Escola a Tempo Inteiro
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
- NE - Necessidades Educativas
- OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PCG - Plano Curricular de Grupo
- PE - Projeto Educativo [de escola]
- RAM - Região Autónoma da Madeira
- SRASS - Secretaria Regional de Assuntos Sociais e Saúde [designação antiga até 1984]
- SRAS – Secretaria Regional de Assuntos Sociais [designação após 1984]
- SRE - Secretaria Regional de Educação
- TIC - Tecnologias de Informação e da Comunicação
- UE - União Europeia
- UMa - Universidade da Madeira

Lista de Conteúdos do CD-ROM

Pasta 1. Tese

“Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. Um Estudo pelas Vozes das Crianças”

Pasta 2. Apêndices

- 2.1. Fusões (reorganização da rede pública de escolas na RAM)
- 2.2. Calendarização do trabalho de campo
- 2.3. Autorizações
- 2.4. Observações, notas de campo
- 2.5. Entrevistas, registos
- 2.6. Registos, “quero fazer”
- 2.7. Registos, produções das crianças

Pasta 3. Anexos

- A - Ficha de diagnóstico e avaliação das crianças (exemplo)
- B – Autorização da SRE para a investigação

Pasta 4. *Curriculum Vitae* (resumido)

INTRODUÇÃO

Na vida, há coisas que nos inspiram e que, de alguma maneira, nos dão ímpeto para empreender determinadas tarefas, construir objetivos e percorrer caminhos. A razão que desencadeou a realização deste estudo prende-se, principalmente, com fatores profissionais. A minha formação inicial em Educação de Infância (EI)², o exercício das minhas funções neste campo e também na formação inicial e contínua de docentes, fizeram com que desse valor à EI na vida das crianças, mormente na possibilidade de resgate das suas vozes, nas suas múltiplas linguagens (Malaguzzi referido por Edwards, Gandini & Forman, 1999), não só pela curiosidade sobre o seu mundo tão fascinante, como pelo respeito por elas enquanto pessoas, sujeitos de direitos. Com efeito, um dos propósitos que orientou o meu projeto de formação foi o conhecimento do mundo da infância, considerando, nesta matéria, o espaço das crianças em contextos de EI, a partir das suas ações e do modo como os educadores as consideram, como a abordagem fundamental da EI pelas possibilidades praxeológicas neste nível de educação e, conseqüente, bem-viver das crianças.

Num âmbito mais abrangente, enquanto cidadã, é também minha preocupação a qualidade dos serviços de EI, que criamos e proporcionamos às crianças, numa perspetiva de justiça social e humana. Torna-se, em meu entender, crucial e necessária a reflexão sobre a EI, na tentativa de compreender reflexivamente o quotidiano das crianças neste contexto. Portanto, mantenho o meu interesse pedagógico e científico no trilho da EI, percorrido com gosto e empenho, desde que iniciei a minha atividade profissional há mais de trinta anos.

A EI, entendida contemporaneamente como uma resposta institucional de educação das crianças dos 0 aos 6 anos, em complementaridade com a educação familiar, é, assim, o meu campo de interesse científico e da minha práxis pedagógica (Formosinho, 2013). Nesse sentido, a problemática fundamental que esta tese evoca é a centralidade das vozes das crianças na EI, o que é que elas dizem sobre os assuntos que lhes dizem respeito neste contexto, visando compreender reflexivamente o seu quotidiano na EI.

A educação formal das crianças é preocupação dos Estados e, nessa lógica, alvo de políticas educativas internacionais, nacionais e locais. Estas incluem, entre outras medidas,

² Neste trabalho utilizo a designação de Educação de Infância/EI sempre que me refiro à educação formal de crianças no período que antecede a escolaridade obrigatória, independentemente da idade ou da valência de EI.

diretrizes curriculares que visam orientar os educadores de infância na construção de um currículo singular, que alicerce as suas práticas pedagógicas de acordo com o perfil de cada criança na sua individualidade e com o grupo do qual é responsável, ocupando a criança um lugar fundamental (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim, conhecer a EI, enquanto contexto formal e incontornável de Educação é, também, ouvir os seus principais protagonistas: as crianças. A importância epistemológica que se tem vindo a dar, na comunidade científica, a estudos cujo enfoque são as crianças, escutando, analisando e interpretando as suas vozes, é crescente (Corsaro, 2002, 2007; Ferreira, 2004, 2010; Oliveira-Formosinho, 2008; Tomás, 2011; Vasconcelos, 2016; entre outros).

A ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) no séc. XX é também um marco a assinalar na assunção e consolidação do campo de estudos da infância, etariamente limitada pelos 18 anos (UNICEF, 2004), sendo que o recorte dos anos que antecedem o período da escolaridade obrigatória, isto é, dos 0 aos 6 anos, tem suscitado o interesse epistemológico de vários ângulos disciplinares, entre os quais o das Ciências da Educação, em particular, no que concerne à EI nas suas mais variadas dimensões, nomeadamente a curricular.

Dito de outro modo, a CDC veio legitimar o conhecimento da criança por ela própria, dando-lhe a voz a que tem direito. Ora, sendo o estabelecimento de EI o contexto por excelência para ir ao encontro das crianças (Ferreira, 2004; Graue & Walsh, 2003), porque é neste espaço que passam grande parte do seu dia, constituindo-se por isso como um agente de socialização muito significativo para a infância (Saramago, 2005), faz todo o sentido que nos debruçemos sobre o seu quotidiano neste contexto específico de educação formal. A EI das crianças vista por elas mesmas ganha, assim, outro fulgor (Ferreira, 2004; Ferreira & Nunes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2008).

Considerando que o dia a dia das crianças, na EI, é marcado por práticas pedagógicas que visam, *latu senso*, o seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo como fundamentos e princípios os plasmados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), nesta investigação tomo como um dos eixos de análise as perspetivas teóricas e práticas do campo curricular.

O currículo é um campo de estudo onde se tem sistematizado um amplo leque de conhecimentos, tornando-se, por essa razão, numa área profícua de investigação cujos resultados são uma mais-valia para compreender as problemáticas escolares e educativas

formais, pese embora o facto de a sua definição não ser de todo consensual (Kemmis, 1998; Marsh, 2005; Pacheco, 2007, 2014; Silva, 2009). Desde o início, o currículo é um conceito polissémico que envolve intenções, teorização curricular e práticas; logo, poder de escolhas que abarcam uma diversidade de teses sobre estas matérias (Pacheco, 2014; Pinar, 2007; Silva, 2009; Sousa, 2002, 2004, 2012, 2015). Importa, por isso, revisitá-las para melhor compreender as linhas curriculares que subjazem na EI as experiências de vida das crianças no seu tempo de infância, neste contexto de educação.

Se por um lado se faz, nos discursos curriculares, a apologia da criança e dos seus direitos fundamentais, mediante a defesa da sua centralidade em tudo o que lhe diz respeito, por outro assiste-se, na prática, à hegemonia de abordagens pedagógicas em contextos formais de EI, sem que para tal se considerem efetivamente as vozes das crianças que tanto suscitam o debate teórico, quase sempre adultocentrado (Oliveira-Formosinho, 2008, 2013; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Vasconcelos, et al., 2011; Vasconcelos, 2016).

Ora, este percurso fez-se primeiramente no sentido da institucionalização dos cuidados e guarda da criança incapaz; depois, da criança aprendiz, objeto pedagógico, até à criança competente, agente no seu processo educativo e cidadã com direitos, nomeadamente de participação (e de decisão), para além dos já consagrados de provisão e proteção. Pelo menos em tese deu-se um passo em frente, uma vez que nas práticas parece persistir, ainda, vestígios de conceções, não assumidas, de crianças homúnculo (Ariès, 1988) em que se desconhecem os direitos das crianças e entre eles o de livre expressão (Tomás, 2011).

Nesse seguimento, as linhas curriculares que orientam as práticas pedagógicas dos educadores de infância são visíveis no quotidiano das crianças em contexto de EI e no entorno da sua cultura, afetada e afetando a cultura mais vasta onde estão inseridas. Nomeadamente a cultura de pares³, efetua-se num vaivém interpretativo entre culturas e, por isso, numa dinâmica criativa (Corsaro, 2002, 2007), mas ataviada pelas visões adultocentradas que chamam a si a construção da infância, sem que as crianças possam ocupar realmente o lugar de poder que temos o dever crítico de lhes dar, por direito próprio. Assim sendo, são (quase) sempre crianças por interpostas pessoas (Sarmiento, 2004).

As OCEPE enunciam linhas curriculares para os educadores orientarem as suas decisões e práticas, visando uma abordagem pedagógica em consonância com a sociedade

³ Pares são membros de um grupo informal, neste caso de crianças, que partilham a mesmidade institucional e social, atividades, interesses e formas próprias de expressão.

atual, a concepção de criança e as teorias da aprendizagem ativa, em que a participação é um dos pilares dos seus direitos consubstanciada na livre expressão acerca dos assuntos que lhes dizem respeito.

Portanto, partindo das vozes das crianças, esta tese pretende pensar a EI como oportunidade de vida educativa e social, procurando compreender reflexivamente como é que as crianças vivem esta realidade, o que dizem dela. Assim, neste estudo de caso, de cariz etnográfico, as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre a “conscientização” (Freire, 2005) do seu quotidiano na EI, na tentativa de se perceber a relação (de poder) entre as linhas curriculares e as práticas que aí autorizam (ou não) as suas oportunidades de ação lúdica ou outras, reflexo da concepção temporal de criança no seu tempo (Ferreira, 2004).

O que dizem as crianças sobre o seu quotidiano na EI? Esta é a questão organizadora (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012) desta investigação e a expectativa é de que, através dos seus resultados interpretativos e críticos, traga a lume a discussão sobre as linhas curriculares preconizadas para orientarem as práticas de EI, com base no que as crianças dizem acerca do seu quotidiano, neste contexto de educação.

Esta tese está organizada em cinco capítulos estruturados em duas partes. Na primeira, apresento a fundamentação teórica que suporta este estudo e na segunda revelo o trabalho empírico realizado, elucidando o processo de investigação desde a entrada no campo, a recolha e sistematização das informações, passando pelo processo de análise e interpretação até às reflexões finais.

No primeiro capítulo, a abordagem centra-se nas dimensões de estudo do campo curricular, dando conta da definição polissémica do conceito de currículo e da sua teorização (Kemmis, 1998; Silva, 2009, entre outros). Refiro, assim, as principais teorias do currículo que enformam as práticas; as teorias tradicionais, salientando a teoria técnica, com a racionalidade de objetivos, disciplinas e respetiva avaliação e a teoria prática em que a experiência de ensino e aprendizagem resulta de escolhas dos docentes numa perspetiva mais contextualizada do currículo. Abordo, ainda, as teorias críticas cujo questionamento sobre as relações de poder social refletidas no currículo e na educação imprime uma abordagem utópica de emancipação social e as teorias pós-críticas que estendem este questionamento a outras manifestações de poder tais como a raça, a etnia, o género e os grupos minoritários, baseado em valores mais individuais e, por isso, identitários que suportam as diversas realidades educativas (Kemmis, 1998; Silva, 2009; Pacheco, 2007; Sousa, 2002, 2012, 2015).

Prossigo, encetando um diálogo entre o campo curricular e a EI, sob a égide das teorias críticas e pós-críticas, na tentativa de encontrar convergências. Para tal, faço uma análise crítica às referências curriculares das OCEPE (Silva, 1997; Silva & Mata, 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Silva, Marques & Mata, 2017) como marcos praxeológicos decisivos para a EI e, conseqüentemente, para as práticas que marcam, indelevelmente, a vida e as vozes das crianças neste contexto educativo, mas também social e cultural.

As OCEPE são encaradas como suporte curricular de apoio aos educadores de infância na construção e gestão das suas práticas com intencionalidade educativa, atendendo a diversos fatores, nomeadamente o contexto envolvente, as crianças e o seu bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim, metaforicamente, a expressão “a mão que embala a infância” que dá nome a um ponto deste capítulo⁴, remete para a ideia de uma EI eticamente responsável pela trajetória que as orientações curriculares podem imprimir às práticas dos educadores de infância e concomitantemente ao percurso da vida das crianças na EI. Ainda, neste capítulo, faço a interlocução entre as OCEPE e os conceitos basilares no pensamento atual sobre a EI, como a qualidade que defendo, na esteira de diversos autores, que deve ser construída democraticamente com os diversos intervenientes no processo educativo das crianças e, por isso, baseada em indicadores contextuais (Bondioli, 2015; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2009; Portugal & Laevers, 2010; Woodhead, referido por Ruivo, 1998).

No ponto seguinte, faço a contextualização da conceção das OCEPE de 2016 (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), focando as atualizações mais relevantes, resultantes de um processo apurado de consulta pública junto da comunidade em geral e de especialistas de vários quadrantes, incluindo o académico, de alguma maneira ligados ao campo da EI (Silva & Mata, 2016).

No segundo capítulo, partindo do pressuposto de que os processos de globalização e de regulação transnacional, como projetos de desenvolvimento global (Teodoro, 2002), reorganizam as prioridades das políticas públicas incluindo as de EI, enquadro este nível de educação no sistema educativo nacional para depois atentar em algumas medidas políticas

⁴ Partes desta tese, em versões iniciais, foram apresentadas em encontros científicos e publicadas nos respetivos livros de atas designadamente do I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação e nos Colóquios do Centro de Investigação de Educação da Universidade da Madeira (CIE - UMA).

na Região Autónoma da Madeira (RAM), espaço geográfico onde realizei o estudo de caso do qual resulta a tese que ora se apresenta.

Destarte, tendo como cenário a tese do sistema mundial de educação, que influencia e condiciona a evolução das políticas educativas nacionais, resultantes de lógicas transnacionais e de políticas viajantes (Steiner-Khamsi, 2012), detenho-me primeiro na dinâmica das políticas de EI em Portugal (Cardona, 1997, 2008, 2001; Vasconcelos, 2005, 2012a; Vasconcelos & Assis, 2008; Vilarinho, 2012a).

Procuro, depois, identificar o micromovimento que se potencia nas medidas políticas locais na RAM e, ainda, nas lógicas das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que visam orientar as opções curriculares e práticas de EI e assim o quotidiano das crianças, no qual o “ofício de criança” parece dar lugar cada vez mais cedo ao “ofício de aluno” (Chamboredon & Prévot, 1986; Garnier, 2009, 2014; Sarmiento, 2011b). Abordo, ainda, o desenvolvimento e expansão da EI nacional (Cardona, 1997, 2008, 2011; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000, 2012b) trazendo alguns contributos para a história da EI na RAM, incluindo o seu processo de regionalização devido à especificidade autonómica desta Região (Ferreira, 1987; Lume, 2017; Lume & Florença, 2012; Silva & Meneses, 1998).

Com o intuito de dar a conhecer o contexto desta investigação, faço uma sucinta caracterização das modalidades de EI da rede pública da RAM, abarcando a sua organização e funcionamento geral sob a tutela da Secretaria Regional de Educação (SRE), elucidando com isto a especificidade do *locus* desta tese (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M; Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto). Faço, ainda, uma breve incursão na formação inicial de educadores de infância na Universidade da Madeira (UMa), devido ao impacto que esta tem na sociedade local e no sistema educativo regional (Lume & Florença, 2012; Mendes & Sousa, 2012; Sousa, 2000, 2014, 2016).

Para sublinhar o potencial que as diretrizes políticas podem trazer à qualidade da EI, elenco algumas medidas possíveis para este nível de educação na RAM.

No terceiro capítulo, dedicado à criança, começo por abordar a evolução do conceito de criança e de como está dependente dos ventos sociais e culturais da época da qual faz parte (Ariès, 1988; Chamboredon & Prévot, 1986; Martins, 2014; Giddens, 1997; Prout, 2010; Sarmiento, 2011b; Torres, 2001). Dou conta de que a vez e a voz das crianças, de todas as crianças, teimam em tardar, apesar do esforço que tem sido feito em vários campos do pensamento e ação (Tomás, 2011). Interrogo, por isso, até quando este grupo de pessoas, crianças, serão olhadas com olhares ingénuos marejados de romantismo ou, por oposição,

violentos repletos de desrespeito e indiferença (Fernandes, 2009; Moss, 2015; Sarmiento, 2004).

Focando o olhar, pode-se descortinar no cotidiano das crianças traços de desconsideração, quando se lhes nega o direito de serem ouvidas, de participarem, enfim, de serem quem são na sua essência enquanto indivíduos cidadãos com singularidades tal como todos os outros o são (UNICEF, 2004). Ainda assim, a concepção de criança que não é, mas há de ser, evoluiu para a criança agente, competente, cidadã de pleno direito de participação com voz que deve ser tida em conta nos assuntos que lhe dizem respeito, nomeadamente na EI (Fernandes, 2009; Oliveira-Formosinho, 2008; Tomás, 2011).

Em conformidade, abordo a especificidade do sujeito criança e das suas culturas, designadamente a cultura de pares, em que o brincar é a expressão máxima da infância (Kishimoto, 2016; Moyles, 2006). Nesta ótica, as culturas da infância são o modo específico de as crianças interpretarem e entenderem o mundo (re)criando a cultura dos contextos onde estão inseridas (Corsaro, 2002, 2007; Fernandes, 2009; Sarmiento, 2004; Qvortrup, 2005b). A cultura das crianças faz-se, assim, através da interação da criança com o mundo, enquanto agente e ator social, incluindo os seus pares. Trata-se da singularidade do mundo das crianças, que interpretam o mundo dos adultos “à sua maneira”, mundo esse que é tanto mais rico quanto é o ambiente educativo no que respeita ao tempo, espaço, materiais, relações e interações (Ferreira, 2004; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Faço referência, ainda, à relação da educação com a construção da identidade pessoal e social da criança edificada face à alteridade do outro, diferente na sua similitude enquanto criança, inserida num contexto histórico, cultural, social e político a que pertence a sua própria cultura (Meirieu, 1998, 2006; Sarmiento, 2004).

Segue-se o brincar, no entendimento que dele têm os adultos, uma vez que, segundo Sarmiento (2004), a criança não define a sua ação lúdica como brincar, pois, essa é a sua forma mais natural de agir. Nesse sentido, escarpelizo o brincar e a sua relação com a EI, nas suas diversas dimensões (Silva & Sarmiento, 2017; Silva, 2017). O brincar que parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como atividade lúdica das crianças em contraste ao “trabalho” encarado como “ofício de aluno” (Chamboredon & Prévot, 1986; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004, 2011b). Com base na taxonomia do brincar das crianças (Hutt referida por Moyles, 2006), faço a sua caracterização em três dimensões: epistémica (exploratória), lúdica (criativa e comunicacional) e com regras (social e com condições) às quais se juntam o brincar construtivo (Smilansky referido por Smith, 2006), e o brincar no

exterior, ao ar livre, pela relevância que este assume nos estudos de diversos autores (Bilton, Bento & Dias, 2017; Neto & Lopes, 2017; Sandseter & Seland, 2016). Faço, ainda, referência à relação do brincar com a aprendizagem (Ausebel, 2003; Bruner 2000; Fino, 2011b; Papert, 2008; Smith, 2006; Vygotsky, 2007) e com a socialização (Ferreira, 2004; Giddens, 1997; Sarmiento, 2004).

Na segunda parte desta tese descrevo, no quarto capítulo, o trabalho de campo realizado na senda de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013; Flick, 2009), na condição de ser um estudo de caso (Stake, 2012; Yin, 2003) com a especificidade de uma investigação de cariz etnográfico com crianças (Cristensen & James, 2005; Ferreira & Nunes, 2014; Graue & Walsh, 2003; Vasconcelos, 2016). Verifico que esta tem vindo a ganhar terreno na comunidade científica e que é um campo investigativo que importa aprofundar como linha de pesquisa no que concerne ao estudo da dinâmica das crianças, em contextos tão complexos e diversificados como são os da EI (Oliveira-Formosinho, 2008). Justifico a escolha dos métodos e técnicas de recolha de informações que recaiu, por maioria de razão, na observação participante (Fino, 2003, 2011a; Lapassade, 2001) e nas entrevistas etnográficas complementadas com registos de imagens e algumas produções das crianças (Graue & Walsh, 2003; Vasconcelos, 2016). Partindo dos princípios éticos de investigação com crianças (Fernandes, 2016; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016) alicerço o consentimento informado pelos seus responsáveis legais e, momento a momento, com as próprias crianças (Vasconcelos, 2012a, 2016).

A metodologia investigativa escolhida é, pois, vista como um processo que procura compreender os factos emergentes da significação dos indivíduos no seu contexto natural. Nesta linha, enfatizo a descrição das representações das crianças sobre a EI, desocultando-se, na interpretação direta e categorizada das suas vozes e ações (Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012), o seu quotidiano neste contexto.

Faço, ainda, neste quarto capítulo, a descrição do roteiro investigativo empreendido no trabalho de campo que, por se tratar de um estudo de caso de natureza etnográfica, apelou à descrição do contexto onde se realizou. Atento na apresentação do grupo de crianças e com algum detalhe, de cada criança participante no estudo (n=26), procurando no entanto, não desvendar a sua identidade com descrições demasiado promenorizadas, deixando para a interpretação reflexiva das suas vozes o labor de descobrir as suas representações no capítulo seguinte, no qual se recorre à triangulação metodológica como validação da investigação (Stake, 2012).

No capítulo cinco, apresento a análise e interpretação das informações recolhidas e sistematizadas durante todo o processo de investigação empírica (Stake, 2012), na tentativa de compreender reflexivamente o que dizem as crianças sobre o seu quotidiano na EI e, assim, passar para o detalhe da descrição interpretativa num texto que procurei alinhar com o entendimento teorizado, ou seja, um texto com significação crítica (Graue & Walsh, 2003). Para tal, apresento, ao longo dos tópicos deste capítulo, excertos das vozes das crianças e de situações observadas para ilustrar “um aspecto do [deste] caso, talvez uma das questões problemáticas.” (Stake, 2012, p. 142).

Continuo perscrutando os interesses das crianças acerca do que querem fazer no contexto de EI, interpretando o registo escrito dos seus planos como resposta à questão “Na escola quero...”. O desejo de brincar e aprender revela-se indissociável e transversal nas vozes destas crianças, em que se descortina a sua forma holística de aprender (Oliveira-Formosinho, 2013c; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e a vontade em participar efetivamente (Sandseter & Seland, 2016).

Percebe-se que o brincar é a atividade que as crianças participantes neste estudo mais gostam de fazer no *Jardim*⁵, com saliência para o brincar no exterior, ao ar livre e para o brincar simbólico (Corsaro, 2002; Kishimoto, 1995; Smith, 2006). As atividades de expressão artística, nomeadamente as do domínio das artes visuais, também são referidas pese embora se configurem como “trabalhos” com objetivos de aprendizagem próximos da cultura escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Sublinho as brincadeiras preferidas das crianças alicerçadas em relações de amizade com os seus pares, com quem partilham interesses lúdicos comuns. Assinalo, nas suas vozes, as brincadeiras e outras situações baseadas em relações de parentesco por estarem muito presentes nos seus discursos, revelando, assim, a importância que atribuem ao contexto familiar.

De seguida, descortino nas vozes das crianças o que elas fazem no contexto de EI, com quem e onde. Entre atividades orientadas pelos adultos e atividades livres, de iniciativa das crianças, na sala de atividades ou no exterior ao ar livre, elas passam os seus dias neste contexto. A rotina diária estrutura-se firmemente no calendário educativo destas crianças em

⁵ Quando faço referência ao estabelecimento de educação e ensino onde desenvolvi o trabalho de campo utilizo a designação alternativa ao seu verdadeiro nome: *Jardim*. Esta designação deve-se ao facto de estar associada aos estabelecimentos de EI (jardins de infância) e, ainda, porque o espaço relvado no exterior deste estabelecimento ser onde as crianças participantes neste estudo diziam gostar de brincar.

que se inscrevem previsivelmente as atividades pedagógicas, bem como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e as festividades. Por oposição, ou talvez nem tanto assim, as crianças dizem que fazem por sua iniciativa e de livre escolha, brincadeiras a fazer de conta e de movimento.

Por fim, detenho-me na primazia das relações e interações, nas vozes das crianças participantes no estudo, como uma das dimensões organizadoras do seu ambiente educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), assumindo, por isso, relevância nos seus discursos, nos quais o brincar, fazer coisas e colaborar com os seus pares ou, por oposição, lutar, brigar e controlar são evidências dessa dimensão. Descrevo as relações e interações que ocorrem entre as crianças e os adultos com quem interagem regularmente no *Jardim*, denotando que são, em parte, sustentadas na prestação de contas às “professoras”, numa visão de EI comprometida com abordagens curriculares tradicionais, cuja preocupação central é a regulação de comportamentos num exercício de poder em sentido único (Pacheco, 2009; Silva, 2009; Sousa, 2002). Dou conta que as crianças mantêm com alguns adultos relações que se baseiam em interações de afeto, respeito e confiança, sobretudo com aqueles cujas práticas deixam transparecer concepções de criança e de EI próximas de abordagens curriculares participativas no sentido em que consideram as crianças como interlocutoras no processo educativo, cujo papel ativo é valorizado com empatia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 2012a).

Nas reflexões finais, elenco algumas notas resultantes da síntese das reflexões realizadas ao longo desta tese e ancoradas nos temas emergentes da interpretação das vozes das crianças. Assim, com base na escuta destas crianças, desenvolvo o seguinte argumento: as crianças representam as vivências do seu quotidiano na EI, numa cultura de pares e em consonância com a malha curricular, tecida institucionalmente e pedagogicamente, sendo as linhas curriculares e práticas de EI consubstanciadas em atividades rotinizadas num calendário refém de concepções de criança e do que deve ser a sua educação naquele contexto: “trabalhar” para aprender e brincar nos intervalos. Porém, à revelia, num mundo à parte, de significação cultural e identitária da infância, mediante a cultura lúdica e simbólica que é permitida às crianças, estas constroem a brincar o seu próprio mundo.

Aludo a duas vertentes, a práticas de EI transmissivas, próximas de abordagens curriculares consideradas tradicionais e, por outro, a práticas ativas alicerçadas em linhas curriculares contextualizadas que privilegiam abordagens pedagógicas de participação

(Vasconcelos, et al., 2011; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pinar, 2007; Young, 2010).

Termino com algumas sugestões que emergiram ao longo do estudo, com o intuito de contribuir para a discussão e reflexão sobre o cotidiano das crianças na EI. Nesse desiderato, sobre a vida destas e doutras crianças em contextos de educação formal criados para elas, as opções curriculares devem ser críticas, no sentido emancipador de poderes cristalizados nas práticas. Abrir-se aos interesses das crianças e relevar o papel da comunidade, deixando espaço para atos curriculares pós-críticos no que concerne ao primado de abordagens identitárias das crianças, ouvindo-as no que de singular ou similar têm para dizer, seria basilar para aí fundar as opções curriculares para a infância vivida em contexto de EI.

Afinal: quem tem medo das vozes das crianças? Ninguém (deve ter)! Está lá (quase) tudo; basta escutar porque “A escuta talvez seja o sentido de verificação mais adequado para acolher a complexidade do que uma vida é. Contudo, escutamo-nos tão pouco e, entre as competências que desenvolvemos, raramente está a arte de escutar.” (Mendonça, 2014, p. 143).

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – O Currículo

1. Em Torno de Conceitos

É clássico afirmar a natureza polissémica e a diversidade de interpretações que o conceito de currículo encerra, deduzindo-se que este é de difícil definição porque não parecem existir consensos, sobretudo, nos discursos académicos, ao contrário das práticas curriculares, como sublinha Pacheco “Quem se confronta com o campo de Estudos Curriculares facilmente constatará a diversidade conceptual e a uniformidade das práticas que o caracterizam” (2007, p. 29).

Na academia, existem tantas definições de currículo, quantas as teses que lhe estão subjacentes (Pacheco, 2007). A única ideia comum está relacionada com a seleção dos saberes e conteúdos a abordar, a partir daqui cada teoria define-o consoante a importância atribuída a diversos fatores. O currículo traduz-se, então, nos conhecimentos e saberes escolhidos que estão dependentes da teoria curricular adotada, na qual está subjacente a razão da escolha desses conteúdos (Silva, 2009) em detrimento de outros. Isto pressupõe um complexo processo de relação entre teoria e prática em que “(...) o currículo ao mesmo tempo que é alvo de leituras e interpretações, constrói também realidades curriculares” (Sousa, 2012, p. 14) cultural e socialmente contextualizadas. Esta autora, sublinha a necessidade de os Estudos Curriculares discutirem o verdadeiro significado do que é o conhecimento válido cientificamente e socialmente, e que devem ser consequentes na medida em que deverão transformar o currículo real através de uma abordagem crítica do mesmo. Neste sentido, a teoria curricular na sua legítima diversidade deve adotar, sobre as práticas, “uma atitude permanente de reflexividade (não narcísica) realista que gera a vigilância crítica.” (Pacheco, 2007, p. 35).

A palavra currículo tem a sua origem no substantivo latino *curriculum*, palavra que tem o sentido de “corrida” ou “carreira” e relaciona-se etimologicamente com o verbo *currere* (correr ou percorrer). Cícero, autor latino do séc. I a.C., utilizava as expressões *vitae curriculum*⁶ ou *curriculum uivendi* com o sentido de “carreira de vida” que pode ser entendido como “percurso de vida” (A.V., 2007). Neste sentido identitário é “(...) no curso

⁶ Cf. o discurso de Cícero intitulado *Pro Rabirio Perduellionis Reo*, §30, time 12. Retirado de <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/rabirio.shtml>.

dessa «corrida» que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.” (Silva, 2009, p. 15).

Na tentativa de encontrar uma explicação racional das condições sociais, políticas, económicas e históricas específicas, em que a palavra currículo surgiu, Hamilton e Gibbons (citados por Kemmis, 1998) apresentam razões como “(...) las de la Reforma Calvinista Escocesa, que siguió de cerca la Reforma operada en la Europa continental” (p. 32). Goodson (2001) também afirma que a origem do currículo resulta “em boa medida, da supremacia política do calvinismo.” (p. 79), ou seja, é prematuro afirmar que o termo *curriculum* esteja associado ao campo da educação, antes deste período da Reforma Protestante. No dizer de Pacheco (2014, p. 127) “É com o protestantismo que o currículo se reforça como campo de estudo e incorpora, de forma sistematizada, a ideia de controlo, já que a teoria de predestinação da teoria calvinista olha para a vida como uma «corrida, ou trilho de corridas»”. Por seu turno, Jesus Maria Sousa, referindo Doll, afirma que o uso da palavra *curriculum* remonta ao séc. XVI, quando utilizada por Ramus (1515-1572) num dos seus trabalhos para designar uma ordenação de conteúdos a serem estudados (Sousa, 2017a).

Utilizado com diferentes asserções em distintos domínios, a palavra currículo encerra um conceito polissémico que resulta em várias definições apelando, por isso, a uma clarificação na ancoragem a determinado domínio do currículo (Pacheco, 2007). Por isso, Marsh, citando Goodlad, afirma que “an analysis of definitions is a useful starting point for examining the field of curriculum” (Marsh, 2005, p. 7), acrescenta, ainda, que outros autores consideram que os conceitos fundamentais de currículo incluem conteúdos, objetivos e organização. Ressalva, todavia, que Pinar “argue that these conceptions are stereotypes and are of little value.” (idem, p. 8).

Numa perspetiva histórica, o currículo surge, pela primeira vez, como campo de estudos nos Estados Unidos da América, na segunda década do séc. XX (Silva, 2009). As obras académicas que viriam a marcar de forma indelével todo o estudo em torno do processo de construção, desenvolvimento e análise de currículos foram *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt em 1918 e *How to Make a Curriculum*, também do mesmo autor em 1924 (Silva, 2009). Na sua primeira obra, Bobbitt considera que o currículo é “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. (...) a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (Bobbitt, referido por

Silva, 2009, p. 12). Para aquele autor a educação é modelação do indivíduo, com objetivos ao serviço da sociedade.

Em 1949, Ralph Tyler, no seu livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* acrescentou um maior aprofundamento e sistematização à construção do currículo, defendendo que a educação deveria ser orientada por objetivos, conteúdos, atividades e os seus resultados avaliados. Esta obra teve um impacto duradouro no desenho e avaliação de currículos. Aqui, o currículo é apresentado como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente escritos, *a priori*, não sendo alheio a esta definição “the fact that Tyler was influenced by his day’s adherents to curricular behaviorism: Franklin Bobbitt and Werret W. Charters, both of whom were Tyler’s teachers at the University of Chicago” (Cordero & Garduño, 2004, p. 3).

No plano político, o currículo surgiu para moldar o aluno “com o máximo de eficácia e o mínimo de custos”, diz-nos Sousa (2004a, p. 166) numa clara alusão à metáfora da escola como fábrica e às metanarrativas. Sublinhe-se, ainda, o carácter multifacetado do currículo, que, segundo Goodson (2001), é construído e (re)negociado a diferentes níveis e em diversas arenas. Contudo, as definições mais recorrentes consideram o currículo como um conjunto de disciplinas ou um grupo de conteúdos e saberes que servem para enunciar o que deve ser ensinado, sendo neste sentido que se insere o currículo-como-plano nas teorias técnicas, segundo Jesus Maria Sousa (2012). Outras há que o perspectivam como um conjunto de matérias, de objetivos de aprendizagem e de resultados. E, ainda, outras que o veem como experiências de aprendizagem propostas pela escola, logo com uma componente mais prática de ensino e aprendizagem por competências (Silva, 2009), propondo uma nova visão que implica o questionamento conducente à modificação da conceção de currículo, deixando de haver um modelo tipificado (Pinar, 2007) para surgir a possibilidade de um currículo aberto como orientação, na linha do que é preconizado nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na perspetiva racional do currículo, Jesus Maria Sousa (2004a) inscreve as teorias dos autores Tyler, de 1949, e Hilda Taba, de 1962, que concebem o currículo-como-plano, ordenado, sequencializado e territorializado em áreas de conhecimento” (Sousa, 2012, p. 16). Esta conceção de currículo é hodiernamente rejeitada, uma vez que “o currículo não é uma simples previsão de resultados, mas uma amálgama de experiências imprevisíveis” (Pacheco, 2007, p. 15) e, neste sentido, a sua construção envolve vários atores no processo de decisão, num vaivém entre teoria e prática.

O currículo surge, assim, como um campo que é definido, a partir das características inerentes ao seu processo de construção no contexto educativo, onde cada opção resulta do cruzamento das intenções dos diversos elementos da comunidade educativa e, por essa razão, tem uma faceta territorial diversificada. Em conformidade, surgem definições de currículo mais abrangentes e flexíveis, nas quais se incluem, segundo Sousa (2004a), autores como Joseph Schwab de 1969, e, segundo Pacheco (2007), Stenhouse de 1984, Grundy de 1987, Zabalza de 1987, Sacristán de 1988 e Kemmis de 1988, que relevaram o carácter vasto, processual e dinâmico do currículo.

Para Gimeno Sacristán a conceção de currículo vai muito além dos conteúdos das áreas disciplinares dizendo que “o currículo serve como núcleo globalizador ou de aproximação interdisciplinar a outros muitos saberes e contributos das Ciências da Educação, na compreensão da prática escolar que tão condicionada está pelo currículo que transmite” (Sacristán, 1995, p. 36). Por conseguinte, é apresentado como um projeto mais lato, que visa uma reorganização de conteúdos curriculares, perspetivando uma função socializadora, formativa, cultural e crítica, logo processual. Certamente, é por causa disso que o currículo é uma manifestação de poder, no qual as teorias críticas e pós-críticas surgem, denunciando a escolha de uns conhecimentos em detrimento de outros, porque o currículo é conhecimento politicamente escolhido.

Jesus Maria Sousa (2012) faz uma reflexão acerca da mudança social atual e as questões curriculares, questionando se vivemos na modernidade tardia ou na era pós-moderna. Esclarece que, há autores, como Anthony Giddens e Gilles Lipovestky, que sustentam a primeira visão, uma vez que os currículos continuam a ser demasiado objetivos e lineares. Nesta perspetiva, sugerem que vivemos no estágio de radicalização da modernidade e acreditam que não houve uma rutura com esta, mas que as suas especificidades foram enfatizadas. Jesus Maria Sousa refere, ainda, a visão de pós-modernidade patente na tese de Zygmunt Bauman que fala da modernidade líquida⁷ a que se junta, também, a moralidade líquida no que tange à radicalização da indiferença (Bauman & Donskis, 2016). Por oposição, Patrick Slattery e Lyotard (referidos por Sousa, 2012)

⁷ A *modernidade líquida* diz respeito às condições do mundo atual que atribuem total responsabilização ao indivíduo pela sua autoconstrução e pelo seu futuro. Neste mundo atual não existem princípios específicos que devam ser estritamente seguidos. Nesse sentido, constroem-se redes identitárias como resultado de uma liberdade permitida, mas aparente porquanto aprisiona os indivíduos num estado líquido, fluido e indefinido, contrário à segurança das comunidades reais de pertença: “Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade (Bauman, 2006, p. 22).

creem que a sociedade ultrapassou a era moderna, uma vez que os estudiosos já não aceitam como únicos e verdadeiros os valores da modernidade

Independentemente da visão que consideramos como válida, os efeitos sociais dos avanços tecnológicos e da globalização são hoje incontornáveis, motivando dinâmicas inerentes à sociedade e civilização ocidental em particular a que Hargreaves, também referido por Sousa (2012), caracteriza a sociedade atual. Este autor analisa as condições e as transformações do ponto de vista macrossocial, revelando o incremento da produção de imagens e informação em detrimento do sistema de produção fabril da modernidade.

Politicamente a pós-modernidade é marcada pela erosão do poder do Estado e pela consequente assunção de organizações civis, que passam a intervir na gestão das lógicas sociais. A nível pessoal, as relações tomam uma dimensão também virtual e têm por base a assunção do egoísmo (natural) dos indivíduos. Além disso, regista-se um afastamento dos valores tradicionais que eram tidos como certos na modernidade, o que representa um fator de instabilidade que conduz, muitas vezes, às crises nos relacionamentos interpessoais.

Neste cenário, emerge uma nova ordem social que não aceita as metanarrativas únicas e irrefutáveis (Lyotard, 1993) e por isso “(...) estamos a viver o tempo da mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica” (Sousa, citada por Sousa, 2012, p.19), o que acarreta um questionamento incessante por parte do indivíduo. Nesse sentido, o currículo também reflete as mudanças sociais atuais porque como Tadeu da Silva (2009) afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

Posto isto, inscreve-se o carácter dinâmico do currículo associando-o ao poder sobre as práticas e, nessa medida, aproxima-se da visão de Sacristán (1995) quando afirma que “el *curriculum* es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes” (p. 16).

Também Liliana Rodrigues (2011) assinala este carácter dinâmico e significativo do currículo ao afirmar que “são as nossas crenças que geram os factos” (p. 114) e aquelas são apostas que se fazem no currículo, por isso deverão ter a possibilidade de sentido crítico na aceção de Jesus Maria Sousa (2012) quando enuncia o “currículo-como-vida”, incitando a escola a enfrentar os reais problemas da humanidade e a fazer algo, nas práticas, para os

resolver, numa práxis, nas palavras de Júlia Oliveira-Formosinho (2007) imbuída com “as ações, as teorias e as crenças” (p. 16), numa interação triangulada e constantemente renovada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

2. Teorias Curriculares

Tadeu da Silva (2009) aborda a concepção teórica do currículo afirmando que está implícita a conjectura de que ela revela o real, ou seja, admite a relação entre a teoria e a realidade curricular. Desse modo, a teoria curricular antevê o currículo que por sua vez já existe em contexto à espera de ser descoberto, descrito e explicado.

Considerando a natureza prática do currículo, uma teoria curricular deverá ser contida dentro de um contexto real, o que significa que não é a teoria que define a prática, é, antes, “o campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional” (Pinar, 2007, p. 42) que a vai definir, assim, a teoria toma forma na prática educativa imbuída, do ponto de vista teórico, de reflexão e de intelectualidade. Talvez por isso, Kemmis (1998) reforça a ideia de que toda a teorização curricular se define na articulação entre a teoria e a prática. Deste modo, a teoria curricular é um quadro intelectual sistematizado, ou seja, a explicação teórica das práticas que tem “em conta o conhecimento que cada um tende a promover ao nível das práticas de aprendizagem.” (Pacheco, 2014, p. 79).

Segundo Pacheco (2007, 2014), a falta de consenso em torno do significado de currículo deve-se precisamente à complexidade da sua teorização que, de certo modo, resulta da dicotomia entre as múltiplas ambiguidades da teoria e a “configuração estável no tempo e no espaço” (Pacheco, 2014, p. 78) da prática curricular sobre a qual recai a sua teorização. Assim, a teoria curricular procura responder a questões relacionadas com a prática curricular e com as diversas visões de a concetualizar. Para o historiador do currículo, Herbert Kliebard referido por Pacheco (2007), a teoria curricular tem a função de representar e clarificar os problemas curriculares para melhor compreender as suas circunstâncias.

Ao assumir-se que uma teoria é uma forma de estruturar concetualmente a realidade abordada, segundo uma determinada perspectiva ou esquema de análise, teremos tantas teorias curriculares como os esquemas conceptuais e respetivas perspectivas teóricas que as suportam. Daí que, para Gimeno Sacristán (1995) as teorizações acerca do currículo têm um

carácter parcial, cuja superação só será possível mediante uma abordagem transparente na análise global da realidade.

Parece ser legítimo afirmar que a teoria curricular estará sempre ligada à prática, qualquer que seja a teorização que se queira fazer acerca do currículo.

Nesta linha de ideias, pode-se identificar uma certa complexidade na sistematização das diferentes correntes de pensamento em torno do currículo. Assim, a definição de currículo será sempre questionada segundo as diferentes interpretações das correntes de pensamento, que se interligam e completam (Silva, 2009). No entanto, mais complexo ainda será analisar a prática curricular à luz dessas mesmas concepções, dada a diversidade de atores envolvidos no processo. Importa, por isso, encarar as variáveis da produção da prática curricular, considerando a teoria do currículo como uma ampla dimensão de análise das problemáticas específicas do campo escolar.

Assim, a teoria curricular, tem sido identificada como o campo de estudo dos processos de ensino e aprendizagem ao nível micro, enraizado numa macroestrutura. José Augusto Pacheco (2001), referindo Lundgren, diz que o modo como o currículo é construído no campo escolar ao nível da prática educativa, ou seja, o currículo em ação, é determinado por três sistemas, a saber: 1) o administrativo (referentes não apenas da governamentalidade nacional mas, também, supranacional com as mudanças conceituais ao nível da qualidade, excelência, eficiência e competência); 2) a jurisdição, ou seja, a regulamentação nacional⁸ (o que é algo contraditório, uma vez que é cada vez mais limitada por uma agenda estruturalmente organizada); 3) e o currículo concebido (que estabelece as intenções da prática).

Por seu turno, Gimeno Sacristán (referido por Pacheco, 2001) considerando a concepção do currículo como projeto em construção, defende que é possível identificar critérios para a fundamentação epistemológica dos estudos curriculares. São eles: condições políticas, administrativas e institucionais, pois “o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve” (p. 43). Assim, o projeto curricular está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores contextuais. Nesta linha de ideias, Tadeu da Silva (2009) conclui que “o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais” (p. 147). É, portanto, nesta relação entre macro e micro que o currículo se constrói.

⁸ Esta é feita pela autoridade pública, o Estado, muitas vezes em parceria com outros atores sociais, através de normas e decretos prescritos e de outros instrumentos de regulação nacional como o processo de avaliação, passando-se assim da regulação dita *a priori*, através de normativos, para a regulação à *posteriori*.

O campo da EI, não é exceção, também está imbuído de concepções teóricas recolhidas nas diversas correntes de pensamento que alimentam, por exemplo, o Projeto Educativo (PE) que “encerra diversas preocupações: didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.” (Pacheco, 2001, p. 43) operacionalizadas no Plano Curricular de Grupo (PCG), mediante as linhas curriculares adotadas das OCEPE. A concepção das OCEPE, e elas próprias, são exemplo disso mesmo; resultam de um quadro teórico de pensamento em que a Infância e a EI, em particular, assumem um lugar epistemológico de destaque no devir do Humano e, por isso, campo fértil de ideias, teorização e intencionalidade.

O referencial teórico das OCEPE, historicamente, moveu-se da abordagem assistencial de cuidados e saúde para a abordagem educativa ao serviço do desenvolvimento⁹ e, ainda, para a qualidade nas condições de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças numa estreita relação com a valoração social crescente, mas também, política, económica e cultural da Infância e dos contextos de EI, muito também pela condição rara de criança na contemporaneidade.

A práxis como sustento da construção e gestão do currículo ou, se quisermos, das linhas curriculares para a EI, implica necessariamente a participação efetiva (Araújo & Andrade, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008) dos atores envolvidos no processo, incluindo as crianças e seus familiares, o que acarreta, do ponto de vista do poder, clivagens nas relações de força que determinam as práticas e que são emanadas pelas diretrizes internacionais globalizantes e institucionais do Estado, mesmo que sob a forma subtil de coordenadas de orientação curricular.

A EI, e as respetivas OCEPE, enquanto espaço formal de educação, terão de ser sempre analisadas em função dos pressupostos políticos, sociais e culturais sob pena de não lhes atribuímos o valor das condições reais em que se desenvolveram.

Vimos que, no campo curricular, as opções teóricas geram classificações diversas, perspetivando uma abordagem das concepções de currículo, mediante as quais se descobrem formas de relacionar a teoria com a prática no processo educativo (Kemmis, 1998; Pacheco, 2001, 2007; Silva, 2009; Sousa, 2002, 2012, 2015). Com efeito, a teoria curricular surge como uma metateoria diacrónica sobre as relações entre educação e sociedade (Morgado, 2000) que proporciona modelos explicativos sobre o que ocorre no campo escolar. Kemmis

⁹ Com a reforma de Veiga Simão fez-se a institucionalização da EPE de forma a responder aos desafios de desenvolvimento de que Portugal precisava na altura (Pacheco, 2001).

(1998), a partir da teoria do conhecimento e interesses constitutivos de Habermas, sublinha que toda a teoria curricular se define numa articulação entre teoria e prática e propõe, para melhor compreender o processo educativo, a trilogia das teorias do currículo: técnica, prática e crítica. Apresento seguidamente, em linhas gerais, essas teorias.

2. 1. Teoria Técnica

A procura da eficácia e da eficiência, bem como as críticas em torno de uma educação escolar que se orientava exclusivamente pelo saber transmitido pelos docentes, geraram um movimento cuja ideologia assentava numa orientação curricular técnica de “como fazer”, ou seja, passou-se a enfatizar as habilidades e as destrezas do aluno. A teoria técnica é, assim, a mais tradicional¹⁰ dos estudos curriculares que no campo curricular predomina ainda hoje. Kemmis (1998) caracteriza “la elaboración da la teoría técnica del *currículum* como *cientifista, burocrática (o administrativa) y tecnicista.*” (p. 129).

Nesta perspetiva, o currículo é definido como um resultado da racionalidade técnica de um vasto conjunto de experiências de aprendizagem dos alunos, oferecida pela instituição escolar, em função de um programa pré gizado. Deste modo, o currículo é considerado como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, ou de programas de várias disciplinas, concretizado num racionalismo académico, cujo objetivo é fazer os alunos adquirirem conhecimentos para prepará-los para o mundo do trabalho. Neste sentido, estamos perante uma lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com predomínio de uma mentalidade técnica muito próxima dos curriculistas tradicionais, na salvaguarda da legitimidade normativa curricular (Pacheco, 2007). Assim, a aprendizagem está centrada nos alunos, nos conteúdos e nos objetivos sendo estruturada, *a priori*, por uma conceção teórica centralizada e hegemónica, pelos professores.

A este propósito, Kemmis (1998) define a conceção de currículo de Ralph Tyler como iminentemente técnica, uma vez que preconiza:

(...) selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante tests. En este conjunto de principios y metodologías predomina claramente un tipo particular de psicología aplicada, y en

¹⁰ Tadeu da Silva (2009) classifica a diversidade de propostas curriculares que se podem incluir nesta categoria teórica de teorias “tradicionalistas”.

el dominio de la teoría psicológica, Tyler proporciona sus consejos más específicos, detallados y prácticos: sobre la base de la psicología conductista aplicada se asienta el atractivo y la credibilidad de Tyler. (p. 59)

Portanto, trata-se de uma concepção técnica do currículo baseada, sobretudo, na teoria psicológica da aprendizagem. Kemmis (1998) é demolidor ao afirmar que esta teoria, ao apoiar-se precisamente numa concepção técnica do currículo, cujo enfoque de tomada de decisão se situa meramente em questões técnicas, tende a não desenvolver as questões teóricas mais profundas da educação e do currículo. E, por essa razão, não deveria, em rigor, ser considerada como uma teoria do currículo.

Efetivamente, a principal preocupação da época era servir acriticamente a moderna realidade industrial, de tal forma que os conteúdos que eram transmitidos na escola eram “orientados para o conhecimento utilitário e objetivo, bem como para a competência e a avaliação sumativa.” (Pacheco, 2018, p. 65), tendo como propósito a operacionalização das tarefas a desempenhar pelo operariado.

2. 2. Teoria Prática

A teoria prática está associada aos debates curriculares humanistas da década de 70, principalmente à questão colocada pelos empiristas concetuais (Pinar, 2007a) que viam o currículo como uma prática resultante de experiências, tanto da relação entre curriculistas e professores, como da contextualização dessa mesma prática (Kemmis, 1998).

Este autor afirma que esta teoria pode definir-se como “*humanísticas, liberales y racionalistas*” (Kemmis, 1998, p. 129). É humanista uma vez que “(...) está regida por los ideales humanistas de la tradición de la ilustración y por antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa.”. É liberal porque tem uma perspectiva social em que “(...) todos tienen la oportunidad de participar en el debate sobre el mundo social y en el que la fuerza del argumento basta para obligarnos a tomar decisiones prácticas.”. É racionalista porque “(...) adoptan una teoría racionalista de la acción.” (Kemmis, 1998, p. 129).

Schwab, referido por Pacheco (2007), propõe, para a concetualização do currículo, uma linguagem prática, composta pelos alunos, professores, meio e conteúdos. Mais do que centrar as discussões na teoria, o referido autor enfatiza a prática para resolver os problemas decorrentes do campo curricular e propõe estudar empiricamente a escola ao nível micro, ou seja, a sala de aula, para encontrar respostas aos problemas reais do contexto escolar.

Ainda que não se afaste da racionalidade técnica tyleriana – na aceção de Pinar (2007) – e não apresente alternativas à teoria técnica, Schwab (referido por Kemmis, 1998) chama a atenção para a crise no campo curricular resultante, a seu ver, do excessivo predomínio do teórico, defendendo por isso o pensamento prático no currículo ou “artes da prática”. Por sua vez, Lawrence Stenhouse - discípulo de Schwab -, releva a atitude crítica do professor emancipado, assinalando o seu protagonismo intelectual como professor investigador em toda a linha do currículo (Kemmis, 1998).

A teoria prática vê, assim, a conceção do currículo como um processo, entendido como proposta suscetível de ser interpretada diferentemente pelos professores e aplicada em distintos contextos de várias maneiras práticas. Nesta medida, os professores e os alunos são aqueles que legitimam o currículo numa relação sensata entre teoria e prática.

Em suma, a perspetiva processual do currículo de Schwab e de Stenhouse foi terreno fértil para a assunção das teorias críticas (Kemmis, 1998). Com efeito, o papel central do docente no diálogo entre o currículo prescrito e o currículo prático imprimiu-lhe um carácter processual que tem em conta o contexto real com o qual trabalha para tomar opções de ensino e aprendizagem. Logo, a identidade e o saber do professor, nesta teoria, estão presentes na construção e gestão do currículo recorrendo para tal a metodologias que considera adequadas para que o processo de ensino e aprendizagem decorra de forma o mais positiva possível para desenvolver nas crianças/alunos, capacidade crítica e reflexiva. Deste modo, a dimensão moral do professor também está presente mediante a tomada de decisões praxeológicas, resultantes da sua intelectualidade e reflexividade profissional.

2. 3. Teoria Crítica

Segundo, Kemmis a teoria crítica implica “el razonamiento dialéctico” (1998, p. 82) orientada para a emancipação, na aceção de Habermas. Logo, ideologia com propósitos de transformação social através da identificação de categorias dominantes.

Com efeito, ao enquadrar ideias marxistas, fenomenológicas e existencialistas, esta teoria assume uma desejabilidade emancipatória, resultante dos interesses do conjunto dos atores envolvidos nas dinâmicas escolares. Acresce o conceito de práxis, intrínseco à abordagem cognitiva crítica e reflexiva, imbuída de valores e ética, sobre a ação o que “conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que

enforma todo o projeto curricular” (Grundy, referida por Pacheco, 2001, p. 41). Surge, deste modo, o conceito de currículo associado à práxis, onde o social e o cultural interagem, num mundo cujo conhecimento é em si uma construção social (Apple, 1999; Pacheco, 2001; 2007, 2014, 2016, 2018).

Considerando o conceito de aprender ao longo da vida e o espaço determinante que o currículo ocupa na sociedade, ele é uma verdadeira arena de poder (Apple, 1999) e de política cultural (Sousa, 2004, 2015), que se transfigura, de forma explícita ou implícita, num campo com interesses e investimentos proporcionais aos espaços construídos por lutas sociais, face ao conhecimento.

Deste modo, está inerente às teorias críticas, a problematização do âmbito da própria teoria, questionando o porquê de se considerar válido um conhecimento em detrimento de outro. Segundo Tadeu da Silva (2009), conscientes do papel da escola enquanto meio de transmissão ideológica assiste-se à reflexão dos teóricos acerca de quais os conhecimentos que deveriam ser veiculados. Além disso, este autor refere a preocupação em adotar metodologias que não permitam a exclusão social das minorias em prol de uma classe dominante. A teoria crítica está, pois, muito radicada na utopia e na esperança, com assomos de rebeldia e libertação. Por isso, segundo Pacheco (2007), na dificuldade em se construir uma teoria crítica, Boaventura Sousa Santos propõe a crítica das críticas, à laia de uma meta crítica ou de uma metateoria.

Importa referir que as teorias críticas não abordam todas as dimensões sociais, na sua perspetiva ancorada na ciência social crítica deixa de parte as dimensões do género e raça no processo de produção e reprodução das desigualdades (Silva, 2009). Surge assim uma perspetiva do currículo como uma ação argumentativa inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituída pela luta, resultado de uma reflexão crítica sobre as relações de poder e controlo que contém (Pacheco, 2007).

2. 4. Teoria Pós-crítica

Na década de oitenta, do século XX, surgem novas propostas teóricas referentes ao currículo, principalmente aquelas que estão relacionadas com as conquistas intelectuais em redor da reconcetualização (Pinar, 2007). Este autor afirma que “a função dos estudos curriculares não era o desenvolvimento e a gestão, mas sim o entendimento sábio e disciplinado da experiência educacional (...), nas suas dimensões políticas, culturais, de género e históricas” (Pinar, 2007a, p. 202), distanciando-se, claramente, da ideia de currículo

como uma construção formal e normativa dos conhecimentos a aprender/ensinar para se aproximar da construção do currículo real, legitimando-o.

Com efeito, os reconcetualistas classificam o currículo como uma construção cultural, social e ideológica, sendo que atribuem os seus princípios de organização e de desenvolvimento a categorias dominantes, o que apela a perceber o seu modo de funcionamento, em termos de estruturas de poder. Os movimentos sociais tornaram visíveis as múltiplas formas através das quais a história e a dinâmica social são edificadas pelos diferentes grupos sociais políticos e económicos. Resultaram daqui outros eixos de movimentos de raça, idade e género que foram ganhando terreno, perdendo-se a noção do indivíduo singular: “centralizou-se a discussão nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais” (Silva, 2009, p. 195). Por essa razão, considerou-se que a educação, a escola e o currículo estão no cerne das dinâmicas de poder social, mas também cultural.

Tradicionalmente, a escola era vista como um campo de homogeneização social e cultural e o currículo, enquanto meio de corporização de conhecimentos e de práticas culturais, desempenhava um papel fundamental neste processo de docilização dos indivíduos. É neste contexto que nasce a ideia de multiculturalismo, no sentido da convivência entre diferentes e diversas culturas nacionais, historicamente subjugadas, e a sua representação legítima na educação e no currículo. Perceber as identidades culturais e examinar as intrincadas relações de poder na formação dessas identidades plurais tornou-se, assim, o busílis da questão das teorias pós-críticas (Silva, 2009).

Apple (1999) afirma que a educação está no cerne das políticas da cultura e não apenas das políticas educativas e que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos e técnicas. É sempre parte de uma tradição seletiva de alguém ou da visão de um grupo com conhecimento legitimado. O currículo é, assim, visto como produto de tensões, conflitos e compromissos sociais, culturais, políticos e económicos que (des)organizam a sociedade (Silva, 2009). Quer queiramos, quer não, é o conhecimento que conta, o modo como está organizado, quem possui autoridade para transmiti-lo e isso está ligado ao modo como o domínio e a subordinação são produzidos social e culturalmente (Apple, 1999).

Porque toma corpo numa estratégia de regulação interiorizada, em que o *habitus* resulta das relações de poder, o currículo é também uma construção cultural e social do conhecimento (Apple, 1999), que se afigura como uma encruzilhada de práticas contextualizadas, num tempo e lugar histórico, cultural e social.

Neste sentido, Tadeu da Silva (2009) reconhece que, no currículo, o poder e as identidades sociais estão entrelaçados. O currículo corporiza assim as relações sociais (Apple, 1999; Silva 2009; Young, 2010). Como resultado, a construção das políticas de educação faz-se numa lógica cultural, cujos pilares assentam na comunidade educativa e nas políticas de identidade e representação dessa comunidade. Porém, há um hiato entre as experiências que o currículo escolar proporciona e os traços culturais de uma realidade social modificada pela emergência veloz de outros movimentos sociais e pela afirmação de identidades tradicionalmente subjugadas (Silva, 2009), como é o caso, entre outros, de grupos organizados em torno de traços identitários de raça, género e idade, como a infância (Sarmiento, 2014).

A análise do currículo crítico tem início na assunção de que a linguagem tem uma função fundamental na criação de significado, pelo que deve ser estudado no seu contexto de significação. Esta condição implica reconhecer, não só as políticas de identidade e de representação (Pinar, 2007), mas, também, as políticas sociais e culturais (Apple, 1999). A análise da autoria textual é parte da interpretação mais abrangente do confronto cultural levado a cabo na prática curricular, largamente referida na teorização curricular crítica. No entanto, reconcetualizar o currículo como um texto que é construído permanentemente, pressupõe, também, entendê-lo como um texto de poder (Silva, 2009). Ou seja, é preciso interrogar a relação entre linguagem e poder, no sentido de se compreender “por dentro”, como o currículo narrativo legitima as práticas sociais discursivas e, nessa medida, também culturais e identitárias (Goodson, 2001).

A teoria pós-crítica ou, melhor dizendo, as teorias pós-críticas segundo Tadeu da Silva (2009) vieram acrescentar à discussão crítica do campo curricular, as questões da essência das identidades, assente nas questões de subjetividade, isto é, da apologia do indivíduo sobre o social.

Considerando que as identidades são construtos culturais partilhados e mediados pelos sujeitos (Pinar, 2007), o currículo é, nesta perspetiva, uma prática de identidades que abarca pluralidade de valores, atitudes, sentimentos, crenças, expectativas e saberes. A este propósito, Tadeu da Silva (2009) relembra que a representação está imbuída de identidade de um determinado grupo social, logo, de poder que marca a relação entre a teoria e a prática, expresso através de diferentes formas de trabalhar o currículo.

Pinar (2007) considera que quando se fala do social define-se o pessoal, defendendo, por isso, que se deve construir o nosso currículo em função do que somos como pessoas.

As identidades, só podem ser concebidas face à possibilidade das diferenças. E as diferenças só têm significado (negativo) face ao não diferente (positivo) e vice-versa, definidos no cerne das relações de poder (Silva, 2009).

As lutas no campo da cultura são importantes para qualquer perspectiva que pretenda forjar as articulações entre relações de poder discursivas e materiais, teoria e prática, bem como entre pedagogia e mudança social (Giroux & McLaren, 1995). Henry Giroux exorta vivamente a relação entre cultura, poder e pedagogia, afirmando mesmo que “a relação entre a cultura e a pedagogia, nesse caso, não pode ser abstraída da dinâmica cultural da política e do poder” (Giroux, 2003, p. 19). Para este autor, o professor ideal é aquele que luta pela igualdade de oportunidades numa sala de aula e que promove a formação de alunos mais justa, o que nos remete para o conceito de diferenciação pedagógica (Gouveia, 2014), portanto para a visibilidade pedagógica do sujeito dentro do grupo.

Relativamente ao currículo como herança cultural, segundo Jesus Maria Sousa (2015), encarado como a corporificação da cultura cujo legado sócio histórico a escola pretende transmitir às novas gerações, ao entendê-lo como capital cultural essencial “para a inserção ativa de cidadãos ‘cultos’ na sociedade”, é legítimo interrogar “sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo” (idem, p. 172).

De resto, na assunção desse papel, torna-se fundamental compreender como é que o currículo em ação (Pacheco, 2001) contempla as identidades plurais que resultam da aceitação do pluralismo cultural numa lógica de inclusão, em que as diferenças não são encaradas como ameaças. Pelo contrário, o reconhecimento do outro que é diferente consolida os laços de pertença humana, respeitando a pluralidade identitária que aí existe.

Em síntese, as teorias pós-críticas consideram a cultura como força pedagógica, sendo o seu papel, numa perspectiva ampla, crucial para o processo de regulação social. Neste sentido, a cultura e a pedagogia surgem entrelaçadas no seio das diferentes esferas sociais e institucionais como possibilidade de transformação da dinâmica política do poder.

Assim, compreender o currículo como um modo de poder cultural, pressupõe juntar às condições sociais, políticas, culturais e económicas, outras categorias de análise mais subjetivas “centradas na raça, na etnia, no género e na sexualidade” (Silva, 2009, p.149) no sentido de compreender a complexidade da escolarização contemporânea, numa perspectiva pós-crítica de aprofundamento da questão a quem pertence e é dirigido o conhecimento veiculado pelo currículo, muito para além das dinâmicas de poder da classe social (Apple, 1999; Ball, 2015; Silva, 2009; Sousa, 2002).

Pressupõe, também, no paradigma da complexidade do conhecimento, uma reflexão profunda advogada por Jesus Maria Sousa (2017a):

the curriculum studies have to seriously the real meaning of what is a scientific and socially valid knowledge conveyed by the school in the present context of paradigm shift and be consequent, i.e., be bold enough to put the reflection into action, the curriculum theory into development, and assume the change in curriculum practice. (p. 665)

3. Orientações Curriculares: a Mão que Embala a Educação de Infância

Na EI, em Portugal, não existe um currículo ou programa nacional que refira quais as técnicas, modelos ou, até mesmo, os conteúdos obrigatórios a serem abordados no sentido de currículo formal (Pacheco, 2008). Porém, é através de orientações curriculares, de documentos normativos oficiais e documentos de referência de intencionalidade educativa - a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/1997 de 19 de setembro¹¹, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto¹², alterada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto¹³, alterada pela Lei n.º 65/2015 de 3 de julho¹⁴), a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, 1997; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), o *Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma dos Açores* (Decreto Regulamentar Regional, n.º 17/2001/A, de 29 de novembro), o *Estatuto das Creches e Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da RAM* (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio¹⁵) e, ainda, as circulares *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar* (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro)¹⁶ e *Avaliação na Educação Pré-Escolar* (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de

¹¹ Legisla a formação inicial dos educadores de infância e professores.

¹² Inclusão no ensino superior o Processo de Bolonha.

¹³ Consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos.

¹⁴ Estende a universalidade da educação pré-escolar às crianças a partir dos 4 anos de idade.

¹⁵ Revoga o Decreto Legislativo Regional n.º 25/94, de 2 de maio, *Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da rede pública regional*

¹⁶ Atualmente ainda em vigor, mas o Ministério da Educação está a rever este documento no sentido de o alinhar com as diretrizes recentes das OCEPE, homologadas em julho de 2016.

11 de abril)¹⁷- e de metodologias específicas que espelham ideias de diversos modelos pedagógicos, que os educadores de infância se orientam para a construção da sua identidade profissional, a construção e gestão dos currículos e das opções metodológicas a adotar nas suas práticas (Vasconcelos, 2005, 2008, 2012a).

Júlia Oliveira-Formosinho (1998, 2007, 2013c) explica que o currículo emerge, neste nível de educação, a partir dos modelos pedagógicos¹⁸ e dos respetivos programas numa perspetiva de construção pedagógica de saberes situados, que se constituem como instrumentos da ação pedagógica a diversos níveis: na gestão do tempo, do espaço e dos materiais, no estilo de interações adulto criança e na relação com a comunidade educativa.

Por conseguinte, o conceito de currículo surge, aqui, com o significado de suporte orientador, desejado pelos educadores de infância (Vasconcelos & Assis, 2008), que lhes dá segurança e que serve de esteio para as decisões pedagógicas que têm de tomar diariamente. Por outras palavras, o currículo, na EI, é um conjunto de princípios que auxiliam e fundamentam a construção da prática pedagógica de um educador de infância (Serra, 2004; Siraj-Blatchford, 2004) que valoriza o saber e o quotidiano das crianças, nomeadamente através da relação das experiências delas com o conhecimento do educador de modo a ampliar o conhecimento da criança sobre o mundo, através de uma transformação curricular no sentido em que, como afirma Pacheco (2016):

a escola torna-se no centro de diversos conhecimentos e culturas escolares: de um lado, a cultura ligada aos campos epistemológicos e disciplinares e aos contextos sociais, do outro, a cultura referente às organizações educativas, aos professores e aos alunos. Desse modo, a transformação curricular é uma noção mais ampla que a de transposição didática, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino/aprendizagem, capaz de tornar o currículo prescrito, ou escrito, (pela administração) e o currículo programado (pela escola) num projeto-em-ação [pelos educadores e crianças]. (p. 70)

Pese embora, as OCEPE não definam obrigatoriamente, como o próprio nome “Orientações” sugere, as aprendizagens que as crianças devem adquirir “nesta primeira etapa da educação básica” (art.º 2 da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a verdade é que os princípios

¹⁷ Em 2010 foram publicadas (durante o mandato da Ministra de Educação Isabel Alçada) as metas de aprendizagem para todo o sistema educativo, incluindo a EPE, mas, para este nível de educação, nunca chegaram a ser aprovadas.

¹⁸ Júlia Oliveira-Formosinho enuncia (2013b) os seguintes modelos pedagógicos contemporâneos mais utilizados em Portugal: High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e Pedagogia-em-Participação.

e fundamentos da pedagogia para a infância estão claramente expressos e os educadores de infância, em geral, tendem a seguir o disposto neste “manual” curricular, organizado em três áreas de conteúdo¹⁹, instrumento de trabalho que facilita as tomadas de decisão dos educadores (Pacheco, 2008; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 2008). A alusão ao “manual” não é gratuita. Com efeito, se lermos as OCEPE de 1997 e as de 2016 não encontramos uma fundamentação teórica de intensões curriculares explícita de autores de referência na área. Encontramos, sim, na primeira parte do documento uma assumida relação formal dos fundamentos e princípios e da sua organização com os objetivos definidos na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, bem como o detalhado processo de aprendizagem ancorado, no fim de cada área de conteúdo, em quadros com as aprendizagens a serem contempladas e observadas nas crianças.

Nas novas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), para além destes documentos acrescem a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (UNICEF, 2004)²⁰.

Esta procura de legitimação no campo do currículo é, no entanto, mitigada pelo discurso crítico à existência de um significado único de currículo na EI defendendo-se, nesse sentido, a ideia múltipla de currículo adequado a cada contexto, ou seja, uma conceção hermenêutica deste, no dizer de Tadeu da Silva (2009). Distanciando-se, por isso, da prescrição de aprendizagens a realizar pelas crianças, enunciadas em algumas conceções de currículo ditas tradicionais com áreas disciplinares ou de desenvolvimento bem definidas, uma vez que permite “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Silva, 1997, p. 13) e, ainda, por se aproximar da possibilidade de “construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14).

O mesmo se pode dizer da organização do ambiente educativo da sala e do estabelecimento de educação, encarados nas OCEPE como oportunidades de experiências e interrogações de aprendizagem significativa, *learning by doing* (ideia original de John

¹⁹ As OCEPE organizam-se por áreas de conteúdo e não por áreas de desenvolvimento como muitos educadores ainda utilizam para organizar a planificação da sua prática, sendo esta uma das razões pelas quais se alinham as dificuldades de transição entre a EPE e o 1.º CEB, segundo Isabel Lopes da Silva e Lourdes Mata (2016).

²⁰ A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi ratificada por Portugal em 1990.

Dewey, 1959) e, neste sentido, como currículo fenomenológico com o objetivo de “desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33), do qual faz parte enquanto cidadã.

Acresce a questão autobiográfica ou biográfica, método *currere* (Pinar, 2007)²¹, por assim dizer, que surge ligada no conhecimento formal, às histórias de vida (Goodson, 2015) e ao desenvolvimento intelectual e pessoal que reconhece o papel do sujeito na sua transformação bem como na do contexto a que pertence (Pacheco, 2009, 2014; Pinar, 2007; Silva, 2009), ao sugerir-se nas OCEPE o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34) e, ainda, que ela deve ser tida em conta, pedagogicamente falando, na criação, pela sua voz, de oportunidades de aprendizagens autênticas e significativas (Ausubel, 2003), caminho pelo qual as crianças produzem e assimilam a sua cultura na cultura que as envolve (Corsaro, 2007; Sarmiento, 2004).

O currículo na EI está associado tradicionalmente a modelos curriculares que plasmam representações teóricas sobre questões político-administrativas e pedagógicas de programas destinados a obter resultados educativos específicos numa abordagem, por vezes, próxima da racionalidade técnica: com objetivos, atividades e estratégias e avaliações pré-concebidos (Pacheco, 2009). Esta abordagem é muito criticada por aqueles que perfilham metodologias mais abertas e contextualizadas, assentes na ideia de desenvolvimento e aprendizagem através do brincar. No entanto, João Formosinho (2013) defende que “a adopção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade da sua prática.” (p. 10). E sublinha que “[os] modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar.” (Formosinho, 2013, p. 16).

Assume-se, hoje, que a qualidade das práticas pedagógicas dos educadores de infância, e por isso do “currículo em acção” (Pacheco, 2008, p. 43), é um dos indicadores

²¹ Pinar (2007) descreve o método *currere* como autobiográfico ou biográfico em quatro passos: regressivo (momento em que se olha para o passado como fonte de dados para conhecer as experiências de vida); progressivo (momento em que se olha para o presente e imagina-se possíveis futuros), analítico (momento em que há distanciamento para questionar como é que o futuro e o passado estão no presente); e sintético (momento em que se junta tudo para interrogar o seu significado para o indivíduo).

fundamentais na avaliação da qualidade da EI, sendo esta garante da igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade obrigatória (Oliveira-Formosinho, 2009).

Anna Bondioli, a propósito da avaliação dos contextos de EI, fala em “qualidade negociada”, dizendo que “a qualidade deve ser determinada intersubjetivamente através de processos democráticos de discussão e negociação.” (Bondioli, 2015, p. 1330), logo deve ser concebida tendo em conta vários pontos de vista e de vários ângulos, dito de outro modo, de várias vozes: educadores, pais e crianças. Por outro lado, a qualidade não se esgota na avaliação, visa também a ação transformadora. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2009), a qualidade em EI “é de natureza desenvolvimental, isto é, visa a transformação e não a mera apreciação, e é levada a cabo em parcerias que envolvem os atores da instituição, através da colaboração e negociação, em torno da realidade atual que se deseja transformar.” (p. 9).

Portanto, a ideia de processo curricular construído em parcerias, com os diversos intervenientes envolvidos, está muito presente no conceito de qualidade na EI, o que remete para a conceção das escolhas das experiências de aprendizagem numa abordagem (pós) crítica, uma vez que se apela à escuta de diferentes vozes, mesmo que discordantes, para a evolução dinâmica de soluções curriculares (Apple, 1999; Bondioli, 2015; Oliveira-Formosinho, 2009).

Por seu turno Bertram e Pascal (2009) também defendem que o currículo em EI “é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (p. 35). Neste sentido, a escolha das experiências de aprendizagem a promover deve alicerçar-se em princípios democráticos e éticos, nos quais os diversos atores envolvidos no processo educativo, incluindo necessariamente as crianças, desenvolvem esforços no sentido de estabelecer um trabalho de parceria e coautoria.

Logicamente, este processo de criação de momentos de aprendizagem de qualidade para a infância deverá ser de capacitação, porquanto partilhado, colaborativo, facultativo e flexível. Nesta linha, o currículo na EI é também aquilo que dele se faz, uma vez que, através da criatividade de cada estabelecimento de educação, é possível pensá-lo através de diversas perspetivas que não se restringem às que as abordagens tradicionais do currículo, ou outras, o confinaram. Pelo contrário, segundo as OCEPE (Silva, 1997; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a pedagogia estruturada ou os contextos de aprendizagem com intencionalidade educativa não são sinónimo de certas práticas curriculares transmissivas com temas sem sentido para as crianças, mas sim uma ideia de pedagogia em projeto, ou seja, em processo

criativo, aberto e não disciplinar, e significativo para as crianças. Esclarece-se nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) o seguinte:

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. (p. 31)

Ora, é precisamente esta perspetiva que as teorias críticas e pós-críticas do currículo defendem, ou seja, lançar luz sobre a diversidade do dinamismo da prática pedagógica contextualizada social e culturalmente, contrapondo-se aos planos e burocracias estáticas e austeras das teorias ditas tradicionais (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e, já agora, dos modelos pedagógicos replicados *ad eternum* com ligeiras variantes locais. Dito de outro modo, o currículo na EI deve ser encarado como um processo coconstruído em comunidade e, como tal, como um projeto de identidade (Silva, 2009) situado, cultural e socialmente, que importa criar no alcance de uma infância vivida pelas e com as crianças, no sentido a que Jesus Maria Sousa (2012) deu, ou seja, um “currículo-como-vida”.

No glossário das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a definição de currículo na EI prende-se com a essência da ação pedagógica com as crianças dos 0 aos 6 anos:

Em educação de infância, o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (adaptado do currículo neozelandês *The Whariki*). (p. 106)

É interessante verificar que nesta definição para além de referir os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento também aludem ao bem-estar das crianças definido por Portugal e Laevers (2010) como o estado de satisfação das necessidades humanas da criança tendo como indicadores: a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade e a tranquilidade.

Importa também sublinhar a importância do envolvimento dos educadores de infância na construção eficaz da estrutura comum do currículo no estabelecimento de

educação. Os estudos de Iram Siraj-Blatchford (2004) sugerem que esta é uma condição para a qualidade do currículo na EI, afirmando que:

Os docentes necessitam de tempo para poderem desenvolver um entendimento partilhado das crianças, do currículo, da aprendizagem e do papel dos adultos no apoio a esta última. Pesquisas efectuadas em relação ao desenvolvimento e à eficácia das escolas sugerem que, nos casos em que os docentes participaram no desenvolvimento das linhas de orientação das suas escolas, havia mais probabilidades de a sua aplicação a toda a escola ser mais consistente. (p. 10)

Assim, as orientações curriculares são, como nos diz João Formosinho (2013) acerca das metodologias pedagógicas, um quadro de referência compreensivo e explícito para a prática pedagógica dos educadores de infância e podem e devem ser adequadas, caso a caso.

4. As OCEPE: Passados Vinte Anos

Curricularmente falando, até aos anos 70, em Portugal, só existiam programas para a EPE. Depois, surgiram os modelos curriculares que herdaram uma desconfiança referente aos programas e, por essa razão, fala-se, preferencialmente, em orientações pedagógicas para a creche e não em orientações curriculares, acautelando-se deste modo, a possibilidade de tornar a creche numa extensão (curricular) prévia da EPE. Ou seja, há o receio do poder simbólico da possibilidade textual do currículo determinar a realidade da prática pedagógica na creche e na pré-escolar, portanto na EI.

Em 1997, período de grande expansão da EI em Portugal, após um trabalho de estudo, consulta e debate muito alargado aprovaram-se as primeiras OCEPE, não encaradas como um programa, mas sim como linhas curriculares nacionais orientadoras das práticas dos educadores de infância, visando a melhoria da qualidade deste nível do sistema educativo (Silva & Mata, 2016). Segundo o despacho²² que as promulgou, estas deveriam ser revistas passados três anos após a sua implementação com carácter vinculativo no ano letivo de 1998-1999 (Vasconcelos & Assis, 2008), ou seja, em 2001-2002.

Pese embora esta revisão não se tenha concretizado na data prevista, já em 2001 tinha sido publicado o Decreto-Lei n.º 241 que aprovou o perfil profissional específico do

²² Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, publicado em Diário da República (II série) de 04 de agosto de 1997.

educador de infância com referências claras ao papel deste profissional na conceção, gestão e integração do currículo na EI e, em 2006, Isabel Lopes da Silva e Lourdes Mata elaboraram um parecer, a pedido do Ministério da Educação, no sentido de a EI ficar mais articulada com o 1.º CEB e serem publicados documentos de apoio destinados aos educadores de infância, para a gestão do currículo nas diversas áreas de conteúdo. Porém, só entre 2008 e 2010 se publicaram as brochuras de apoio à prática pedagógica nas áreas de língua portuguesa, de matemática, de ciências e de artes (Silva & Mata, 2016). Na verdade, as OCEPE de 1997 sobreviveram a 8 governos e respetivos Ministérios da Educação, sendo que as novas OCEPE de 2016 são o “resultado da revisão melhorada das primeiras” (Silva, Marques & Mata, 2017). Esta continuidade renovada, a meu ver, diz muito da qualidade do primeiro documento orientador curricular das práticas de EI.

Passados quase 20 anos, fez-se a atualização das OCEPE de 1997 resultando daí as OCEPE de 2016 (homologadas pelo Despacho n.º 9180/16 de 19 de julho), em conformidade com a evolução social e do conhecimento nas ciências humanas e na pedagogia, bem como das tendências recentes nas políticas de educação. Um grupo, envolvendo educadores de infância, formadores e investigadores, liderado por Isabel Lopes da Silva, realizou vários momentos de trabalho e de formação debruçando-se sobre a primeira versão das OCEPE, o que resultou numa síntese das diversas opiniões juntamente com os contributos de pessoas singulares ou grupos de pessoas ligadas ao ensino superior²³. Assim, esta revisão teve a participação ativa da sociedade civil, profissional e académica tendo sido submetida posteriormente a discussão pública, como é exigido pelo Código do Procedimento Administrativo (Decreto-Lei n.º 4/2015, de 07 de janeiro).

Foi pretensão das autoras das OCEPE de 2016, para além da sua conceção participada, facilitar na sua edição digital o acesso a diversos documentos nacionais e internacionais através de ligações virtuais, promover a reflexão dos educadores de infância sobre a ação educativa e facilitar a sua operacionalização nos contextos de EI. Socorreram-se também de recomendações nacionais e internacionais, consulta de currículos de vários

²³ Segundo a comunicação oral de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques e Lourdes Mata na apresentação pública das OCEPE, no Funchal, dia 3 de fevereiro de 2017.

países e estudos comparativos entre currículos²⁴ e, ainda, no estudo de avaliação da implementação das OCEPE em Portugal²⁵ (Silva & Mata, 2016).

De referir que este estudo de avaliação da aplicação das OCEPE desde 1997 concluiu que os educadores de infância, de uma forma geral, tinham como referência as OCEPE para a sua prática, quer na planificação quer na avaliação. Todavia, demonstravam dificuldade na sua operacionalização sobretudo no que toca à articulação com “os objetivos do 1.º Ciclo, a especificação de atividades e situações a explorar na sua prática pedagógica e orientações concretas sobre materiais e recursos a utilizar.” (Pinto, Grande, Lima, Cadima & Mata, 2014, p. 132). Os educadores, ainda neste relatório, diziam que os agrupamentos de escolas (no caso de Portugal Continental) exerciam pressão para fazerem, por exemplo, a avaliação de forma sistemática e por isso adotavam semanalmente fichas de trabalho para a educação pré-escolar (64.2% dos educadores envolvidos neste estudo) como evidência para a avaliação da aprendizagem das crianças, o que colide frontalmente com o que é enunciado nas OCEPE, quer as de 1997, quer as de 2016. A utilização das OCEPE pelos educadores respondentes neste estudo é corroborada pelo estudo de caso realizado na Madeira em que as educadoras entrevistadas consideravam este documento como um “instrumento atual de referência para sua prática” (Kot-Kotecki, 2013, p. 260).

Como resultado do trabalho de auscultação anteriormente aludido²⁶, as OCEPE de 2016 passaram a ter uma estrutura geral ligeiramente diferente da sua antecessora, formalmente constituída por três partes. Uma primeira parte, com o Enquadramento Geral - Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, com um capítulo sobre a Intencionalidade Educativa - construir e gerir o currículo - e, outro, sobre a Organização do Ambiente Educativo – estabelecimento educativo, ambiente educativo da sala e relações e interações. Uma segunda parte, dedicada às Áreas de Conteúdo, como âmbitos do saber com uma estrutura própria, na qual se mantém a primordial Área de Formação Pessoal e Social,

²⁴ Isabel Lopes da Silva e Lourdes Mata (2016) referem especificamente o relatório da OCDE *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal, 2012* e o da UE *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014.

²⁵ A Direção-Geral da Educação promoveu o *Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar* (2014), realizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (ISPA) e pelo Instituto Universitário de Lisboa através do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresas (ISCTE-IUL).

²⁶ A versão final homologada e apresentada publicamente em diversas sessões nas várias Regiões de Portugal foi a terceira versão de duas versões anteriores que foram sucessivamente melhoradas em conformidade com os diversos contributos, sendo sempre a decisão final discutida pelas autoras das OCEPE (Silva, Marques & Mata, 2017).

seguida da Área de Expressão e Comunicação e, ainda, a Área de Conhecimento do Mundo. Por último, uma terceira parte, na qual se aborda a Continuidade Educativa e Transições (Silva & Mata, 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 1. Conteúdos das OCEPE de 1997 e de 2016

| OCEPE | |
|--|---|
| OCEPE - 1997 | OCEPE - 2016 |
| Articulação de conteúdos 48 | 1. Área de Formação Pessoal e Social 33 |
| Área de formação pessoal e social 51 | Construção da identidade e da autoestima 34 |
| Área de expressão e comunicação 56 | Independência e autonomia 36 |
| <i>Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical</i> 57 | Consciência de si como aprendiz 37 |
| <i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i> 65 | Convivência democrática e cidadania 38 |
| <i>Domínio da matemática</i> 73 | 2. Área de Expressão e Comunicação 43 |
| Área de conhecimento do mundo 79 | Domínio da Educação Física 43 |
| | Domínio da Educação Artística 47 |
| | Subdomínio das Artes Visuais 48 |
| | Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro 51 |
| | Subdomínio da Música 54 |
| | Subdomínio da Dança 57 |
| | Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 60 |
| | Comunicação oral 62 |
| | Consciência linguística 64 |
| | Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto 67 |
| | Identificação de convenções de escrita 69 |
| | Prazer e motivação para ler e escrever 71 |
| | Domínio da Matemática 74 |
| | Números e Operações 76 |
| | Organização e Tratamento de Dados 78 |
| | Geometria e Medida 79 |
| | Interesse e Curiosidade pela Matemática 83 |
| | 3. Área do Conhecimento do Mundo 85 |
| | Introdução à metodologia científica 86 |
| | Abordagem às Ciências 88 |
| | Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias 93 |

Fonte: Adaptado de Silva (1997) e de Silva, Marques, Mata & Rosa (2016).

Na área de Formação Pessoal e Social mantém-se o carácter transversal e surge explicitamente a cidadania como uma competência de participação cívica, fundamental na educação para os valores desde os primeiros anos. Porém, na dimensão *convivência democrática e cidadania* não se refere explicitamente a solidariedade e a participação social, muito embora as OCEPE assumam a CDC como um ponto de partida, na qual o direito à participação efetiva²⁷ é um dos vetores dos direitos agregados em três dimensões indivisíveis e interdependentes (três P): proteção, provisão e participação (Fernandes, 2009). Aliás, estes são valores “que não se «ensinam», mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Na área de Expressão e Comunicação, os domínios que dela faziam parte passam agora a ter uma nova organização e designação em que é visível a agregação dos diferentes meios e formas de linguagem artística que permitem conhecer e representar o mundo, tais como: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e a Dança. Assim, surgem os domínios

²⁷ Art.º n.º 12 da CDC “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (UNCEF; 2004, p.10).

da Educação Artística²⁸ e da Educação Física, mantendo-se os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a indicação das respetivas componentes - reforçando a importância dada à questão da aprendizagem do português e como segunda língua a “sensibilização a uma língua estrangeira” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 61) -, e o domínio da Matemática²⁹ com a abordagem à numeracia e operações afins. Foi dada, a estes dois últimos domínios, respetivamente importância às atitudes de prazer e motivação para ler e escrever e interesse e curiosidade pela matemática, na tentativa de combater o carácter académico que têm vindo a ganhar terreno na EI (Silva & Mata, 2016).

As autoras das OCEPE defendem que os domínios das expressões que constavam nas OCEPE de 1997 estavam muito ligados à representação de que bastava a expressão espontânea da criança para que elas se realizassem (Silva, Marques & Mata, 2017). Por outro lado, não era claro a introdução à vertente cultural nas expressões, importante desde a EI, como é defendido nas novas OCEPE de 2016 “no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48). Por isso, deram aos subdomínios das expressões um cunho marcadamente de Educação Artística e, neste sentido, houve também a necessidade de atribuir - à relação das crianças com o corpo, com o outro, com o mundo e com a saúde -, igual importância ao domínio da Educação Física (Silva, Marques & Mata, 2017).

Na área de Conhecimento do Mundo, mantêm-se as componentes *Introdução à metodologia científica e Abordagem às Ciências*. Porém, no que se refere à componente do *Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias*, apesar da maior importância que lhe é dada resultante da evolução do mundo tecnológico e da necessidade sentida nesta revisão das OCEPE, não é dada a relevância que merece uma vez que não é assumido como um domínio desta área que, a meu ver, faria todo o sentido, dada a sua importância na realidade do mundo atual e futuro.

Na última parte, dedicada à Continuidade Educativa e Transições, à transição para o 1.º CEB acrescentam-se os processos de transição para a EI (da família e da creche) e aprofunda-se a transição para a escolaridade obrigatória acentuando, quer numa quer noutra, a necessidade de continuidade educativa com a participação familiar, de outros docentes e do estabelecimento educativo, na organização desses momentos de transição, dando

²⁸ Com os contributos “da equipa do Ministério da Educação encarregada do programa de Educação Estética e Artística destinado a educadores e professores do 1.º ciclo” (Silva & Mata, 2016, p. 7).

²⁹ Segundo Silva e Mata com a colaboração de “uma especialista em matemática” (2016, p. 7).

sugestões de estratégias de facilitação destes processos, salientando ainda que isso não significa a antecipação da fase seguinte. Pelo contrário, “Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97)

Importante nestas OCEPE, no que diz respeito às transições verticais, é a introdução da possibilidade de articulação com as finalidades e as competências, muito gerais, a desenvolver na creche - período considerado altamente sensível para o desenvolvimento de competências fundamentais com base em relações de qualidade -, e a continuidade educativa com o 1.º CEB. Neste sentido, afirmam que é “indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97).

Com base nesta perspetiva de continuidade, os Fundamentos e Princípios são os mesmos que os das OCEPE de 1997, mas mais desenvolvidos e pensados como transversais e comuns a toda a Pedagogia para a Infância, ou seja, dos 0 aos 6 anos, na qual a criança é percecionada como um ser ativo, competente e com direitos. Falta levar esta ideia, defendida também pelo CNE (2010), à prática uma vez que a unidade educativa na EI só será possível se entendermos as orientações curriculares como uma prática social edificada pela e na comunidade como espaço de fronteira entre vários atores, na aceção de Teresa Vasconcelos (2009a), o que nem sempre acontece, muito pela persistência de pedagogias transmissivas, burocráticas e de guarda, fechadas sobre si mesmas, que ainda subsistem, apesar de tudo, na EPE. Segundo João Formosinho (2013) “a pedagogia transmissiva é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação.” (p. 17) e, por essa razão, é hermética não permitindo um diálogo aberto com a comunidade educativa mais vasta.

A metodologia pedagógica aberta através do brincar e da iniciativa da criança, nas OCEPE de 2016, é evocada como permitindo dar resposta à diferenciação pedagógica, à curiosidade irreprimível das crianças e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por isso a definição do brincar, como forma de desenvolvimento e aprendizagem, é esclarecida como “(...) a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de

aprender.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10), defendendo-se que a participação do adulto pode enriquecer o brincar e as iniciativas das crianças, desde que não se sobreponha. Todavia, esta concepção pode acarretar a ideia de instrumentalização do brincar visto como processo de aprendizagem, *tout court*, descaracterizando-o como atividade lúdica, social e cultural, uma vez que o brincar é o que livremente “as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 25). Há explicitamente, nas OCEPE, o resgate da ideia do brincar através da sua valorização na EI, onde por vezes é ainda encarado como intervalo entre outras atividades consideradas de maior importância, ou de recompensa: “já terminaste o teu trabalho, agora podes ir brincar”³⁰. Todavia, o brincar está muito aquém do que a meu ver deveria ser relevado nestas orientações, basta ver que no corpo do texto das OCEPE a palavra brincar aparece apenas 25 vezes.

Note-se que algumas práticas, portanto o currículo real, são muito diferentes daquilo que as OCEPE, enquanto orientações curriculares comuns, enunciam. Com efeito, são nítidos os constrangimentos provocados pela “gramática da escola” (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2012), ou seja, o modo de organizar o ambiente educativo, que não permite que se concretize realmente a qualidade das práticas implícitas nas OCEPE. Ora, o que parece ser fundamental na EI está no plano das práticas, dito de outro modo, nas OCEPE que inscrevem, e não nas OCEPE que enunciam e orientam.

No que concerne à avaliação, defende-se uma avaliação do progresso da criança em relação a si própria tendo em conta alguns referentes e evidências recolhidos para fundamentar a prática pedagógica, logo uma avaliação formativa para a aprendizagem e não da aprendizagem. A avaliação é deste modo vista como um processo cíclico definido pelas autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), como:

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. (p. 15)

Esta componente, apesar de estar mais aprofundada do que nas anteriores OCEPE, requer melhor esclarecimento na sua operacionalização porquanto, na prática, ainda se

³⁰ Expressão frequentemente proferida nos contextos de EI.

preenchem fichas de avaliação construídas como “testes de verificação” com base nas aprendizagens a promover constantes nas orientações curriculares (ver Anexo A e A1)³¹.

Como concepção de criança, as OCEPE apelam ao facto de ela ser única e ter uma identidade singular associada ao contexto cultural onde vive (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim, defende-se que o educador deve partir do que a criança sabe e das suas características comuns, acolhendo a família em parceria, para promover o *Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis* no processo educativo.

Fundamenta-se, ainda, a concepção de criança no *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, confiando no que cada uma traz como património pessoal e a partir do qual aprende melhor com os outros, num fórum de negociação de significados sobre a complexidade do mundo. Há aqui um evidente legado da CDC, com a referência inequívoca à necessidade de a criança ser escutada naquilo que lhe diz respeito e, também, à sua competência, curiosidade e saber natural. Reforçam, ainda, a *Exigência de resposta a todas as crianças* baseada no direito da criança a ter uma educação de qualidade, numa perspetiva inclusiva da educação.

Quanto à organização do ambiente educativo, este é abordado numa perspetiva sistémica e interativa. Mantém-se a intencionalidade educativa, reforçando-se o papel do educador no ciclo interativo de observação, registo e avaliação como elementos base da reflexão, do planeamento e da ação. Por último, realça-se o fundamento da construção sistémica e articulada dos conteúdos curriculares (não disciplinares) – *Construção articulada do saber* -, como base essencial de saberes e a importância do brincar como prática natural no contexto educativo da EI, em detrimento das exigências académicas que têm vindo a ganhar terreno neste contexto de educação. As OCEPE recomendam, ainda, que as áreas de conteúdo sejam abordadas através de aprendizagens significativas em que a criança desenvolve atitudes positivas face à aprendizagem, nomeadamente o aprender a aprender.

Como é sabido, o currículo na EI abarca várias áreas do saber na tentativa de corresponder às disciplinas dos níveis subsequentes do sistema educativo, mas, num currículo enunciado para a monodocência³², como é o caso das OCEPE, as áreas de conteúdo

³¹ Anexo A e A1 na pasta 3. “Anexos” do CD-ROM desta tese.

³² Na RAM os educadores de infância são considerados, tal como previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional e na da Região, como docentes de monodocência. Todavia, na prática, nas salas, para além do educador de infância coexistem, em horário próprio, mas em simultâneo na componente letiva dos

devem ter, por maioria de razão, uma visão holística, por isso não podem ser uma justaposição de propostas de áreas do saber. Visão pedagógica holística esta muito discutida atualmente em Portugal, nomeadamente no Projeto de Flexibilização Curricular, na sequência das alterações na organização curricular ocorridas na Finlândia e em alguns colégios Jesuítas na Catalunha, em torno de projetos de trabalho que vão mobilizando progressivamente as diferentes disciplinas ou áreas de conteúdo.

Nóvoa (2011), referindo Olivier Reboul, defende que no início da educação/ensino é essencial aprender, como corpo curricular comum (que todos têm direito a aceder), tudo o que une e tudo o que liberta; o que nos une é o que integra cada indivíduo num espaço de cultura em determinada comunidade (língua, história e outras); o que nos liberta é o que promove aquisição de conhecimento, ou seja, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio (matemática, ciências, filosofia, etc.). Com base neste princípio podemos selecionar, reflexivamente e em parceria com os demais intervenientes no processo educativo, o que é importante e o que é acessório na construção e gestão do currículo na EI. Mas isso só será possível através do reforço da autonomia, rompendo com a “hipocrisia organizada” (Brunsson referido por Azevedo, 2012) dos estabelecimentos de educação/ensino e das práticas avaliativas, por si organizadas e reguladas, que tendem a resultar na homogeneização das linhas curriculares que orientam as práticas de EI.

Com efeito, a autonomia curricular introduzida na reforma dos anos 90, pela mão do Ministro Marçal Grilo, ao contrário do que era de esperar, desembocou na tendência centralizadora do currículo pré-escrito pelo Estado. Daí que, na sequência das reformas curriculares, parece haver uma certa pressão para que a EI seja colonizada pelos outros ciclos, numa dinâmica de acentuação da escolarização nos primeiros anos através de uma pedagogia transmissiva, muito redutora. Como afirma João Formosinho “Pensada como pedagogia ótima, a pedagogia burocrática rapidamente tenta reduzir as orientações curriculares a um currículo uniforme.” (2013, p. 14).

No entanto, é justo referir que parece existir nas OCEPE de 2016 uma lógica de contraciclo - a merecer reflexão e estudo -, uma vez que tentam contrariar as lógicas das

educadores de infância outros docentes especialistas de várias áreas, o que traz para a discussão o currículo espartilhado por várias áreas curriculares, nomeadamente Inglês, Música, Educação Física, TIC, e ainda, em alguns estabelecimentos de educação, Biblioteca e Natação (esta última em parceria com uma entidade privada com protocolo com a SRE). Acresce que, na RAM, a maior parte dos estabelecimentos de EI públicos, têm dois educadores de infância, por sala, a exercerem funções com o mesmo grupo de crianças, mas em turnos contrários (geralmente, manhã/tarde em *rollman* semanal) de forma a cobrirem todo o horário de funcionamento, ou seja, das 8h às 18h e 30m.

orientações macrosociais que apelam para que as crianças sejam “alunos” cada vez mais cedo. Como refere Garnier (2014), nos últimos anos passou-se, no que à EPE diz respeito, da *pré-escolarização* para a *escolarização* das crianças. Esta realidade parece resultar, em parte, da reorganização da rede escolar com, por exemplo, os mega agrupamentos e os processos de fusões de escolas com níveis educativos diversos e conseqüente diluição das suas especificidades.

Vimos como ao conceito de currículo está associado o discurso teórico das diversas teorias classificadas como técnicas, práticas e críticas (Kemmis, 1998). Também a questão da relação entre a teoria e a prática e de como, paulatinamente, aquela tem evoluído e enformado as práticas educativas e escolares nos estabelecimentos de educação/ensino. Há, portanto, aqui, dois processos indissociáveis: por um lado, a teoria, as ideias, o pensamento e, por outro, a prática que aparece iluminada por aquelas. Mas a teoria também resulta da prática. Numa tentativa de legitimação no campo do currículo, as OCEPE vieram dar um rosto à ação do educador de infância, validando, mais do que as opções curriculares de conteúdo, as opções metodológicas de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a ação pedagógica do educador. Assim, “a mão que embala a infância”, ou seja, a práxis que “mexe” com o quotidiano das crianças na EI, tem nas OCEPE, umas vezes mais do que outras, um sentido curricular que orienta esse processo educativo. João Formosinho (2013) define práxis pedagógica como:

(...) uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; e princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana. (p.15)

Por isso, o compromisso ético na EI deve refletir-se não só na humildade discursiva neste campo, mas, também, numa ação onde o respeito (e empatia) pela criança, a honestidade pela sua identidade e diferença (vendo-a e escutando-a) deverá existir, pois a educação não é um ato apenas individual, pelo contrário, é um pensar e agir coletivo num diálogo contextualizado.

Alinho com a visão das OCEPE sobre a pedagogia para a infância, reforçando a necessidade de se “desescolarizar” a EI. Isto porque, com crianças tão pequenas, brincar (também) é o seu “currículo natural” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15). Com efeito, as

orientações curriculares com qualidade devem enunciar o brincar como sendo uma prática natural, o “ofício da criança” (Chamboredon & Prévot, 1986). E é nesta base que os educadores de infância, crianças e famílias devem encarar a EI: como um espaço diversificado de aprendizagem, a par de muita diversão e bem-estar onde, usando a ideia emblemática de João Formosinho (2007), não se pode propor um currículo uniforme de pronto-a-vestir de tamanho único.

As OCEPE, pelo seu carácter demorado de consulta pública, constituem-se como um documento desejado e construído pelos educadores e pela sociedade. É, pois, imperioso acreditar que as linhas curriculares para a EI, que subjazem as OCEPE, enquanto matrizes onde se (co)constróem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com as especificidades de cada criança, do grupo e dos contextos que habitam, devem ser, apenas e tão só, os alicerces de um lugar pedagógico (Vasconcelos, 2012b) que se constrói na prática diária para acolher uma ideia ou uma pedagogia como janela de oportunidades (Oliveira-Formosinho, 2013) aberta para o mundo, mesmo com os riscos que isso comporta (Sousa, 2012).

Uma coisa parece certa: “O risco que enfrentamos não é explorar o desconhecido, mas nos refugiarmos no conforto do «conhecido».” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 243).

CAPÍTULO II – A Educação de Infância

1. Da Assistencialidade à Qualidade

O séc. XX foi o século da expansão acelerada da EI, formalmente organizada, em quase todo o mundo. Na União Europeia (UE), os jardins de infância³³ têm sido adotados por diversos Estados-Membros para designar o espaço de educação institucionalizada das crianças até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Primeiramente, por razões iminentemente assistenciais e, posteriormente, educativas, o movimento de expansão da EI estendeu-se por toda a Europa, muito embora, em momentos temporais e a velocidades diferentes (Vasconcelos, 2005).

O surgimento de ideias sobre o desenvolvimento das crianças, patente nas correntes pedagógicas surgidas no séc. XIX e XX foi, também, impulsionador deste nível educativo. Assim, dos cuidados básicos de assistência, passou-se a dar atenção à socialização e à preparação de requisitos necessários para o ingresso na escolaridade obrigatória, para mais recentemente se focar na qualidade, com base na participação e bem-estar das crianças (Bertram & Pascal, 2009).

Daí a designação, fortemente enraizada na literatura e nos normativos, de “Educação Pré-Escolar”, contrariada recentemente pela assunção da designação, mais abrangente e mais correta, a meu ver, de “Educação de Infância” porque inclui também as crianças em idade de creche, dando ainda sentido à identidade dos profissionais que trabalham nesta área, independentemente da idade das crianças, e que a defendem como um nível de educação que vale pelo que é e não pelo contributo que há de dar à escolaridade obrigatória (Cardona, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Esta análise remete para a questão da “escolarização” nos primeiros anos, reforçando a jusante a vertente escolar, por exemplo da EI, com preocupações centralizadoras de “curricularização” (Pacheco, 2009a, p. 125) e do poder local, nomeadamente de estabelecimentos de educação ou de salas, ao conceberem projetos curriculares próprios num movimento que Roldão (1999) chamou de binómio curricular, por um lado, centralizado e, por outro, ajustado localmente.

³³ Adaptado da tradução do alemão *kindergarten*.

Por conseguinte, o desenvolvimento da EI e o surgimento de instituições criadas com esse fim passaram a ser uma preocupação e uma prioridade central dos Estados. Contudo, só nos anos 60 se assistiu à expansão visível da EI (Cardona, 1997, 2008), num movimento internacional e nacional de rápida ampliação.

A consciencialização, a nível mundial, da importância da EI para a sociedade atual, assente na ideia de educação ao longo da vida, tem vindo igualmente a cimentar-se. Aprender a aprender desde a EI terá tanto maior impacto quanto mais essa premissa se verificar (Carneiro & Azevedo, 2004). Este era o desígnio do programa de desenvolvimento *Millennium* das Nações Unidas para a Educação, ao propor, como segundo objetivo, alcançar a educação primária universal, incluindo a pré-escolar, até 2015 (UN, 2012). Por outro lado, o aumento significativo do número de mulheres profissionalmente ativas e a configuração de novos tipos de famílias são fatores a considerar na crescente e generalizada procura de serviços socioeducativos por parte das famílias nos séc. XX e XXI.

Tendo em conta estes fatores, pode-se considerar que a procura da EI em instituições formais de educação aumentou exponencialmente, acompanhando, assim, as transformações sociais e o lema da educação ao longo da vida, que tem como primeiro patamar no edifício curricular português este nível de educação (Pacheco, 2008).

Por isso, na senda das políticas dos Estados está inscrita a necessidade de medidas específicas para a EI, até por maioria de razão, pois o decréscimo da natalidade valora, em muito, a escassa população infantil dos países da UE, concomitantemente a sua educação, designadamente em Portugal, e, por outro lado, justifica o desinvestimento neste nível, nomeadamente com o encerramento e fusões de estabelecimentos de educação e ensino públicos.

2. Agenda Transnacional e Nacional: Contornos de Uma Relação

O processo de institucionalização da EI, inscrito na função primeiramente assistencial e de guarda e posteriormente educativa (Vilarinho, 2000a, 2012b), focando-se atualmente em indicadores de elevada qualidade na EI e conseqüente bem-estar das crianças, foi envolvido nas últimas décadas pela retórica do modernismo (Silva, 2009). Assim, sob a égide do Estado, a universalização da EI em Portugal tem sofrido uma evolução acentuada, ainda que a um ritmo diferente de outros Estados-Membros da UE (Vasconcelos, 2005). A

este processo subjazem os resultados comprovados quanto à influência deste nível educativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo do seu percurso escolar, refletido na vontade política em colocar a EI num lugar prioritário, à semelhança dos Estados-Membros mais desenvolvidos (aQeduto, 2015, 2016; CNE, 2016; OCDE, 2000, 2015).

Num momento em que a autonomia relativa dos Estados é posta em causa pelos processos de globalização e de regulação transnacional³⁴, sobretudo económica (Giddens, 2000) e partindo do pressuposto que estes influenciam e condicionam a formulação das políticas públicas nacionais, nomeadamente as políticas de EI, e locais, como é o caso da RAM, torna-se fundamental perceber as dinâmicas de regulação que se fazem nestes territórios.

A modernidade fez da educação institucionalizada pública, na lógica de desenvolvimento económico e social, um património educativo do Estado³⁵, não das comunidades que serve. Este corolário prevalece, não obstante, ser alvo de acesas discussões e de, dificilmente, se vislumbrar a total autonomia da Educação em relação aos poderes políticos centralizados (Azevedo, 2009; Formosinho, 2007, 2013; Popkewitz, 1999). No que concerne às políticas de educação, importa realçar alguns aspetos. O primeiro tem a ver com a sua formulação estatizada a nível nacional, por instituições pertencentes ao Estado, fator que confere à Educação um carácter eminentemente público. O segundo aspeto prende-se com o consenso acerca do que é, ou deve ser, a educação formal. É visível, em diferentes países, a adoção da mesma lógica dos sistemas educativos; centralizado, com transmissão de saberes muito formatada - o professor/educador, as crianças/alunos, as atividades pedagógicas, a informação oral e escrita, a avaliação - que com poucas variações são muito similares em todo o mundo muito por causa de políticas de reformas viajantes, “travelling reforms”, que se caracterizam por não se saber de onde partiram e até onde vão chegar (Steiner-Khamsi, 2012).

A adoção daquele modelo, independentemente do contexto, transforma-o num arquétipo que se aceita e raramente se questiona, havendo apenas ténues tentativas de

³⁴ Entendida como um dos processos multifacetados de regulações que influenciam o funcionamento das organizações e dos sistemas. É aquilo que é constituído por normas, pelos discursos que são produzidos e circulam em vários fóruns de decisão e nas agências internacionais. É, sobretudo, toda a massa de informação que circula nesses fóruns, mas que é vista pelos autores, funcionários e decisores políticos nacionais como uma forma de legitimação daquilo que se propõem fazer, a designada externalização.

³⁵ Aquilo a que Bernard Charlot (2007) designou de Estado Educador que “pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores.” (p. 129), garantindo o financiamento e a provisão do sistema de educação.

territorialização baseadas na verificação da conformidade com as normas e não na criatividade e especificidade cultural e social dos contextos (Azevedo, 2000, 2012).

Digamos que, por um lado, há um consenso institucional na sociedade global à volta da ideia de sistema educativo (Meyer, 2000) e, por outro, na conceção dos sistemas educativos nacionais vigora a ideia de que não há desenvolvimento económico sem desenvolvimento social e vice-versa. Está relacionado com o encaminhamento do mundo para a globalização e liberalização do mercado, como afirma Correia (2010) é a subordinação das dimensões sociais do homem ao *homo economicus* nomeadamente através de lógicas de preparação académica precoce das crianças com os olhos posto num futuro que há de vir. De modo implícito ou explícito, estas ideias são responsáveis pelas reformas políticas implementadas por (quase) todos os sistemas educativos nacionais no terreno fértil que é o sistema mundial de educação³⁶.

Efetivamente, o papel do Estado na institucionalização da educação fez-se, sobretudo, na definição de políticas educativas relacionadas com a construção de um determinado tipo de cidadão como elemento de união e identificação que transmite os valores nacionais e a língua materna, mobilizando para tal a escolarização de massas através de um currículo que é nacional (Meyer, 2000) ou de orientações curriculares que tendem a ser hegemónicas distantes da diversidade local (Formosinho, 2013). Assim, o processo de institucionalização e democratização da educação/ensino está associado a determinantes sociais, culturais e políticos globais (Carneiro & Azevedo, 2004). Entendê-lo ao nível macro, é fazer a reconstituição histórica da expansão do modelo moderno de educação escolar que, não obstante ser constantemente posto em causa pela evidência do seu fracasso local, é continuamente adotado, segundo Azevedo (2000, 2012) e Schriewer (2000).

Na verdade, a convicção de que o progresso não faria apenas homens e mulheres felizes, mas que, graças à educação formal, os cidadãos seriam esclarecidos e senhores do seu destino, enformou o pensamento e a ação dos séc. XIX e XX. A promessa de liberdade, democratização, igualdade, cidadania, desenvolvimento e progresso – resquícios do legado da Revolução Francesa – é, para todos, o caminho da educação formal e a sua própria legitimação. Deste modo, diretamente ligada ao herético modelo moderno de educação

³⁶ Azevedo (2000), fala do consenso abstrato que caracteriza o sistema mundial de educação, cimentado e difundido através de processos interligados de várias dimensões, identificados nessa matriz, a saber: a expansão da escolarização e das teorias de modernização e do progresso; a globalização económica, cultural e política; a externalização dos sistemas nacionais; o sistema de comunicação e divulgação científica; a ação das organizações internacionais; e a educação comparada e internacional.

escolar, a desejabilidade de modernização e progresso fez-se, com a aproximação às virtualidades inquestionáveis do sistema mundial de educação, num misto de reconhecimento e inspiração extranacional (Nóvoa & Schriewer, 2000; Pacheco, 2007; Teodoro, 2002).

Assim, as reformas empreendidas pelos sistemas políticos, independentemente da sua ideologia, alicerçam-se num processo de (re)construção interna de políticas educativas que envolvem dinâmicas de externalização (Nóvoa & Schriewer, 2000). Este olhar, para além do que é nacional, para as sociedades de referência económica e tecnológica, torna-se legitimado e inspirador de um sistema nacional e local que bebe na fonte modeladora do sistema mundial de educação as suas políticas educativas.

A pressão mundial feita pelas Organizações Internacionais³⁷ com o objetivo de progresso mundial faz-se através de orientações, diretivas e estudos comparados, tendendo a padronizar o referencial das reformas dos sistemas de educação nacionais (Steiner-Khamsi, 2012). Deste modo, estas organizações encontram, nas comunicações científicas e nos acordos de cooperação internacionais, veículos privilegiados de disseminação de um determinado modelo de educação e de partilha de conhecimento, constituindo-se, por isso, em instâncias de regulação supranacional (Meyer, 2000; Pacheco, 2007, 2011).

Atente-se na particularidade desta configuração no espaço da UE. Sujeitos às diretivas e regulamentos que, muitas vezes, assumem carácter vinculativo ou prescrito, os Estados-Membros são alvo dos incontornáveis efeitos culturais homogeneizantes, sendo certo que as forças das teorias heréticas veiculadas têm o seu epicentro nos Estados-Membros mais influentes, quer cultural quer economicamente. No âmbito destas organizações, a produção editorial internacional sobre educação, a circulação de informação internacional na internet e a mobilidade crescente dos estudantes e docentes, com o Processo de Bolonha, têm igualmente um papel relevante na institucionalização dos modelos educacionais transnacionais (Azevedo, 2000; Steiner-Khamsi, 2012).

Assinale-se, ainda, a educação comparada e internacional como um recurso constantemente utilizado por investigadores e decisores na análise de indicadores que aproximam ou distinguem os modelos educacionais nacionais. Estes, por sua vez, passam a

³⁷ Por exemplo: Banco Mundial, *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), *United Nations Children's Fund* (UNICEF); Fundo Monetário Internacional (FMI); e União Europeia (UE).

ser quadro de referência para as reformas políticas nacionais porque são validados internacionalmente e, assim, encontram inquestionável legitimidade. Os relatórios nacionais da OCDE são exemplo disso, e servem para posteriores estudos temáticos internacionais como os testes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e as publicações anuais como a de *Education at a Glance/Regard sour la Educacion*.

A rede *Eurydice* é uma outra fonte de estudos que analisa e compara os dados fornecidos pelos Estados-Membros, abarcando diversas dimensões dos respetivos sistemas educativos, incluindo a EI. Deste modo, condicionam e influenciam as políticas nacionais no labor a que se propõem para “estimular a convergência das políticas educativas nacionais em torno de objetivos comuns” (Fraga & Sousa, 2009, p. 207) na construção de uma Europa que pretendem, em tese, mais coesa e, possivelmente, mais homogénea. Para além dos indicadores que servem de referenciais para os Estados, as organizações internacionais enunciam uma agenda global de prioridades a contemplar nas reformas em curso ou futuras, como é o caso da OCDE (Teodoro, 2002).

A juntar-se à hegemonia cultural e social está, também, a globalização económica e financeira conduzida pelo braço histórico do capitalismo. Esta dimensão economicista reflete a ideia inelutável de progresso, seja em Estados-Membros em vias de desenvolvimento, seja em desenvolvidos, sendo que a força motriz se faz sempre do centro para a periferia. Por conseguinte, o sistema educativo nacional inscreve-se num contexto globalizante que extravasa o campo da educação (Azevedo, 2000; Pacheco, 2007).

Segundo Stefan Ball, o neoliberalismo (cultural, económico e social) e a política educacional andam de mãos dadas, quer a nível macro, quer a nível micro, e afetam questões como o que é ser professor ou educador de infância, o que é aprender e o que deve ser aprendido (Ball, 2015).

No que concerne à EI, a tendência internacional encontrada num estudo comparativo³⁸ realizado por Teresa Gaspar (2009) aponta para um maior investimento público com a gratuitidade nos dois últimos anos de Educação Pré-Escolar (EPE), a tutela única da Educação para este nível, a descentralização com respostas educativas com especificidades locais, a não obrigatoriedade da frequência e, finalmente, a existência de orientações curriculares oficiais (Gaspar citada por Vasconcelos, 2011).

³⁸ Os países estudados foram Espanha, Finlândia, França, Irlanda e República Checa.

3. A Educação de Infância em Portugal: Origem e Destinos

Falar de crianças e de infância é, também, equacionar o papel do Estado nas medidas políticas de processos de educação formal, cultural e de socialização daquelas (Apple, 1999). Mas é, igualmente, reflexo das concepções dominantes de criança e de EI que existem no momento em que tem lugar a normatividade dessas medidas políticas. É o que Sarmiento (2004) designa de “administração simbólica da infância” construída mediante um processo social simbólico da infância em que são definidos “um certo número de normas atitudes procedimentos e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade.” (Sarmiento, 2004, p. 13). Por exemplo, a definição do espaço-tempo reservado às crianças e aos adultos e o tipo de “ofício de criança” no contexto educativo formal, condições estas que, segundo o mesmo autor, se radicalizam na 2.^a modernidade, num binómio de controlo versus direitos das crianças.

A EI é, hoje, vista como elemento de um sistema educativo que é nacional, organizado e gerido como tal, através de diplomas legais. Situar o seu surgimento em Portugal é, pois, traçar o percurso da sua institucionalização que tem raízes no séc. XIX, durante a Monarquia, com o início da EPE no sistema educativo, em 1882, através da inauguração do 1.º jardim de infância público em Lisboa (Cardona, 1997, 2008; Vasconcelos & Assis, 2008).

Durante o período da I República, logo em 1911, é decretada a EPE para as crianças de 4 a 7 anos e cria-se uma rede privada de “jardins-escola” João de Deus. Todavia, é só na década de 30 do séc. XX que encontramos “visíveis movimentos pedagógicos que contribuíram para clarificar a natureza da criança e da sua educação, nomeadamente, da educação pré-escolar procurando realçar a sua especificidade educativa.” (Vilarinho, 2000, p. 184). Com efeito, até aqui só as associações filantrópicas tinham um papel relevante nos cuidados prestados às crianças, sendo neste período da República que se reconhece a especificidade psicológica das crianças e da sua educação (Cardona, 1997, 2008; Vasconcelos, 2005).

Posteriormente, no período do Estado Novo, assiste-se a uma redefinição das políticas para a infância centrando-se em torno de preocupações assistenciais, extingue-se a

EPE e observa-se o triunfo da ideologia da maternidade³⁹ remetendo-se para a família a educação das crianças. Após os anos 60, assiste-se ao surgimento da criação de serviços com funções de guarda e assistência para as crianças, sob a tutela do então Ministério da Saúde e da Assistência (Cardona, 1997, 2008; Vilarinho, 2000).

A reforma Veiga Simão, em 1973, marca um momento de viragem neste período, reintegrando a Educação Infantil (designação de então) no sistema educativo português (Vasconcelos & Assis, 2008) e iniciam-se os cursos públicos de formação de educadores de infância a partir de 1977 (Cardona, 2008).

Só após o 25 de Abril é que se desencadeou a expansão da EI o que contribuiu decisivamente para a afirmação da institucionalização deste nível educativo. Assim, a escolarização de massas, na segunda metade dos anos 70, ao nível da EI, esteve presente num primeiro período, como consequência da democratização do país. Portanto, identificam-se quatro momentos marcantes no processo de institucionalização da EI em Portugal: Monarquia, República, Estado Novo e Democracia (Cardona, 1997, 2008; Vilarinho, 2000, 2012a; Vasconcelos, 2005).

Emília Vilarinho (2000), tendo por base a análise do papel do Estado nas políticas educativas para a EPE no período compreendido entre os anos 1977 e 1997, identificou três fases determinantes na publicação de legislação basilar para o desenvolvimento deste nível educativo em Portugal, a saber: Criação, Normalização e Expansão (1977-1986); Retração (1986-1995) e Revitalização (1995-1997).

Em Portugal, as políticas para a EI têm vindo a evoluir, assumindo o Estado um papel de regulação muito próximo das tendências europeias. Assim, a par e passo, trilhámos os mesmos caminhos que a generalidade dos restantes Estados-Membros. Na década de 80, surge a necessidade de acompanhar os ventos da UE de valorização da educação do indivíduo desde muito cedo. Veiculadas por incontáveis estudos da comunidade científica através de diversas organizações, estas ideias sobre a EI influenciaram, particularmente, a conceção da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Por consequência, impôs-se a necessidade de uma reforma global do sistema educativo, tendo como quadro de referência os modelos internacionais, num processo de externalização (Nóvoa & Schriewer, 2000). Exemplo disso, foi o surgimento dos contratos programa e a diversificação de modelos de

³⁹ As políticas do Estado Novo encontravam no seio familiar a solução para os problemas sociais, daí a apologia da *mãe educadora e gestora do lar*, em que o papel da mulher, muito marcado pela ideologia salazarista, era o de mãe e esposa, por isso não deveria trabalhar fora de casa.

atendimento como resposta à procura deste nível de educação a que não é alheio a conjuntura internacional na qual a retração das políticas públicas do Estado Providência deu lugar a políticas neoliberais que perfilam um modelo de maior responsabilidade privada nas políticas nacionais públicas (Meyer, 2000).

Mas o desafio europeu gizou também um novo objetivo para as políticas de educação, progressivamente centradas na prioridade a atribuir à formação de mão de obra qualificada numa ideia globalmente difundida de capital humano, sustentada na perspetiva de progresso e desenvolvimento económico, imposta pela UE (Carneiro & Azevedo, 2004; Correia, 2010). Deste modo, a expansão da rede de EPE ficou adiada, dando-se prioridade aos níveis subsequentes.

O marco definitivo para o reconhecimento da EPE como nível do sistema educativo, só para as crianças a partir dos 3 anos, deu-se efetivamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Cardona, 1997, 2008). Seguindo as diretrizes europeias e os resultados de estudos científicos que indicavam a valorização da EI como condição para a promoção do sucesso escolar (Siraj-Blatchford, Taggart, Sylva, Sammons & Melhuish, 2008) elegeram-se, pela primeira vez, a EI como o 1.º nível do sistema educativo.

Com a adesão, em 1986, de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), o sistema educativo passou a fazer parte da rota global de avaliação da qualidade. Relatórios da situação e tendências da EI, bem como a avaliação dos indicadores de qualidade, propostos pelas organizações internacionais, começaram a surgir no nosso país com alguma frequência.

Neste sentido, o parecer elaborado, em 1994, por João Formosinho, do CNE sobre a EPE em Portugal⁴⁰, veio chamar a atenção do país para a situação deste nível de educação, com uma forte recomendação para o Estado manter o apoio financeiro, e, conjuntamente com as autarquias locais, exercer um papel mais ativo no processo de desenvolvimento deste nível de educação (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000). É de assinalar também que a expansão e desenvolvimento da EI, desde os anos 90, esteve ligada ao Estudo Temático da OCDE sobre *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (OCDE, 2000)⁴¹. Portugal aderiu a este estudo comparativo no momento em que estabeleceu, como

⁴⁰ Parecer n.º 1 de 1994 do CNE.

⁴¹ OCDE (2001), *Starting Strong, Early Childhood Education and Care* Education and Skills. Paris: OCDE. Este estudo envolveu vários países, entre os quais Portugal, no Relatório “Educação Pré-escolar e Cuidados para a Infância em Portugal”, com edição bilingue em agosto de 2000.

prioridade, a expansão da rede de EPE e a sua visibilidade qualitativa enquanto alicerce da cidadania. Neste relatório, a questão da qualidade dos serviços de atendimento e de educação centrados na criança estão bem presentes, assim como a grande importância dada aos serviços de inspeção, à investigação e à necessidade da existência daqueles serviços para a promoção da igualdade de oportunidades das mulheres em Portugal.

Tendo António Guterres elegido a Educação como a sua paixão, o XIII Governo Constitucional definiu, em 1997, com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) “o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar” (cf. art.º 1) com princípios que vieram mudar a conceção, organização e funcionamento da EPE (nova designação adotada nesta Lei) principalmente no reconhecimento da sua função educativa para as crianças dos 3 aos 5 anos e “a tutela pedagógica de toda a rede institucional passa a ser competência do Ministério da Educação, sendo definidas Orientações Curriculares.” (Cardona, 2008, p. 6). Para além dos fins educativos, esta Lei, garante também os sociais e de apoio à família, promovendo assim uma certa unidade à vertente social e educativa, através do reconhecimento de uma rede nacional de EPE, que integra a rede pública e a privada, anteriormente dispersas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, segundo Vilarinho (2012b).

No entanto, manteve-se a creche separada da EPE, facto que perdura até hoje em Portugal Continental, sendo certo que a Lei n.º 5/97 marcou de forma indelével a EPE como a 1.ª etapa da Educação Básica e de apoio à família, digamos que em sistemas separados (Cardona, 2008).

Após o período de expansão quantitativa surgiram, pela mão do Ministro da Educação Marçal Grilo, dois documentos na Assembleia da República que vieram também marcar as linhas da política social e educacional para a EI. Foram eles, o *Pacto Educativo para o Futuro* e o *Pacto de Cooperação para a Solidariedade Social*, que deram início a um caminho sem regresso de afastamento do papel principal do Estado na promoção da educação pública neste nível, passando a envolver, neste processo, a sociedade civil (Vilarinho, 2012). O papel do Estado passa, assim, a ser o de regulador da oferta de EI em vez de seu promotor. É exemplo disso, o *Programa de Expansão para a Educação Pré-Escolar* e a alteração dos acordos com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que daí resultaram, através da atribuição de um subsídio a estas instituições de cariz social. É neste cenário, e após a publicação da Lei-Quadro, que surgem as primeiras OCEPE

em 1997, que se constituíram como um marco fundamental para a promoção da qualidade educativa na EI e da afirmação da sua especificidade curricular.

Mais tarde, Vilarinho (2012a) identificou mais duas fases, num novo ciclo de políticas educativas. A 4.^a designada de II fase de Expansão e de Normalização (1999 a 2005) e uma última fase, a 5.^a, designada de Consolidação e Discurso da Qualidade (2005 a 2010). Também Teresa Vasconcelos identificou uma nova fase de desenvolvimento acentuado da rede geral de EPE (rede pública, privada e solidária) designando-a de Expansão, situada no período de 1995 a 2000, com “uma cobertura da ordem de 84% para os 5 anos” (Vasconcelos, 2005, p.42).

A II fase de Expansão e Normalização foi caracterizada por Emília Vilarinho como sendo a de políticas ancoradas na tentativa de uma aproximação às políticas de “terceira via” europeias em que “A defesa da concretização de parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil tendentes ao bem-estar das comunidades é entendida como forma de melhorar a governação e, simultaneamente, reforçar naquelas organizações o sentido da ética e da responsabilidade do serviço público.” (Vilarinho, 2012a, p. 2).

Refira-se ainda a tendência para a universalização da EPE pública tendo sido, a partir de 2009⁴², objeto de políticas de educação nesse sentido especificamente para as crianças a partir dos 5 anos, não sendo de carácter obrigatório a sua frequência (EURYDICE, 2012; Educação Ministério, 2013).

Com a consagração da universalidade da EPE para as crianças com 5 anos, em 2015⁴³ estende-se às crianças com 4 anos de idade com a possibilidade de frequência às crianças que perfazem 3 anos durante o ano letivo. No entanto, não está prevista a sua gratuitidade o que compromete o acesso de todas as crianças à EPE, ou pelo menos, acentua as desigualdades de acesso. Ou seja, a par da igualdade não surge a equidade e, no meu entender, a grande questão, atual, é: e o que acontece antes dos 3 anos?

Atualmente, nos grandes objetivos mundiais para o desenvolvimento sustentável até 2030, uma das recomendações recai sobre a qualidade da educação e do desenvolvimento das crianças na primeira infância (UN, 2015) contrastando com as anteriores metas de desenvolvimento para o *Millennium* até 2015 (UN, 2012) que incluíam o objetivo de todas

⁴² Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

⁴³ Lei n.º 65/2015, de 3 de julho

crianças estarem aptas a completarem o primeiro ciclo de escolaridade, sem mencionarem o fator qualidade.

Estamos em presença de algumas questões que importa analisar. No que tange à EI, assiste-se a uma renovação dos conceitos, como qualidade e igualdade de acesso a este nível de educação, congruentes com o ruir da fé na igualdade de oportunidades presente na grande narrativa da modernidade. A questão centra-se, agora, na qualidade dos serviços diversificados à medida dos interesses das comunidades locais (Bertram & Pascal, 2009; CNE, 2010; Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

A preocupação com a promoção da qualidade surge a par da expansão da EPE a todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, num sinal inequívoco de igualdade de oportunidades, ou seja, o direito à EPE para todos, objetivo ainda hoje perseguido pelas Nações Unidas (UN, 2015).

Assim, o modelo organizacional da EI, em Portugal Continental, acompanha estas medidas, tornando a resposta educativa e social mais alargada nomeadamente com a alteração do horário de abertura e encerramento dos estabelecimentos públicos, que passam do funcionamento apenas no turno da manhã para um período alargado até às 16h, sendo possível às crianças permanecerem até às 18h, mediante a criação da componente de apoio à família.

No que se refere às questões pedagógicas e decorridos quase vinte anos após a publicação das primeiras OCEPE fez-se, sob a orientação da Professora Isabel Lopes da Silva, a revisão e atualização desse documento curricular, homologado em julho de 2016, tornando-se em “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância.” (Despacho n.º 9180, Diário da República, 2.ª série - N.º 137 - 19 de julho de 2016, ponto 1)⁴⁴.

As OCEPE de 2016, no seu enquadramento geral, passam a integrar diretrizes comuns para EI no seu todo, ou seja, dos 0 anos até à entrada para a escolaridade obrigatória. No que concerne aos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, afirma-se o seguinte: a indissociabilidade das dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo; a exigência de

⁴⁴ É interessante verificar como a designação deste nível de educação, no site da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação, passa de Educação Pré-Escolar para Educação de Infância, com a nova equipa da Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico do atual Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, conceito este muito mais abrangente (Cardona, 2011) e em conformidade com a literatura do campo da EI e com a que a classe dos educadores de infância defendem.

respostas educativas a todas as crianças através da diferenciação pedagógica; e a construção articulada do saber.

Depois, explicita-se a Intencionalidade Educativa na construção e gestão do currículo, bem como a Organização do Ambiente Educativo do estabelecimento e da sala, no que se refere ao tempo, espaço e relações e interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Quanto às áreas de conteúdo, mantém-se a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, mas introduzem-se alterações, com individualização dos domínios e novas designações, na área da Expressão e Comunicação, nos Domínios da Educação Física e da Educação Artística (com subdomínios de Educação Visual, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). Nesta versão atualizada das OCEPE, aprofunda-se a dimensão da Continuidade Educativa incluindo-se, nos períodos de Transição, a creche ou o ambiente familiar para a EPE, para além do já existente da EPE para o 1.º CEB.

4. A Educação de Infância na Região Autónoma da Madeira

Procura-se agora fazer uma sucinta caracterização da rede pública de EI na Região Autónoma da Madeira (RAM)⁴⁵, no sentido de enquadrar o contexto desta investigação e, assim, compreendê-lo melhor.

Fazendo uma breve incursão de natureza histórica na EI desta Região percebe-se que, à semelhança de Portugal Continental e de outros países da Europa, a EI no arquipélago da Madeira teve, originariamente, objetivos exclusivamente sociais. Com efeito, as primeiras instituições para acolher crianças surgiram na ilha da Madeira no séc. XVIII, sob a alçada da assistência social para crianças pobres ou abandonadas (Ferreira, 1987), nomeadamente no Funchal. Foram elas: o Asilo de Mendicidade e Órfãos do Funchal (1834/1847 – 1959), denominado actualmente de Fundação de Nossa Senhora da Conceição do Funchal (1959 –); o Convento de Santa Clara (1497 –) que recolheu 400 crianças desfavorecidas no ano 1927 “prestando-se deste modo um dos mais assinalados serviços que entre nós se está

⁴⁵ Informações atualizadas a partir da caracterização já apresentada em 2005 no texto da minha tese de mestrado em Educação e Sociedade intitulada “Entre a Família e a Creche: estratégias educativas e modalidades de uma relação”. Lisboa. ISCTE (texto policopiado).

dispensando à pobreza na Madeira” (Silva & Meneses, 1998, p. 311); o Jardim Infantil D. Maria Eugénia de Canavial (1908 –); e o Auxílio Maternal (1902 –)⁴⁶.

Mas, segundo Teresa Ferreira (1987), o primeiro asilo para a infância, a funcionar no Palácio de São Lourenço, nasceu em 1834 que posteriormente se juntaria ao Asilo de Mendicidade e Órfãos do Funchal. Este asilo, o segundo em Portugal, albergou 120 crianças e teve na esposa do primeiro governador da Madeira, Luiz Mousinho, “D. Ana Mascarenhas de Ataíde a mais activa e eficaz benemerita obra” (Silva & Meneses, 1998, p. 91).

O Abrigo Infantil de Nossa Senhora da Conceição nasceu com Asilo em 1847, sob a proteção do então governador civil do Funchal, José Silvestre Ribeiro, e funcionava, inicialmente, como Asilo de Mendicidade do Funchal, num armazém da Fazenda Nacional, na rua dos Medinas, sendo o primeiro do género na Madeira e um dos mais antigos em Portugal (Gomes & Abreu, 2012). Depois, passou a funcionar no antigo Convento de São Francisco (onde atualmente se situa o Jardim Municipal do Funchal), com o objetivo de acolher cerca de 400 mendigos, crianças e adultos. Uma parte do Asilo fixa-se a 27 de março de 1857, num prédio da Quinta das Angústias, sob a égide da Câmara Municipal do Funchal, onde foram abrigados os indigentes adultos. As crianças ficaram no já referido Convento de São Francisco até 1863, altura em que foram transferidas para o edifício das Angústias, passando a designar-se, até 1959, de Asilo de Mendicidade e Orfãos do Funchal. Desde 1957, funciona como IPSS com a designação recente (de 2016)⁴⁷, de Fundação de Nossa Senhora da Conceição do Funchal, mantendo apenas o internato de crianças e jovens, com creche e jardim de infância, também com regime de externato (Gomes & Abreu, 2012).

A instituição de beneficência D. Maria Eugénia de Canavial surgiu em 1908, e deu origem a duas instituições: o Lactário, em 1925, onde funcionava a Escola da Assistência às Crianças Fracas, e o Colégio da Apresentação de Maria, em 1936, da congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria (Franco, 2016). A primeira, de cariz social, destinava-se inicialmente a crianças órfãs ou oriundas de meios sociais muito desfavorecidos, a segunda, de cariz educativo, era destinada a crianças oriundas de famílias abastadas. Ambas as instituições destinavam-se, inicialmente, a crianças do sexo feminino e possuíam jardins de infância que se mantêm até hoje em funcionamento. Acresce dizer que o Centro Infantil

⁴⁶ Instituições que ainda hoje existem com a mesma finalidade de então, embora com outras designações. Pertencem a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e a entidades privadas com contratos programa celebrados com o Governo Regional através da SRE.

⁴⁷ Cf. Declaração n.º 14/2016 da Secretaria Regional da Inclusão e Assuntos Sociais publicada no Jornal Oficial da RAM (JORAM) de 29 de dezembro de 2016 – II série, número 227.

e Escola Maria Eugénia de Canavial possui, atualmente, uma creche que foi aumentada e melhorada, um jardim de infância e, ainda, uma escola do 1.º CEB, tudo no mesmo edifício.

Mas já anteriormente, segundo Teresa Ferreira (1987), tinha surgido pela mão da Santa Casa da Misericórdia do Funchal o Orfanato de Santa Isabel, em 1726, designado por Recolhimento das Órfãs, numa dependência do Hospital de Santa Isabel destinado, como o próprio nome indica, a crianças órfãs do sexo feminino.

O Convento de Santa Clara, em 1929, sob a orientação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, acolhia crianças e jovens em regime de internato, sobretudo crianças desfavorecidas, desde a idade de creche até ao 1.º CEB (Ferreira, 1987). Esta instituição funcionava como “escola de aplicação”, onde decorriam as visitas de observação dos alunos estagiários da Escola do Magistério Primário do Funchal (Lume & Florença, 2012). Estes estagiários também participavam nas classes infantis, onde aprendiam o método Montessori, trazido pela Irmã Tatienne du Sacré Coeur, assim chamada nessa época, pois o seu nome próprio era Joaquina Martins Bota. Foi diretora pedagógica durante muitos anos, no Convento de Santa Clara, tendo feito o Curso de Educadora de Infância em Itália, segundo o método Montessori⁴⁸. A partir de 1970, o Convento passou a funcionar apenas com a valência jardim de infância em regime de externato. Presentemente, mantém-se em funcionamento, abrangendo crianças dos mais variados estratos sociais, dos 5 meses até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, ou seja, na modalidade de infantário. É curioso assinalar que esta instituição organizava colónias de férias na época de Verão, até 1974, no forte de S. João Batista em Machico, conhecido também por Forte do Cais de Machico. Nesta data, por exigência da população de Machico, instalou-se um jardim de infância (com creche)⁴⁹ para cerca de 150 crianças que veio a ser extinto dois anos depois em 1976 (Martins, 2016).

O Auxílio Maternal, no Funchal, foi originariamente uma associação de beneficência mas com administração laica sob a égide da maçonaria. Acolhia juntamente com a escola da Missão Marquês de Pombal de *O Vintém das Escolas* mais de 100 crianças (Veríssimo, 2011) - funcionando, primeiramente, como creche e jardim de infância, em 1902, na rua do Acciaiuoli, depois na Calçada da Encarnação e, mais tarde, na Travessa das Capuchinhas em regime de internato. Em 1973 passou de internato a infantário em regime de externato.

⁴⁸ Informações dadas pela Diretora do Externato de Santa Clara, Irmã Delina Catarina Gomes de Castro.

⁴⁹ Uma “obra do P.R.E.C., de iniciativa popular” (Ferreira, 1987, p. 77).

Atualmente, situa-se na Rua dos Frias num edifício moderno construído de raiz em 1996, que se designa por Auxílio Maternal do Funchal e abrange crianças dos 0 anos até à entrada na escolaridade obrigatória.

Na ilha do Porto Santo, do arquipélago da Madeira, a primeira instituição que acolheu crianças em idade de EPE foi o Externato Nossa Sr.^a da Conceição, inaugurado em 1940 na casa do Povo do Porto Santo, designado na altura de Escola Santa Cristina. Sendo de cariz religioso e com objetivos assistenciais acolhia apenas crianças do género feminino na valência de Educação Infantil. Por razões desconhecidas, as irmãs responsáveis pela educação das crianças saíram daquela escola e em 1943, com o apoio do Bispo D. António Manuel Pereira, retomaram a Educação Infantil e iniciaram o Ensino Primário na Escola Francisco de Sales, situada na Avenida Vieira de Castro numa casa alugado pelo senhor Leacock à Diocese, sendo mais tarde doada a esta. Atualmente funciona num edifício construído de raiz inaugurado em 1985, mas só no ano letivo de 2003-2004 acolheu crianças na modalidade de EPE, situação que se mantém até hoje⁵⁰. O primeiro estabelecimento público de EI⁵¹, sob a tutela da SRE, foi criado no ano 1984, com a construção do Infantário “O Moinho”. Recentemente, em 2016, este Infantário emblemático da ilha do Porto Santo, foi alvo de fusão com a escola do 1.º CEB com Pré-Escolar do Campo de Baixo, passando a designar-se de Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Campo de Baixo.

Retomando o fio da história, no período do Estado Novo, a educação na Madeira passou a estar sob a responsabilidade do Estado, porém, a EI, por não fazer parte do sistema educativo português, manteve-se sob a tutela do Ministério dos Assuntos Sociais, no âmbito da proteção à família, até ao período da Revolução de Abril. Naquele período surgiu na Madeira, à semelhança do resto do país, a Obra das Mães pela Educação Nacional com a criação de centros rurais de formação em várias partes da ilha tendo igualmente fundado um jardim de infância em Santana (1959) sob responsabilidade da educadora familiar rural, Regina Nunes Andreia (Lume, 2017).

Após o 25 de abril de 1974, com a designação de José Manuel Paquete de Oliveira como delegado para a Educação na Junta de Planeamento para a Madeira presidida pelo Brigadeiro Carlos Azeredo, fez-se uma tentativa de caracterização do ensino no arquipélago

⁵⁰ Informações obtidas da Diretora do Externato Nossa Sr.^a da Conceição, Irmã Maria Lília Nóbrega.

⁵¹ Informação confirmada pela Delegada Escolar do Porto Santo, professora Emília da Silva.

Em 1965/1968 foi inaugurada a escola de 1.º CEB do Porto Santo, mas só em 1987 foi autorizado o funcionamento de uma sala de EPE neste estabelecimento pelo facto de se encontrarem salas devolutas devido à diminuição da frequência de crianças no 1.º CEB.

da Madeira. Para o efeito, no setor da EI, foi criada, em 1975, a Comissão do Ensino Infantil que se encarregou de fazer o levantamento da situação. Concluiu, passados dois anos, que o Ensino Infantil oficial, sob tutela do então Ministério dos Assuntos Sociais, estava sob a alçada do centro de Educação Especial (EE), através do Instituto da Família e Acção Social que apoiava diferentes estabelecimentos de EI, de formas distintas, e que cerca de 19 instituições recebiam “1748 crianças” (Ferreira, 1987, p. 77).

Com a consagração da autonomia para a Região da Madeira, pela Constituição da República Portuguesa, em 1976, inicia-se o processo de regionalização com a formação do Governo Regional, composto por várias secretarias regionais, entre as quais, a Secretaria Regional dos Assuntos Sociais e Saúde (SRASS), designada a partir de 1984 de Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (SRAS), com a tutela da EE⁵², bem como a Secretaria Regional da Educação e Cultura, dirigida por Maria Margarida Tavares Neves da Costa.

Na sequência deste processo autonómico e de regionalização dos serviços sociais, pertencentes, até então, ao Instituto da Família e da Acção Social do Ministério dos Assuntos Sociais (Lisboa), tratou-se, a partir de 1977, da integração gradual dos infantários e jardins de infância públicos na Direção Regional da Segurança Social (DRSS), bem como a criação de novos estabelecimentos com este nível de educação (ver Tabela 1), tendo como principal objetivo a uniformização do funcionamento, da atribuição de financiamentos (subsídios) e dos contratos de pessoal (Ferreira, 1987).

⁵² O Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro – transfere alguns serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica para a RAM. Através do Decreto-Lei n.º 391/80, de 23 de setembro, comete ao Governo Regional a orientação política referente aos setores da Segurança Social e da Educação Especial.

Tabela 1. *Regionalização dos estabelecimentos de Educação de Infância - década de oitenta*

| Nome | Localização | Tutela Original | Integração | Data | Renomeação | Observ. atual/ |
|--|-----------------|---------------------|-----------------------|------|--|------------------------------------|
| Inf. Auxílio Maternal | Funchal | IPSS (laica) | SRASS IPSS (laica) | 1977 | - | Com apoio técnico e subsidiada |
| JI O Ilhéu | Câmara de Lobos | IFAS* | SRASS | 1977 | - | Extinto |
| Centro de Bem-estar Infantil do Caniçal | Caniçal | IFAS* | SRASS | 1977 | JI A Gaivota | EB1/PE/C do Caniçal |
| Centro de Assistência Social Ninho | Funchal | IPSS (laica) | SRASS (laica) | 1981 | O Ninho | Extinto |
| Inf. Os Louros | Funchal | IPSS | SRASS | 1979 | Inf. Os Louros | EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar |
| Inf. O Til | Funchal | Grémio dos Bordados | SRASS | 1979 | JI O Til | EB123/PE Bartolomeu Perestrelo |
| JI Dr. Juvenal de Araújo | Funchal | Misericórdia | SRASS | 1981 | JI Juvenal Araújo | Extinto |
| Centro Bem-estar Social do Livramento | Funchal | IPSS | SRASS | 1981 | JI Pinheirinho | Extinto |
| Inf. O Sapatinho | Funchal | IFAS | SRAS | 1981 | Inf. Sapatinho | EB1/PE/C de Santo Amaro |
| Abrigo Infantil de Nossa Sr. ^a da Conceição | Funchal | IPSS | SRASS IPSS | 1981 | JI Abrigo Infantil Nossa Sr. ^a da Conceição | Orfanato com Inf. + Externato |

| | | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------------|-------|------|--------------------|------------------------------------|
| JI A Joeira | São Vicente | Casa do Povo | SRASS | 1981 | JI A Joeira | Extinto |
| JI O Baloço | Funchal | Casa do Povo | SRASS | 1981 | JI O Baloço | Extinto |
| Inf. O Barquinho | Machico | SRASS | - | 1982 | Inf. O Barquinho | EB1/PE/C Eng. Luís Santos Costa |
| JI O Castelinho | Santa Cruz | Câmara Municipal de Santa Cruz | SRASS | 1983 | JI O Castelinho | EB1/PE/C de Santa Cruz |
| JI O Pião | Câmara de Lobos | SRAS | - | 1984 | JI O Pião | Extinto |
| Inf. O Balão | Ribeira Brava | SRAS | - | 1985 | Inf. O Balão | Extinto |
| Inf. O Moinho | Porto Santo Vila Baleira | SRAS | - | 1985 | Inf. O Moinho | EB1/PE/C do Campo de Baixo |
| Inf. A Nazaré | Funchal | SRAS | - | 1985 | Inf. O Girassol | EB1/PE/C da Nazaré |
| Inf. A Nazaré | Funchal | SRAS | - | 1985 | Inf. O Carrocel | EB1/PE/C da Nazaré |
| JI Penha de França | Funchal | CMF | SRAS | 1985 | JI Penha de França | Extinto |
| Parque Lívia Nosollini | Funchal | CMF | SRAS | 1985 | JI Lívia Nosolini | Extinto |
| JI Santa Maria | Funchal | CMF | SRAS | 1985 | JI Santa Maria | Extinto |

Notas.

Quadro baseado em Teresa Ferreira (1987) e em dados atuais recolhidos em várias fontes de informação.

*Instituto da Família e da Ação Social do Ministério da Educação.

** Em 1986 todas as instituições de EI passaram a estar sob a tutela total da SRE, situação única no país.

Assim, surgiram na EI da RAM duas formas de subordinação à então DRSS: uma pública, sob a tutela completa do Governo Regional, e outra de natureza particular sem fins

lucrativos, ou seja, IPSS com contratos programa realizados com o Governo Regional, com autonomia administrativa, embora subsidiada, e com apoio técnico por parte do Departamento de Infância mas regulamentadas por um estatuto próprio.

O processo de integração dos estabelecimento de EI oficiais na DRSS, segundo Ferreira (1987), sob a dependência técnica do Departamento de Infância, ficou concluído em 1981. As IPSS foram integradas na SRAS até 1984. A partir daqui, também gradualmente, estas instituições passaram para a tutela da então recente criada SRE, processo que perdurou até 1986 (Ferreira, 1987).

Com efeito, o Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M, de 12 de novembro, redefiniu as competências da SRE, à qual foi atribuída a tutela, entre outros setores, das creches e jardins de infância⁵³. A partir de janeiro de 1985, as educadoras de infância pertencentes à SRAS passaram a pertencer aos quadros da SRE (Ferreira, 1987). Em 1986, todas as instituições de proteção e de EI regionalizadas pela SRAS passaram para a responsabilidade técnica do Departamento de Infância integrado, como já referimos, desde 1984, na SRE.

Em 1977⁵⁴, surgiu na Madeira a necessidade de criar salas para preparar as crianças para o ingresso na escolaridade obrigatória designadas por “Ano Preliminar do Ensino Primário” (Ferreira, 1987, p. 105) a funcionar em Escolas do Ensino Primário. Destinavam-se a crianças de 5 anos e sempre que se justificasse a crianças de 3 e 4 anos, sendo gratuita a sua frequência e as refeições da responsabilidade dos pais ou encarregados de educação. Só em 1978 se define as classes de EPE que funcionavam em salas cedidas pelo Ensino Primário no mesmo edifício (Ferreira, 1987).

Segundo esta autora, na cidade do Funchal, em 1987, existiam 5 salas de EPE nas Freguesias de Santa Maria Maior (3), Santo António (1) e São Roque (1). Em 2017, no Funchal, existem 23 estabelecimentos de educação/ensino com salas de EPE (algumas com valência creche)⁵⁵, onde se inclui o estabelecimento onde desenvolvi o trabalho de campo

⁵³ O art.º 8.º prevê no âmbito de competências da SRE os sectores da Educação Especial, da Formação Profissional e das Creches e Jardins de Infância. Mais tarde, em 1988, são definidas as competências da Divisão de Infância, especialmente direcionada para a EI (dos 0 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória), pertencente à Direção de Serviços da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário, pertencente à então Secretaria Regional do Ensino (Cf. art.º 36º e art.º 37º do Decreto Regulamentar Regional 12/88/M de 26 de março).

⁵⁴ Cf. Despacho 161/77 de 22 de dezembro.

⁵⁵ São eles: EB1/PE/C da Nazaré; EB1/PE/C de São Gonçalo; EB1/PE/C Professor Eleutério de Aguiar; EB1/PE da Achada; EB1/PE da Ajuda; EB1/PE da Cruz de Carvalho; EB1/PE da Ladeira; EB1/PE da Lombada (Quebradas); EB1/PE da Pena; EB1/PE de Boliqueime; EB1/PE de Ribeiro Domingos Dias; EB1/PE

para esta investigação, que foi construído de raiz e inaugurado na primeira década dos anos 2000.

À data da realização deste estudo, as modalidades formais da rede total de EI, destinadas a crianças a partir dos 5 meses até à idade de ingresso no 1.º CEB, na RAM, continuam a ser tuteladas pela SRE⁵⁶. Esta rede abrange instituições públicas e particulares com diversas modalidades e está organizada de diversas formas, a saber: de natureza pública; de iniciativa particular; de natureza solidária (IPSS ou outras sem fins lucrativos), com orientação laica ou religiosa.

Quanto ao controlo de qualidade e inspeção, os estabelecimentos com salas de EI são todos fiscalizados e inspecionados pela Inspeção Regional de Educação (IRE), criada em 1997, pese embora a atividade desta inspeção remonte a 1982 integrada nas atividades da SRE.

Presentemente, a EI na RAM está integrada na administração direta da SRE que possui⁵⁷ seis serviços diretamente tutelados por esta Secretaria: Gabinete do Secretário (GS); Inspeção Regional de Educação (IRE). Direção Regional de Educação (DRE); Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG); Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas (DRPRI); Direção Regional da Juventude e Desporto (DRJD).

4. 1. Modalidades de Educação de Infância na RAM

Na RAM, em virtude do seu estatuto autonómico⁵⁸, o regime da EI - *Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da RAM* - foi definido através do Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M, de 19 de setembro, revogado 12 anos depois pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M de 2 de maio, o que lhe confere alguma

de São Filipe; EB1/PE de São Martinho; EB1/PE de Visconde Caçongo; EB1/PE do Areeiro; EB1/PE do Galeão, EB1/PE do Livramento; EB1/PE do Lombo Segundo; EB1/PE do Palheiro Ferreiro; EB1/PE dos Ilhéus; EB1/PE do Tanque (Monte); EB1/PE/C de St.º Amaro.

⁵⁶ Com o XII Governo Regional, em 2015, a estrutura orgânica da SRE é alterada retomando o seu nome de origem, deixando de ser designada por Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (cf. Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2015/M).

⁵⁷ O Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M veio aprovar a nova estrutura orgânica da SRE e do Gabinete do Secretário Regional da Educação, na sequência das alterações que ocorreram com a eleição do XII Governo Regional da Madeira.

⁵⁸ Cf. Lei n.º 13/91 (Estatuto Político-administrativo da RAM), de 5 de junho e respetivas alterações constantes nas Leis n.ºs 130/99 de 21 de agosto e 12/2000, de 21 de junho.

especificidade. Assim, a organização e estruturas de EI revestem-se de significativas diferenças em relação à matriz do restante território português⁵⁹.

A rede total regional inclui estabelecimentos públicos e particulares, abrangendo núcleos infantis⁶⁰, creches, infantários, jardins de infância e unidades de EPE⁶¹.

O Decreto Legislativo Regional nº 16/2006/M resulta da tentativa de adaptação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, todavia não adotou todos os seus princípios e objetivos, desde a gratuidade da componente educativa que não é garantida em todas as modalidades de EI, o que consubstancia encargos financeiros para as famílias, e o calendário escolar é diferente para este nível educativo, sendo o mais extenso no país. A rede pública de EI, como já referi, é da responsabilidade da SRE.

O horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação é das 8h às 18h30min e, em todas as salas (ou quase), trabalham dois educadores de infância, com uma a duas assistentes operacionais de apoio educativo. Esta realidade alterou-se devido às medidas de austeridade previstas para a Região no Plano de Ajustamento Económico e Financeiro em vigor desde janeiro de 2012, onde se inclui a redução de funcionários públicos, o que resultou na diminuição de profissionais de EI. Assim, algumas salas de EI, sobretudo nas unidades de EPE, têm agora um educador por sala, geralmente com o horário misto, ao invés de dois educadores com horários por turnos (manhã/tarde) como era habitual, por forma a cobrir todo o horário de funcionamento dos estabelecimentos de EI. Nestes casos, a componente educativa passa a estar, na prática, separada da componente social e de apoio à família, uma vez que os educadores de infância, ao realizarem as cinco horas da sua componente educativa diária, num horário repartido, as restantes horas do horário de funcionamento dos estabelecimentos de EI ficam à responsabilidade das assistentes operacionais de apoio educativo com tarefas de vigilância às crianças e de apoio à família.

A oferta de EI para crianças com idade compreendida entre o termo da licença parental até à entrada na escolaridade obrigatória na RAM é a que se pode ver na Tabela 2.

⁵⁹ Agradeço à Divisão de Educação Pré-Escolar e de Ensino Básico da DRE, na pessoa da sua Chefe de Divisão Dr.^a Vanda Oliveira os esclarecimentos e informações acerca deste ponto e do seguinte.

⁶⁰ O Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, de 24 de abril veio estabelecer o regime jurídico aplicável aos Núcleos Infantis da RAM e as condições do seu enquadramento, publicado no Diário da República n.º 80, de 24 de abril de 2006 - I Série A, p. 2881.

⁶¹ A totalidade das unidades de EPE estão inseridas em escolas do 1.º CEB, chamadas Escolas a Tempo Inteiro (ETI), criadas em 1995 e regulamentadas pela Portaria n.º 133/98 de 1 de agosto, revogada pela Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto. O horário de funcionamento diário é completo (8h às 18h30m), com atividades de enriquecimento curricular (AEC) da responsabilidade de docentes da área correspondente, para além das curriculares já existentes da responsabilidade dos educadores de infância.

Tabela 2. *Modalidades de Educação de Infância pública na RAM*

| Modalidades | Grupos etários | Tutela |
|--|-----------------------|--------|
| Núcleo Infantil | 5 aos 36 meses | SRE |
| Unidade de EPE em EB 1 com Creche (ETI) | 5 meses aos 5/6 anos | SRE |
| Unidade de EPE em EB 1 | 36 meses aos 5/6 anos | SRE |
| Unidade de EPE em EB do 1.º, 2.º, 3.º Ciclos | 36 meses aos 5/6 anos | SRE |

Nota.

Fonte DRE.

A modalidade Núcleos Infantis, regulamentada por Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, foi criada com o intuito de a SRE dar uma resposta às necessidades de acolhimento de crianças com idade inferior a 3 anos (excepcionalmente até os 4 anos) em amas e de regulamentar a atividade pouco qualificada das que estavam sob a tutela da Segurança Social. Estes serviços, a funcionar em espaços habitacionais particulares, são da responsabilidade de um titular, com formação profissional na área (assistente técnico de educação, por exemplo) e com orientação pedagógica de uma instituição de EI pública designada por “instituição elo”, a quem é cometida a responsabilidade de supervisionar, apoiar e formar os titulares dos núcleos infantis registados na sua área geográfica. Assim, o apoio técnico pedagógico e financeiro passaram a ser da responsabilidade da SRE. Porém, no ano letivo de 2012 - 2013, com o esforço para a racionalização da despesa pública, a SRE deixou de apoiar financeiramente estes núcleos, mantendo, todavia, o apoio de supervisão e orientação pedagógica através de uma educadora de infância que acompanha os Núcleos Infantis que ainda se encontram em funcionamento. Atualmente funcionam alguns destes serviços mas em número muito mais reduzido do que quando foram criados (ver Tabela 3).

Tabela 3. *Organização dos Núcleos Infantis da RAM (2018-2019)*

| Núcleo Infantil | Número de crianças | Titulares | Colaboradora |
|--------------------------------------|--------------------|-----------|--------------|
| Arco-íris Funchal | 24 | 2 | 0 |
| Jardim do Sonecas Funchal | 4 | 1 | 0 |
| Caixinha de Cores Caniço | 8 | 3 | 1 |
| Jardim dos Sorrisos Caniço | 20 | 1 | 1 |
| Passarinho Amarelo Santa Cruz | 12 | 2 | 0 |
| Porto Santo Pé do Pico – Porto Santo | 14 | 2 | - |

Nota.

Fonte DRE.

A modalidade creche, da rede pública, constitui uma resposta social e educativa onde se prestam cuidados e experiências educativas a crianças a partir dos 5 meses até aos 36 meses de idade ⁶², durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, funcionando das 8h às 18h30min.

Em 2011, a SRE criou salas de creche em salas vagas de escolas públicas de 1.º CEB com PE, nas zonas carenciadas de respostas educativas para crianças de idade inferior a 3 anos, com o objetivo de dar continuidade às políticas educativas de universalização de EI.

A EPE funciona em estabelecimentos de educação/ensino com crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Esta valência da EI, tal como a valência creche, está associada a escolas do 1.º Ciclo e, ainda, a escolas do 2.º e 3.º Ciclos.

Atualmente a componente de apoio à família, na EPE, que inclui a alimentação e as atividades de animação socio educativa, é comparticipada pelas famílias, facto que até há pouco tempo não se verificava, pois, a frequência das crianças em salas de EPE associadas a uma escola do 1.º CEB era gratuita.

As salas de EPE diferem das creches sobretudo pelo facto de os pais/encarregados de educação pagarem apenas o valor da alimentação quando as crianças frequentam o ano que precede a escolaridade obrigatória. Desde o ano letivo 2010-2011, a SRE tem vindo a proceder à fusão de creches, jardins de infância, infantários e unidades de EPE com escolas

⁶² Findo este período na valência creche as crianças transitam normalmente para as salas seguintes de EPE da escola a que pertence ou de outra da rede geral de EI.

de 1.º CEB e de 2.º e 3.º CEB de modo que no ano letivo 2017-2018 não existia nenhum estabelecimento público de EI que não estivesse associado a uma Escola.

Esta reestruturação, mediante fusão, da rede pública de estabelecimentos de EI da RAM, é encarada com alguma desconfiança pelo setor da EI uma vez que implica novas formas de gestão, a reestruturação de equipas de pessoal e de espaços com a consequente erosão da identidade dos estabelecimentos de origem. As consequências são a diminuição dos cargos de direção, uma vez que se fundem vários estabelecimentos sob uma única unidade de gestão⁶³, o aumento do número de crianças por sala, a promoção da continuidade educativa e rentabilização de recursos materiais e humanos, como é justificado pela SRE.

Nas OCEPE de 2016 faz-se referência a esta realidade em Portugal Continental e os argumentos são similares: “Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário. Esta inserção num contexto organizacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23).

Com efeito, na RAM, desde o ano de 2010⁶⁴ muitos estabelecimentos de educação e ensino públicos, incluindo os de EI, foram alvo de fusões à semelhança dos agrupamentos de escola existentes no Continente. Em algumas dessas fusões, a creche, a pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º CEB foram incluídos num único estabelecimento de educação/ensino, sob a mesma direção e com coadjuvantes/coordenadores por edifício ou valências (ver Tabela 4 e Apêndices⁶⁵ A1 a A11).

⁶³ Quando se mantém o funcionamento dos vários edifícios de educação/ensino é eleito pelo CE um coordenador por valência ou edifício, mas há casos em que um coordenador é responsável por mais do que um edifício dependendo do número de crianças em idade de EI (cf. Ofício Circular n.º 23/2016 de 8 de julho). A partir do ano letivo de 2017-2018, a figura de coordenador foi extinta e criou-se a de coadjuvante do diretor, escolhido por este, mediante as indicações constantes no Anexo ao Ofício Circular n.º 63 de 2017, referente à Portaria n.º 198/2017 de 13 de junho, publicada no JORAM, I série, n.º 104.

⁶⁴ A Escola Básica do 2.º, 3.º CEB do Porto da Cruz foi o primeiro estabelecimento de educação e ensino a ser alvo de fusão, em 2010, com a junção da unidade de EPE com a escola do 1.º CEB e, ainda, com a do 2.º e 3.º Ciclos.

⁶⁵ Apêndices constantes na pasta 2.1. da pasta 2. Apêndices no CD-ROM desta tese.

Tabela 4. *Estabelecimentos de educação e ensino alvo de fusão no Funchal (2010-2018)*

| Fusões e Antiga Designação | Nova Designação | Ano de Fusão | Número de Edifícios |
|--|---|---------------------|----------------------------|
| - Jardim de Infância “D. Lúvia Nossolini” * - Infantário “Os Louros” | Infantário “Os Louros” | 2010 | 1 |
| - Jardim de Infância “O Til” - Escola Básica do 1.º Ciclo do Imaculado Coração de Maria | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Imaculado Coração de Maria | 2010 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Três Paus* - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Chamorra* - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Boliqueime | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Boliqueime | 2012 | 1 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Imaculado Coração de Maria* - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo | Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo | 2013 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares* - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira | 2015 | 1 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Faial - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Visconde Cacongo | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Visconde Cacongo | 2015 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Aspirante Mota Freitas - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe | 2015 | 2 |
| - Infantário “Os Louros” - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Professor Eleutério de Aguiar* | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Professor Eleutério de Aguiar | 2016 | 1 |
| - Infantário “O Girassol” - Infantário “O Carrocel” - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré - Pré-escolar da Azinhaga | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré | 2016 | 3 |
| - Infantário “São Gonçalo” - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Gonçalo | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Gonçalo | 2016 | 2 |

| | | | |
|---|--|------|-----|
| - Infantário “O Sapatinho” - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque (Santo António) | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro | 2017 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Gonçalo | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Gonçalo | 2017 | 3 |
| - Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Cural das Freiras - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclo de Santo António | Escola Básica com Pré-Escolar de Santo António e Cural das Freiras | 2018 | 2** |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada | 2018 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque (Monte) - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Livramento | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Monte | 2018 | 2 |
| - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque | 2018 | 2 |

Notas.

*extinto

** encerra-se o edifício da Seara Nova onde funcionava a Pré-Escolar.

Os 31 diretores existentes antes das fusões passam a 13.

Os 33 edifícios passam a 25.

O diretor da Escola Básica com Pré-Escolar de Santo António e Cural das Freiras foi contabilizado neste concelho apesar de um dos edifícios da Escola pertencer a outro concelho, o de Câmara de Lobos.

Como podemos observar na Tabela 4, de 2010 a 2018, o número de edifícios com estabelecimentos de EI, na cidade do Funchal, baixou de 33 para 25, ou seja, um pouco mais de metade. Mas o que diminuiu efetivamente foram os cargos de direção, de 31 passaram para 13.

O argumento da SRE, para a reestruturação da rede de estabelecimentos de educação e ensino públicos com a extinção de alguns (ver Tabela 5), é a promoção da continuidade educativa e a demografia, com conseqüente necessidade de rentabilização de recursos materiais e humanos.

Tabela 5. *Edifícios de Educação de Infância extintos na RAM (2010-2018)*

| Concelho | Edifícios/Estabelecimento | Ano de Extinção |
|------------------------|--|------------------------|
| Calheta | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Jardim do Mar | 2011 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Curral das Freiras | 2013 |
| | - Jardim de Infância “O Pião” | 2015 |
| Câmara de Lobos | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Pedregal | 2015 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Romeiras | 2015 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Seara Velha | 2015 |
| | - Edifício da Pré-Escolar na Seara Velha (pertencente à Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras) | 2018 |
| | - Jardim de Infância “D. Livia Nossolini” | 2010 |
| | - Infantário “O Pinheirinho” | 2010 |
| | - Creche “O Bambi” | 2011 |
| Funchal | - Jardim de Infância “O Baloço” | 2012 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Três Paus | 2012 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Chamorra | 2012 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Imaculado Coração de Maria | 2013 |
| | - Creche “A Cegonha” | 2014 |

| | | |
|----------------------|--|------|
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares | 2015 |
| | - Pré-Escolar da Azinhaga | 2016 |
| | - Pré-Escolar da Maiata | 2010 |
| Machico | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Serrado | 2010 |
| | - Infantário “Santo António da Serra” | 2012 |
| | - Pré-Escolar da Ribeira Seca | |
| Porto Santo | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha | 2012 |
| Ribeira Brava | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Bica de Pau | 2015 |
| | - Jardim de Infância “O Brinquinho” | 2010 |
| | - Pré-Escolar das Levadas | 2010 |
| Santa Cruz | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nogueira | 2012 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Terça de Cima | 2016 |
| | - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Rochão | 2018 |
| São Vicente | - Pré-Escolar das Feiteiras | 2011 |

Notas.

Entre 2010 e 2018 extinguiram-se 29 edifícios de EI, na RAM.

Dos onze concelhos da RAM, apenas em três, Santana, Porto Moniz e Ponta de Sol, não encerraram edifícios de EI.

Cobertura da rede de EI

No ano letivo de 2014-2015, 9.582 crianças estavam inscritas na EI⁶⁶ da rede total da RAM. Na rede pública de EI estavam inscritas 4.642 crianças e na rede privada 4.910. Destas, na valência creche estavam inscritas 690 crianças na rede pública e na rede privada estavam inscritas 2.266. Assim, na valência EPE, no referido ano letivo, estavam inscritas na rede pública 3.942 crianças e na rede particular 2.644.

⁶⁶ Segundo os dados estatísticos da OERAM disponível em <https://goo.gl/GgSfnc>

Os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública acolhiam mais crianças na valência de EPE e menos na valência Creche do que os estabelecimentos da rede privada e solidária.

Tabela 6. *N.º de crianças inscritas na EPE e Creche por rede privada e pública na RAM (2014-2015)*

| Tipologia de rede | Creche | Educação Pré-Escolar |
|--|---------------|-----------------------------|
| N.º de crianças em estabelecimentos públicos | 690 | 3.942 |
| N.º de crianças em estabelecimentos privados | 2.266 | 2.644 |
| Total | 2.996 | 6.586 |

Nota.

Fonte do Observatório de Educação da RAM (OERAM).

Na rede pública de EI, existem estabelecimentos⁶⁷ nos onze concelhos: Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Porto Moniz, Porto Santo, Ribeira Brava, Santa Cruz, Santana e São Vicente (CNE, 2016).

Segundo dados estatísticos oficiais da SRE (OSERAM) e do CNE (2016), o Funchal, no ano letivo 2014-2015, era o concelho da RAM que dispunha de mais estabelecimentos de EI públicos (31) e também mais na rede particular (34). Neste concelho, nesse mesmo ano letivo, os estabelecimentos de EI públicos acolhiam 3.272 crianças⁶⁸.

⁶⁷ No ano letivo 2014-2015 existiam, na RAM, 12 jardins de infância segundo o Relatório do Estado da Educação de 2015 (CNE, 2016, p. 41). Findo o ano letivo 2016-2017 todas as modalidades de EI (infantário, creche e jardim de infância) foram integradas em Escolas do 1.º CEB ou do 1.º, 2.º e 3.º CEB.

⁶⁸ Fonte OERAM.

Tabela 7. Taxa de pré-escolarização em Portugal (2000-2001; 2014-2015)

| Ano letivo | 2000/01 | 2014/15 |
|---------------|---------|---------|
| NUTS I e II | | |
| Portugal | 74.8 | 88.5 |
| Continente | 74.8 | 88.5 |
| Norte | 68.5 | 93.9 |
| Centro | 86.0 | 94.5 |
| A.M. Lisboa | 71.9 | 78.8 |
| Alentejo | 87.1 | 95.4 |
| Algarve | 76.1 | 82.9 |
| R. A. Açores | 71.9 | 86.4 |
| R. A. Madeira | 80.9 | 94.1 |

Nota.

Fonte da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016.

Se atentarmos na Tabela 7, a sua análise permite-nos afirmar que em Portugal a grande maioria das crianças, em 2014-2015, frequenta a rede de EPE (88,5%), correspondendo a um aumento de cerca 14 pontos percentuais, se compararmos com o ano 2000 em que esta taxa se fixava nos 74,8 %.

A par destes valores a nível nacional, a RAM também apresenta elevados valores, em 2014-2015, na ordem dos 94,1 %, ou seja, a taxa real da EPE nesta Região aumentou desde 2000 cerca de 14%.

4. 2. Organização e Funcionamento

A frequência da EI na RAM, à semelhança do resto do país, é facultativa. O acesso das crianças às instituições de EI públicas está regulamentado pela SRE, através das Portarias n.º 56 e n.º 57/2011 de 31 de maio.

Podem inscrever-se em estabelecimentos de EI públicos as crianças a partir dos 5 meses de idade até aos 4 anos completados até 31 de dezembro do ano civil em que se inicia a frequência. É também possível inscrever, excecionalmente, crianças que tenham completado 3 meses até 31 de dezembro do ano de ingresso se for apresentada uma justificação para tal necessidade, devendo ser submetida à DRE, que normalmente autoriza. As crianças com 3 anos completados até dezembro podem ingressar numa unidade de EPE, o que equivale a dizer que crianças com 2 anos e alguns meses podem frequentar estes

estabelecimentos de educação e ensino, com características muito particulares próprias de contextos escolares de 1.º CEB. Segundo a Portaria nº 56/2011, podem ser admitidas crianças durante todo o ano letivo, desde que existam vagas.

Admissão

Os critérios de prioridade na admissão têm em conta os seguintes critérios: a situação da criança (risco social ou outro, filhos de estudantes menores); as necessidades das famílias, nomeadamente a impossibilidade de apoio familiar à criança; ser oriunda de estabelecimento de educação sem continuidade educativa no local de residência ou de exercício da atividade profissional dos pais/encarregado de educação na área do estabelecimento de EI⁶⁹.

Calendário e horário de funcionamento

Os estabelecimentos de EI públicos têm um horário diurno de funcionamento das 8h/8h15 às 18h15m/18h30min, conforme se trate de estabelecimentos de EI ou de unidades de EPE.

Os períodos de interrupções letivas são anualmente fixados pelo calendário escolar por despacho do Secretário Regional da Educação⁷⁰. No entanto, durante o período de interrupção da atividade educativa as crianças podem frequentar os estabelecimentos, pois estes encontram-se a funcionar com a permanência das assistentes operacionais de apoio educativo e ajudantes da ação educativa da EPE, supervisionadas por um elemento da direção de modo a garantir a componente de apoio à família⁷¹.

O período de funcionamento dos estabelecimentos de educação/ensino decorre obrigatoriamente 11 meses por ano estando previsto um mês de férias de verão. A partir de 2017-2018 o mês de férias de verão passa a ter início no fim do ano letivo e início do seguinte, ou seja, obrigatoriamente durante o mês de agosto.

⁶⁹ Portaria 265/2016 de 13 de julho.

⁷⁰ A partir do ano letivo de 2017-2018 as datas destes períodos vêm já definidas no calendário escolar por despacho do Secretário Regional da Educação. Anteriormente eram definidas pelo Conselho Escolar de cada Escola.

⁷¹ O calendário escolar das unidades de EPE, a partir do ano letivo 2008-2009, passou a ser diferente do 1.º CEB. Contudo, no ano letivo 2017-2018, o calendário escolar da EI, por despacho do Secretário Regional de Educação (Despacho n.º 328/2017, publicado na II série nº 137 do Jornal Oficial da RAM de 3 de agosto de 2017), alterou-se e as atividades educativas (com docentes, educadores de infância) passaram a ter o mesmo calendário do 1.º CEB, salvaguardando o que está previsto no ECD. Esta situação foi alterada novamente em 2018-2019, para um calendário escolar da EI específico, diferente (mais extenso) do 1.º CEB.

Financiamento

O financiamento é feito com base, em parte, por numa comparticipação mensal calculada em função da tabela previamente definida em escalões, por despacho do Secretário Regional da Educação, tendo em conta o escalão do abono de família. Ao todo, são quatro escalões, sendo, no ano letivo de 2014-2015 (ver Tabela 8), o valor máximo na creche de 221 euros e mínimo de 24 euros e na valência jardim de infância de 190 euros e de 20 euros, respetivamente. Na valência EPE, o escalão I é gratuito e no escalão IV o valor é de 125 euros. Às crianças que frequentam o ano antes da entrada para o 1.º CEB não se aplica esta tabela. O financiamento é, portanto, da responsabilidade da SRE⁷².

Tabela 8. *Percentagem e escalões das mensalidades dos estabelecimentos de EI e de EPE da rede pública da RAM (2014-2015)*

| Escalões | Creches | Jardim de Infância | Educação Pré-Escolar (**) | Educação Pré-Escolar (**) | Educação Pré-Escolar (**) | Educação Pré-Escolar (**) |
|----------|---------|--------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | | | 2014/2015 | 2015/2016 | 2016/2017 | Anos seguintes |
| I | 2,88% | 6,33% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| II | 7,48% | 17,25% | 12,65% | 13,80% | 14,95% | 16,10% |
| III | 12,08% | 28,18% | 34,50% | 35,65% | 36,80% | 41,40% |
| IV | 26,45% | 60,95% | 77,05% | 80,50% | 83,95% | 88,55% |
| CR | 1,6876 | 0,63 | 0,2864 | 0,2864 | 0,2864 | 0,2864 |

(**) Aplicável às crianças que frequentam as salas PE/Creche;
 Não aplicável às crianças que frequentam o ano imediatamente prévio à entrada para o 1.º ciclo do ensino básico.

O coeficiente de referência (CR) acima indicado, multiplicado pelo indexante permite obter o custo de referência da componente não gratuita (não educativa) do serviço prestado. Os valores das mensalidades obtêm-se através da multiplicação desse valor, pelas percentagens na tabela e são arredondados ao euro.

Nota.

Fonte Portaria da Ação Social Educativa n.º 150/2014 publicada no Jornal Oficial da RAM, I série, n.º 130, de 27 de agosto de 2014⁷³.

Constituição dos Grupos

A constituição dos grupos de crianças é feita, normalmente, segundo critérios etários. Isto é, são organizados de acordo com a idade das crianças que acolhem e segundo as dimensões dos espaços das salas que ocupam. Esta situação tem vindo a ser alterada com a admissão, ao longo de todo o ano letivo, de crianças com diversas idades e, naturalmente,

⁷² No ano letivo 2017-2018 o Regulamento da Ação Social Educativa da RAM foi alvo de alterações regulamentadas pela Portaria conjunta das Secretarias Regionais das Finanças e da Administração Pública e de Educação, Portaria n.º 220/2017, publicada no Jornal Oficial da RAM, Série I, n.º 114, de 26 de junho de 2017.

⁷³ Optei por considerar os valores da ação social do ano letivo de 2014-2015 por ter sido o ano em que desenvolvi grande parte do trabalho de campo deste estudo.

com diversas características de desenvolvimento o que, por vezes, resulta na composição do grupo com uma amplitude de 12 meses de idade numa mesma sala.

Acresce o facto de o número de crianças, em algumas salas, ser superior ao limite desejado, tendo em conta a sua diversidade etária, numa tentativa de diminuição de recursos humanos, face aos constrangimentos orçamentais. Desta forma, funciona apenas uma sala com crianças de várias idades, o que corresponderia a duas salas, caso se diminuísse o número total de crianças por grupo.

O número de crianças por sala, regulamentado por Portaria do SRE⁷⁴, proposta para os berçários da creche é de 12 crianças no máximo e de 15 na designada sala de atividades educativas (sala de transição). Na EPE o número máximo previsto de crianças por sala é de 25 crianças. O rácio adulto/criança nos estabelecimentos de EI públicos é, em geral, o constante na Tabela 9. Este rácio tem vindo a alterar-se com a diminuição de adultos por sala, por vezes educadores outras vezes de assistentes operacionais de apoio educativo.

Tabela 9. *Organização dos grupos quanto ao rácio adulto/criança*

| Idade | N.º de Crianças por Grupo | Ratio |
|-----------------|----------------------------------|---|
| 5 aos 12 meses | 12 | 3/4 adultos (dois educadores e dois assistentes operacionais) |
| 12 aos 24 meses | 15 | 3/4 adultos (dois educadores e dois assistentes operacionais) |
| 24 aos 36 meses | 15 | 3/4 adultos (dois educadores e dois assistentes operacionais) |
| 3 aos 4 anos | 22 a 25 | 3/4 adultos (dois educadores e um assistente operacional) |
| 4 aos 5 anos | 22 a 25 | 3 adultos (dois educadores e um assistente operacional) |
| 5 aos 6 anos | 22 a 25 | 3 adultos (dois educadores e um assistente operacional) |

⁷⁴ A Portaria n.º 276/2016 de 21 de julho veio regulamentar as condições de instalação e funcionamento das creches, jardins de infância, infantários e unidades de EPE, associadas ou não a escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos da RAM, daqui resulta o número de crianças por sala e consequente rácio.

Pessoal docente e não docente

Nos estabelecimentos públicos de EI na RAM, o pessoal tem formação específica, sendo, no caso dos educadores de infância, o mestrado⁷⁵ o grau académico exigido desde 2006. Ao restante pessoal, é exigido, no mínimo, a escolaridade obrigatória em qualquer modalidade de EI. Os educadores de infância trabalham, em geral, em equipas de dois por sala, com horários por turnos, de modo a cobrirem todo o horário de funcionamento dos estabelecimentos de EI. O pessoal está dividido em docente - educadores de infância e professores de vários grupos de recrutamento que correspondem às AEC⁷⁶, de Educação Musical, Inglês, Educação Física e Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC)-, e não docente - técnicos superiores, assistentes operacionais de apoio educativo/ajudantes da ação socioeducativa, assistentes operacionais dos serviços gerais, de cozinha e ainda técnicos administrativos.

4. 3. A Formação Inicial de Educadores de Infância na RAM

A formação institucional de professores no geral e em particular dos educadores de infância acompanhou as mudanças operadas na organização e consolidação do sistema educativo português. Após um período negro para a formação de professores na Madeira, na sequência da grave falta de professores devido à ausência de formação de professores primários desde os anos 20, criou-se a Escola de Magistério Primário do Funchal, em 1943 (Sousa, 2000, 2014) iniciando-se os primeiros passos na formação pública de professores do 1.º CEB. Mas foi só em 1978, promovido pela Associação de Jardins-Escola João de Deus (privada), que se deu início na Escola do Magistério Primário do Funchal ao Curso de Didática Pré-Primária pelo Método de João de Deus (Veríssimo, 2015). Em 1982, cria-se o 1.º Curso Oficial de Educadoras na Escola de Magistério Primário do Funchal, formando-se 80 educadoras de infância com o grau de Bacharelato. Em 1986, formam-se mais 60

⁷⁵ O Decreto-Lei n.º 74/2006 veio exigir, na sequência do processo de Bolonha, o grau académico de Mestrado para o exercício da profissão de educador de infância e professores do 1.º CEB.

⁷⁶ A designação de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorre da designação atribuída às atividades criadas para complementar o currículo do 1.º CEB aquando da criação das ETI (Portaria n.º 133/98 de 14 de agosto, revogada pela Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto), isto é, Atividades de Enriquecimento Curricular. Designação esta que foi adotada pelas unidades de EPE inseridas nessas escolas. Neste estudo optei por utilizar o acrónimo AEC, sempre que refiro as Atividades de Enriquecimento Curricular que são ministradas às crianças que frequentam EPE pública na RAM. Acresce que na linguagem pedagógica dos educadores de infância e professores especializados destas atividades a designação corrente é AEC, apesar de recentemente ter surgido a designação de Atividades de Complemento Educativo para a EPE e a de Atividades de Complemento Curricular para o 1.º CEB.

educadoras (Ferreira, 1987). As educadoras de infância formadas pelos cursos referidos colmataram, na altura, as faltas de profissionais habilitados para exercerem funções nos vários estabelecimentos de EI, entretanto criados para suprir as carências da população a este nível. As primeiras educadoras de infância formadas na Região e que aqui exercem a sua profissão ainda se encontram no ativo, o que equivale a dizer que uma grande parte das educadoras de infância na RAM têm idade superior aos 50 anos.

A Escola de Magistério Primário, em 1986, passou a designar-se de Escola Superior de Educação do Funchal (ESEF), mas só em 1989 foi extinta formalmente passando o pessoal docente e não docente e os seus cursos para o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da UMa criada, entretanto, em 1988 (Lume & Florença, 2012; Sousa, 2000, 2014).

A formação de educadores de infância na UMa remonta assim à criação desta universidade e está associada à necessidade de institucionalização da formação de professores e educadores de infância ao nível do ensino universitário. Desde então os cursos de formação inicial de educadores de infância têm se constituído como uma forte aposta do Departamento de Ciências da Educação, tendo grande impacto na comunidade madeirense, desde logo pelo elevado número de candidatos a este curso (Mendes & Sousa, 2012).

Com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro⁷⁷ altera-se o enquadramento jurídico da formação de docentes definindo a Licenciatura em Educação Básica como ponto de partida comum para a formação de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º e CEB. O grau de mestrado, 2.º ciclo de Bolonha, passa a ser o exigido para a formação especializada dos docentes nos diferentes níveis.

Com a criação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendeu-se, no caso da UMa, responder ao desafio europeu da uniformização da formação superior e elevar o patamar da formação inicial dos futuros docentes passando a integrar, em simultâneo, a formação base no 1.º Ciclo e a habilitação para o exercício da profissão de Educador de Infância e de Professor do 1.º CEB, no 2.º Ciclo de estudos superiores, tomando contacto com os contextos de educação e da pedagogia de forma mais prolongada nestes dois anos de mestrado profissionalizante, através do enfoque nas disciplinas educacionais gerais (Bento & Mendes, 2016). Inicialmente, em 2008, o 2.º ciclo decorria ao longo de 3 semestres, mas fruto da necessidade sentida de maior carga horária pelos atores envolvidos no processo de formação inicial e da estruturação do

⁷⁷ Regime jurídico de habilitação profissional para a docência.

curso resultante das recomendações da avaliação feita pela Agência de avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e, ainda, das diretrizes do Ministério para a Educação e Ciência⁷⁸, fizeram-se alterações no desenho curricular do curso no sentido de prover de maior carga horária as unidades curriculares da área científica de Prática Pedagógica, aumentando para 4 semestres a duração atual do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, no 1.º Ciclo de três anos há um tronco comum de Educação Básica, passando os estudantes por vários níveis de Iniciação à Prática Profissional em instituições de educação e ensino desde a creche, passando pela pré-escolar, 1.º CEB até o 2.º CEB. Nos dois anos do 2.º Ciclo, correspondente ao mestrado, há uma forte incidência sobre as Didáticas Específicas e os Estágios na EPE e 1.º CEB (Bento & Mendes, 2016).

⁷⁸ Cf. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação-pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

5. A Educação de Infância: Um Leque de Possibilidades Políticas

De um modo geral, existe uma grande variedade nas características estruturais e nas práticas pedagógicas da EI decorrentes dos contextos culturais e socioeconómicos dos Estados-Membros da UE (EURYDICE, 2012). No entanto, a célere expansão da EI é vista, de forma consensual, como o início da solução para todos os males do futuro do Homem social e individualmente realizado. Deste modo, a educação institucionalizada estende-se pela EI adentro, num prolongamento descendente do sistema educativo até à creche. Esta tendência parece ser generalizada, estando a EPE inscrita, em Portugal, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como primeira etapa da educação ao longo da vida.

As reconfigurações sociais, culturais e políticas dos últimos anos, visíveis no surgimento de políticas neoliberais, têm levado a uma progressiva dissolução dos modelos de máxima responsabilidade pública para modelos de máxima responsabilidade privada, num falso equilíbrio dicotómico entre o público e o privado (Ball, 2015). Estamos, por isso, segundo vários autores, perante uma forte possibilidade de mercantilização da EI que penaliza, naturalmente, as crianças mais carenciadas e seus familiares. A crise económica de 2008 exortou, na altura, à rotura, ao radicalismo, à angústia, aquilo que Beck (2013) chamou de sociedade do risco que também pode ser um momento de mudança e esperança. Por isso, torna-se oportuno repensar a infância enquanto um tempo para ser, crescer e bem viver. Concordo com Delors (1996) quando afirma que “a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades” (p. 11). Acredito, por isso, que (re)direcionar a educação para o desenvolvimento do que há de humano no Homem deverá ser um caminho a seguir por todos e cada um de nós.

A EI, considerada como o início de um processo de educação que se desenvolve ao longo de toda a vida, deverá ser alvo de gestão social em parcerias no sentido de encontrar soluções locais para que todas as crianças, sem exceção, possam ter uma educação de qualidade que, no meu entender, não deverá nunca estar separada da componente social e de apoio à família. Na certeza, porém, de que a dinâmica local deverá estar inscrita no cruzamento dos veios comuns de uma sociedade global entendida como desenvolvimento das sociedades atuais (Morin, 2002).

Assiste-se, também, a um debate acerca do papel estratégico do Estado na garantia dos direitos sociais de educação para todos na perspetiva da UNESCO (2014), em particular a de acesso universal à EI até à idade de ingresso no 1.º CEB. A tónica é posta na tutela da

educação das crianças num único Ministério – o da Educação - com a finalidade de, entre outras, assegurar a qualidade da educação das crianças dos 0 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória. Importa, aqui, referir que, no nosso país, só a EI na RAM está sob a tutela educativa única da SRE⁷⁹. Facilmente se deduz que esta situação traz benefícios para as crianças. Para exemplificar, vejamos o caso da componente educativa e a de apoio à família. Sendo a componente educativa de cinco horas diárias, ao contemplarem também o apoio social à família, na organização e funcionamento curricular dos estabelecimentos de EI durante todo o horário de funcionamento (com exceção para as interrupções letivas), os pais e as crianças têm, à partida, a garantia de uma oferta educativa assente na qualidade com profissionais habilitados para tal, onde as referidas componentes são complementares.

É este percurso que os Estados-Membros da UE têm vindo a trilhar. Fazer corresponder o horário de funcionamento dos estabelecimentos de EI com o tempo em que as crianças estão fora do seio familiar, sendo todo ele pensado numa perspetiva educativa, com o intuito de oferecer um serviço de qualidade às crianças, à medida das suas necessidades. Todavia, o alargamento do horário dos estabelecimentos de EI para fazer corresponder à organização do tempo dos adultos também traz constrangimentos, pois as crianças permanecem demasiado tempo nestes estabelecimentos, cerca de 10 horas, o que é manifestamente excessivo numa idade em que os vínculos afetivos familiares são determinantes para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Também urge manter e apoiar qualitativamente os estabelecimentos de EI públicos para que os pais possam escolher, entre a rede pública e privada, onde colocar os filhos antes da escolaridade obrigatória. Não será por acaso que as recomendações do Relatório sobre a EI em Portugal (OCDE, 2000), do Estudo Sobre a Educação dos 0 aos 12 anos em Portugal (CNE, 2009) e a Educação da crianças dos 0 aos 3 anos (CNE, 2010), apontem para a alta prioridade à educação das crianças dos 0 aos 3 anos encarando a creche como fazendo parte da EI, no seu todo. Insistem, ainda, na necessidade de melhorar a coerência das medidas políticas e sua implementação, no reforço de uma estratégia de inspeção e autoavaliação e na aposta da investigação na área da EI, garantindo apoio e o seu financiamento. No entanto, reconhecem o esforço feito e os resultados alcançados neste setor, pese embora a tendência, nos últimos anos, da retração do investimento público associada a constrangimentos

⁷⁹ Em Portugal Continental a tutela educativa da EI é do Ministério da Educação e a social do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

financeiros e mudanças demográficas e à falta, em minha opinião, de vontade em promover uma política forte para a infância em função daquilo que esta é ou representa para a comunidade.

O Ministro da Educação (Tiago Brandão Rodrigues), a propósito dos resultados do PISA de 2015 (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2015) frisa claramente que estes revelam uma tendência consistente na melhoria dos resultados em todas as áreas e estão associados à oportunidade que os jovens, agora com 15 anos, tiveram ao frequentar a EI de qualidade em 2002/2003⁸⁰. Nesse sentido, reafirma a aposta na universalização da EPE para as crianças de 4 anos. Releva, ainda, o facto de os resultados positivos não estarem associados ao aumento de desigualdades, ou seja, os melhores alunos sabem mais do que em 2000, mas os jovens com mais dificuldades também sabem mais (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2015), o que apraz dizer: onde há educação, há esperança!

Na RAM, devido à regionalização da educação, foi possível implementar medidas políticas de educação, designadamente na EI, consideradas positivas e, como tal, devem manter-se. É disso exemplo, entre outras medidas, a tutela única da SRE e a não separação da componente educativa da social e de apoio à família, as boas instalações da maioria dos estabelecimentos de EI, a abertura para o envolvimento das famílias na dinâmica das instituições, a autonomia nas opções metodológicas e a adoção das OCEPE nacionais de 2016 como base para orientar as práticas de EI, e, ainda, a aposta na formação contínua, sobre esta e outras áreas, divulgada regularmente através da plataforma “Interagir”⁸¹.

Porém, existem situações que devem ser alvo de análise e discussão na medida em que são impeditivas de uma EI de qualidade que almejamos para todas as crianças, a saber: a diversidade acentuada da composição etária dos grupos que incluem, por vezes, crianças com NE, sem a diminuição do número de crianças desses grupos; a organização e funcionamento das AEC em horários e espaços que tendem a disciplinarizar estas atividades e a acentuar a multidocência ao invés da monodocência coadjuvada; a centralização da gestão e administração do normal funcionamento dos estabelecimentos através de várias chefias intermédias que dificultam a sua autonomia real - Direções Regionais, Divisões, Delegações Escolares, Diretores, Coadjuvantes/Coordenadores; a avaliação de desempenho

⁸⁰ O estudo “Avaliação, Qualidade e Equidade da Educação” (aQEDUTO, 2015) revela que Portugal é o país onde a frequência da EPE (por um período superior a um ano) aumentou significativamente de 55% para 65%. Este estudo demonstra também que a percentagem da frequência na EPE é diretamente proporcional à melhoria dos resultados do PISA, corroborado no estudo “Porque melhoraram os resultados dos alunos portugueses?” (aQEDUTO, 2016).

⁸¹ Cf. <https://digital.madeira.gov.pt/interagir/Forma%C3%A7%C3%A3o.aspx>

docente indefinida e excessiva burocratização da atividade docente; a reestruturação da rede pública com fusões de estabelecimentos de educação e ensino e consequente diluição da cultura escolar específica de cada nível, sem que os processos resultem de um debate com a comunidade educativa.

Outra sugestão é adoção da designação, inequívoca, de Educação de Infância ao invés de Educação ou Ensino Pré-Escolar, prende-se com o facto de entender este nível como resposta educativa às crianças desde os 0 anos, não negando a sua indiscutível importância social e de apoio às famílias. Logo, deve ter, por um lado, a função educativa e, por outro, social, preventiva e compensatória. Portanto, a conceção deste nível educativo encerra o conceito de um processo educacional promotor de desenvolvimento humano com valor factual *per se*. Nesta linha de ideias, a criança é vista, numa perspectiva ecológica, como o cerne do processo educativo no qual as práticas pedagógicas visam criar condições e oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem da sua condição humana num quadro promotor de coesão social (Vasconcelos, 2009b).

Entendo, por fim, que o papel da SRE deve ser o de mobilizar, regular e garantir a qualidade e funcionamento das instituições educativas públicas, e privadas também, como espaços especificamente pensados e vocacionados para a infância, enquanto tal.

CAPÍTULO III – As Crianças

1. A Vez e a Voz das Crianças ao Longo dos Tempos

Sendo os conceitos de infância e de criança, na perspectiva sociológica, construtos sociais (Prout, 2010) logo, culturais (Chamboredon & Prévot, 1986), têm vários significados, assumindo um valor muito peculiar nos diversos contextos sociais e culturais⁸², ao longo dos tempos. Assim, parte-se do pressuposto de que a conceção de infância e de criança está presente nas políticas de EI e no quadro de referência regulamentar da Educação no qual radicam as práticas dos educadores de infância e deste modo no quotidiano das crianças, através de um processo que evoluiu historicamente.

Recua-se no tempo para recolher algumas conceções de infância que marcaram indelevelmente a(s) imagem(s) da criança, no decorrer da história, e, com isso, a sua maior visibilidade e o correspondente modelo de educação (Ferreira, 2004).

Do latim *infantia*, a palavra infância significa que ainda não é capaz de falar, logo incapaz de compreender o mundo dos adultos (Ferreira, 1998). Se remontarmos aos primórdios da (pré)história das crianças ocidentais, estas eram incluídas na comunidade nómada entregues aos cuidados das mulheres até a entrada na vida adulta (Giddens, 1997).

O historiador Philippe Ariès (1988), no seu livro sobre a história da família e da criança, questiona de onde vieram as crianças, no sentido de perceber como é que surgiu a identidade social da criança. Na antiguidade clássica, na civilização grega, a educação das crianças era alvo de atenção pelo pensamento filosófico, num terreno reservado às elites, com apelo à necessidade estética de cuidados do corpo e da mente e, sobretudo, à educação do carácter. Por esta razão a identidade social da criança foi criada para distinguir do bebé e do adulto. Criadas no seio familiar, ao cuidado das mães, até aos 7 anos de idade, as crianças estavam sob tutela protetora da figura paterna que decidia sobre a sua vida, “expondo-a” ou não. É de assinalar que o escravo que levava as crianças pertencentes às famílias mais ricas para as lições era designado de pedagogo. Fica a ideia do adulto que conduz a criança para a sua aprendizagem. Num paralelo simbólico, atualmente, o educador de infância que educa

⁸² Cultura define-se como um conjunto comum de normas e valores que um determinado grupo de pessoas possui e os artefactos que constroem com significado específico para elas. O conceito de sociedade está intimamente ligado ao de cultura, embora diga respeito ao sistema de interrelações que existem num conjunto de indivíduos (Giddens, 1997).

a criança em contexto de EI fá-lo através de uma ação pedagógica de orientação educativa e cuidado em geral.

Em Esparta, a educação tinha a particularidade de treinar rigorosamente os rapazes para a guerra, daí a expressão “espartanamente” estar ligada ao rigor e a privações. Nesta época as crianças eram vistas como pequenos selvagens a quem era necessário corrigir os vícios, fortalecendo-os física e psicologicamente.

Na época romana, as crianças, também criadas no seio familiar, eram educadas tendo especial atenção à sua moral e ao intelecto, sendo alvo da atenção das mães que detinham um papel fundamental na sua educação, no caso das raparigas. Os rapazes eram educados com princípios bélicos e heroicos já que se tratava de uma sociedade baseada numa ordem militarizada (Giddens, 1997).

No antigo Egito, as crianças eram, desde muito cedo, iniciadas no mundo dos adultos. Às meninas dava-se-lhes o direito a casar a partir dos 12 anos, altura em que se tornavam mulheres, e aos rapazes era-lhes permitido que constituíssem família a partir dos 17 anos. Antes disso, as meninas brincavam com os meninos no mesmo espaço e apenas se distinguiam pelo adereço de uma trança e pelos objetos lúdicos: elas brincavam com bonecas e eles com utensílios de guerra de madeira. A infância era vivida, assim, no seio do mundo dos adultos, sobretudo das mães, que se ocupavam das crianças, ao mesmo tempo que faziam as suas tarefas quotidianas (Ariès, 1988).

Na Idade Média, a palavra infância, designando as crianças até aos 7 anos de idade, significava a imperfeição para entender a linguagem dos adultos. Por esta razão, só a partir dessa idade é que privavam no quotidiano dos adultos como homens em miniatura (Ariès, 1988). O período etário anterior, dos 0 aos 6 anos, portanto o correspondente ao que é hoje o tempo da EI, era visto como a idade do infante ou da inocência, o período em que a criança depende inteiramente do adulto.

Nesta época, a infância passava veloz, independentemente das classes sociais, porque a mortalidade infantil era muito elevada. As crianças brincavam até aos 7 anos e a partir daí eram (as que eram) instruídas pela Igreja. Razão e fé estavam intimamente ligadas. Os filhos dos nobres ou da realeza eram entregues a famílias nobres de prestígio inquestionável para receberem os ensinamentos requeridos pela sua condição social; as meninas eram iniciadas na aprendizagem dos dotes prendados femininos e os rapazes na arte da guerra.

A construção do conceito de criança arièna atribuiu à Idade Média o epíteto de época negra para as crianças mal-amadas, vistas como homúnculos fazendo parte integrante do

mundo dos adultos, o que começou paulatinamente a mudar até o início do séc. XIX, quando surgiram as ideias sobre pedagogia, nomeadamente na educação bucólica de *Émile*⁸³, da autoria de Rousseau, que veio revolucionar o olhar da comunidade científica e geral sobre a infância e a criança, dando-lhe visibilidade, incluindo a convicção de que o amor maternal não é apenas fruto da contemporaneidade (Giddens, 1997; Qvortrup, 2005b). Prevalece, no entanto, a ideia de que a criança é um ser frágil, insuficiente, incompleto, altamente vulnerável, que precisa do outro para conhecer e ser.

As crianças, antes do séc. XVIII, não eram vistas como indivíduos com direitos próprios, mas, sim, como “filhos de”, eram propriedade da família, logo, a infância não existia enquanto grupo social. Segundo Qvortrup (2005a) a criança era muito mais visível quando a infância, enquanto grupo social, não existia, porque não havia o sentimento de infância que as apartava do mundo dos adultos. Pelo contrário, faziam parte da comunidade dos adultos desde muito cedo e nesse sentido tornavam-se visíveis.

Com o Renascimento, e os seus valores humanistas, surgiu a ideia de educar a criança através da aprendizagem pela repetição de comportamentos socialmente aceites, até aprendê-los de cor, e de conhecimento com o recurso à musculação da memória com o intuito de a preparar para o mundo dos adultos, métodos estes que perduraram durante séculos. A criança passou a ser vista, então, como um ser em potência e como possibilidade de educar ou instruir um Homem socialmente novo. Todavia, a importância das relações afetivas na educação das crianças ainda não fazia parte das principais preocupações dos educadores, mais focados, isso sim, nos ensinamentos das matérias consideradas humanistas: a música, a literatura e as ciências. Os interesses das crianças e a sua natureza singular continuavam a ser ignorados e alvo de punições corretivas.

A Revolução Industrial, no séc. XIX, veio agudizar as condições da infância vista como potencial fornecedora de mão de obra, no caso das crianças filhas de operários e como promessa de progresso, no de os filhos das famílias burguesas. Paradoxalmente, é neste século que surgem as primeiras leis para a proteção de crianças. Em França, com a legalização da obrigatoriedade da escola primária pública, pelo Ministro da Educação Jules Férry em 1882, as crianças, a partir dos 6 anos, começam a abandonar as fábricas para terem uma infância educativamente institucionalizada, laica e republicana. A infância ganha,

⁸³ “Nada de guizos, nada de chocalhos; raminhos de árvores com seus frutos e suas folhas, uma cabeça de papoula dentro da qual se ouve o barulho dos grãos, um bastão de alcaçuz que a criança pode chupar e morder diverti-la-ão tanto quanto essas magníficas quinquilharias e não terão o inconveniente de acostamá-la ao luxo desde o nascimento.” (Rousseau, 1995, p. 57).

assim, outra visibilidade e torna-se autónoma, com um estatuto próprio, por via das políticas de educação e de justiça do Estado.

Entretanto, os casamentos por conveniência, entre famílias, deixaram de ser tão frequentes e isso influenciou a relação com os filhos de os ditos casamentos por amor (Torres, 2001). Por seu turno, a questão feminina e a família conjugal debatida por autores do campo da sociologia (entre eles, Durkheim com a tese da valorização da escola) veio trazer muita importância à criança no meio familiar, enquanto pessoa com direitos, interesses e sentimentos associados aos das suas mães. A criança passa, deste modo, a ser vista como um ente querido, centro de atenções afetuosas da família conjugal moderna (Durkheim referido por Torres, 2001), que precisa de cuidados específicos e adequados à sua infância, ou seja, quarto, livros infantis, brinquedos e jogos especialmente criados para ela.

As decisões do casal, passaram a ser tomadas em função da criança e da sua educação. Esta ocupação esmerada na educação da criança tem um objetivo primordial: a família conta com as crianças, futuros adultos, para a sua desejada ascensão social e consequente sucesso. Assim, na família conjugal moderna o seu bom nome é o cerne das preocupações dos pais e, conseqüentemente, da educação dos seus filhos. A família paternal centrada na figura do pai evoluiu, enquanto modelo, para a família conjugal de dois progenitores e filhos do casal, o que configura uma família mais restrita preocupada com o cuidado e educação das crianças, seus descendentes.

A coincidência com determinados fenómenos histórico-sociais, como o surgimento da república e a urgência da construção de uma identidade nacional, congregou esforços nesse sentido, incluindo a criança como pessoa alvo de interesse do Estado nas áreas como a saúde, educação e justiça.

Em Portugal, como de resto no mundo ocidental em geral, a ideia do homúnculo de Philippe Ariès (1988) sobre a inexistência do conceito de educação e de infância, como fase independente do desenvolvimento humano, marcou indelevelmente a conceção da criança histórica. Porém, a partir de 2000 surgiram outras pesquisas que iluminaram esta problemática, trazendo à discussão fontes históricas que desmontam a ideia arièna acerca da construção social da infância e do conceito de criança ao longo da história.

As famílias, antes da idade moderna, não eram tão indiferentes e hostis às crianças como Ariès e seus discípulos fizeram crer. Segundo Martins (2014) a história das crianças portuguesas está repleta de factos que testemunham a preocupação das famílias, especialmente as mães, para com os seus filhos, quer na realeza, com a atenta e esmerada

educação dos seus infantes, quer no povo, com o esforço em conciliar uma vida de trabalho e sobrevivência com a educação dos filhos.

Importante também, na concepção de criança, é a questão da relação da educação com as instituições religiosas cuja finalidade era catequizar e preparar as crianças pobres para a vida através da ideologia do trabalho, numa perspectiva de assistencialidade utilitária.

Com efeito, pensamos a infância com um olhar já enformado pela ideia daquela, ou seja, balizada por marcos etários e comportamentais, categorias construídas ao longo das mudanças dos tempos, assumindo-se que, também assim, são vistas pelo Estado e pela sociedade em geral. Na verdade, “o que muda, ao longo dos séculos, não é a natureza do amor pelos filhos, mas o modo como a sociedade percebe o indivíduo.” (Martins, 2014, p. 13).

Uma coisa parece ser certa: ao longo dos tempos a criança foi, paulatinamente, afastada do círculo do mundo dos adultos para estar confinada a espaços e contextos diretos (espaço familiar) e institucionais (estabelecimentos de educação/ensino), especialmente vocacionados ou preparados para elas, tornando-as “invisíveis” no que diz respeito à participação efetiva na comunidade e nas decisões dos assuntos em que está diretamente envolvida.

Alvo da crescente atenção dos pensadores das mais variadas áreas científicas, sobretudo da Psicologia, da Pedagogia, das Ciências da Educação, e da Sociologia, a partir da segunda metade do séc. XX, a criança passa a ser vista como um ser humano em construção para um futuro que há de vir.

À preocupação académica, sobre a infância e a sua concepção, não é alheio o papel do Estado, que assume o discurso de pensar a infância através de uma panóplia de regulamentações voltadas para esta realidade, o que veio influenciar a ideia de criança e a necessidade de estudá-la e, assim, criar e implementar medidas que a institucionalizasse dando-lhe visibilidade, por exemplo, educativa e jurídica.

Freud com as suas teorias sobre a sexualidade na infância, ao longo do séc. XX, veio esbater a névoa que recaía sobre a moralidade e conseqüente educação repressora das crianças no início deste século. A sexualidade da criança freudiana passa a ser entendida como sendo uma fase natural do desenvolvimento humano. A criança é vista como um ser pulsional que, para se tornar adulta, tem de ser educada de modo a controlar as suas pulsões.

A valorização das brincadeiras enquanto forma de expressão, através dos estudos médicos sobre a criança, passaram a influenciar, também, a visão da infância como estádio

normal do desenvolvimento da criança onde o seu mundo lúdico ocupa um lugar cimeiro a ser valorizado particularmente nesta fase do desenvolvimento humano.

O projeto de desenvolvimento encetado após a II Guerra Mundial teve no *baby boom*⁸⁴, o seu espaço privilegiado. As crianças passaram a ser consideradas como seres potencialmente aprendizes de valores e comportamentos que não repetissem as trevas da guerra e da sua barbárie. Deste modo, a criança começou a ser encarada como o garante de uma sociedade futura melhor. A atenção vira-se, então, para a criança frágil, carente, que necessita de satisfazer as suas necessidades de cuidados básicos de saúde e alimentação, mas, sobretudo, de afetos e proteção daqueles que a rodeiam.

Surge a conceção de criança psicologizada, com necessidade de vínculos afetivos com adultos de referência. Assim, a atenção afetiva e pessoalizada dos adultos para com as crianças foca-se nas interações com o propósito de aprenderem a linguagem que permite o simbólico da vida humana e a autoconsciência e domínio prático do meio ambiente (Giddens, 1997).

Nos anos 60 e 70, a criança é encarada gradualmente como um indivíduo, conquistando, com isso, espaço na sociedade pós-moderna como sujeito de direito com vida própria e autónoma. Tese esta que tem uma curta história de vida, se considerarmos o tempo da história da humanidade com 4 milhões de anos, o que muito se deve às novas ideias das Ciências Sociais e o surgimento da Sociologia da Infância⁸⁵ (Christensen & James, 2005a).

Nesta linha, o pensamento sobre a cidadania veio acrescentar valor à infância, e, concomitantemente à criança, dando-lhe uma visibilidade mais ampla, muito para além das questões da educação admoestada e dos cuidados de saúde, estendendo às crianças os direitos que eram, até aí, exclusivos dos adultos. Assiste-se, por isso, a um processo de descolonização da infância no dizer de Tomás (2011, 2014), isto é, a criança deixa, definitivamente, de ser chamada de menor para ser considerada como sujeito de direitos específicos.

Se, por um lado, esta conceção dá-lhe individualidade privada, há teses que sinalizam a crescente erosão da infância com carácter único, uma vez que consideram que esta, nas sociedades contemporâneas ocidentais, é cada vez mais cedo familiarizada, sem filtros, com

⁸⁴ Expressão que significa um aumento demográfico significativo, neste caso o que ocorreu após a II Guerra Mundial.

⁸⁵ Em Portugal, a primeira obra neste campo de estudos foi publicada em 1997 - *Crianças, contextos e identidades* - cujos organizadores foram Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto.

o mundo dos adultos, entre outros meios, através por exemplo da televisão cuja aprendizagem é subliminar (Suransky referida por Qvortrup, 2005a). A esta tese junta-se uma realidade diametralmente oposta: a tendência para cercear a permanência das crianças dos espaços ocupados pelos adultos sob a égide argumentativa de que elas são um assunto privado e como tal devem ser invisíveis para os adultos que as não desejam, ou seja, uma espécie de pedofobia. São exemplo disso os hotéis, casas de turismo rural, restaurantes e outros espaços públicos onde a presença de crianças é obliterada com um aviso de que não é permitida a presença das crianças, aliás prática proibida por lei⁸⁶.

Assim, a conceção de criança experimentou ao longo da história, segundo Qvortrup (2005a), o seguinte: “a movement from visibility – as small adults – in open local communities to invisibility in public spaces in a modernity which is characterized by much more freedom and democracy – and in this sense more openness – than Ariésian societies” (p.2).

O confronto entre a ideia de proteção, por um lado, e a apologia da ideia de participação libertadora, por outro, parece ser uma realidade na atual conceção de criança enquanto elemento de um grupo social independente.

A publicação dos artigos resultantes do I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança no *e-book* “Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras” (Dornelles & Fernandes, 2012), foi marcante para os estudos sobre e com as crianças, em Portugal, ao dar visibilidade a uma panóplia de estudos académicos e de autores de várias áreas que têm investigado este campo dando centralidade às crianças e sobretudo às suas vozes. Nele é defendida a tese de que, na contemporaneidade, o termo de responsabilidade pelas crianças determina a sua conceção, ou seja, a deslocação da criança do domínio público para o privado revela a quem é atribuída a responsabilidade pelas crianças e pela conceção de criança.

Nos anos 90, a descoberta de que a criança é ator social, ou seja, tem *agency* (Giddens, 1997) com capacidade de ação e de interpretação do que faz, levou ao reconhecimento do direito à sua participação na vida coletiva, relevando positivamente a criança, como sendo um sujeito capaz. Deste modo, a CDC aprovada na Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal um ano depois, consagraram um conjunto de direitos fundamentais, entre os quais o direito à participação

⁸⁶ A que Qvortrup (2005a) chama de *child-free-zones*.

(cf. art.º 12), clarificando os direitos subjetivos das crianças, ou seja, aqueles que elas podem exercer de forma direta e efetiva (Fernandes, 2009). No entanto, a avaliação que se faz no mundo inteiro, sobre os direitos participativos das crianças, mostra que elas continuam a não ser ouvidas, quer nos estabelecimentos de educação/ensino, quer na família e, mais ainda, na vida política ou social. Catarina Tomás (2011, 2014) sublinha que ainda são muitos aqueles que desconhecem, com propriedade, os direitos da criança e entre eles o da participação.

A par da Sociologia da Infância os estudos no campo da Educação, na linha original de Dewey a Piaget, têm demonstrado, envolvendo e ouvindo as crianças, a sua competência (Oliveira-Formosinho, 2008; Silva & Sarmiento, 2017; Vasconcelos, 2016, entre outros) para reconstruir com os seus pares os significados socialmente transmitidos, resultando na especificidade da sua cultura (Corsaro, 2002, 2007; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004) nomeadamente da aprendizagem e do brincar, como condição indispensável para um bom começo de vida, atribuindo-se por isso valor à infância enquanto grupo social independente e objeto pedagógico (Chamboredon & Prévot, 1986).

Mas a legislação e as ideias estão distantes da sua materialização. O que mais impressiona neste breve olhar sobre as crianças ao longo dos tempos são as semelhanças e não as diferenças. É que, as expressões do imaginário social, quer através da linguagem metafórica, quer de outras formas como imagens visuais e comportamentos, estão muito presentes no processo de conceção e normatização da infância (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Contemporaneamente falando, ruma-se à visão da criança cidadã, logo participante ativa na comunidade (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Veja-se o movimento Cidades Amigas das Crianças⁸⁷ associado ao das Cidades Educadoras (Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras -RTPCE)⁸⁸ enformado pela participação e democracia num movimento social em que as crianças têm um papel ativo.

É nesta visão contemporânea das crianças que se baseia este estudo na tentativa de, mesmo que tenuamente, contribuir para resgatar as vozes das crianças, nas suas múltiplas linguagens, no dizer de Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 1999), da invisibilidade a que ainda estão confinadas nos estudos sobre a EI.

⁸⁷ Cf. <http://childfriendlycities.org/>

⁸⁸ Cf. <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/>

O caminho tem sido longo e, para algumas crianças, ainda há muito que percorrer, todavia é possível traçar já uma linha evolutiva da visão de criança no sentido do pleno direito das crianças de serem pessoas com valor na e para a sociedade (ver Tabela 10).

Parto, pois, para esta caminhada investigativa com a convicção de que a criança, na sua dimensão universal, é uma pessoa humana numa fase específica do seu desenvolvimento e da sua vida.

Tabela 10. *Imagens de criança ao longo dos tempos*

| | Épocas | Infância | Criança | Educação |
|-------------------------|-----------------------|--|--|---|
| Sociedades pré-modernas | Pré-história | - | Membro da comunidade | Modelação, educação pelas mulheres |
| | Idade Antiga Clássica | - | Membro da comunidade | Instrução |
| | Idade Média | Homúnculo | Membro da comunidade | Instrução |
| Sociedades modernas | Modernidade | Invenção da infância como categoria independente social específica | Sujeito que não é, mas há de ser | Instrução homem do futuro |
| | Pós-modernidade | Agência com apologia da socialização entre crianças | Sujeito competente, com forma própria de agir e interpretar o mundo | Atenção educativa e instrutiva |
| | Contemporaneidade | Grupo Social autónomo, com parte ativa na vida coletiva | Cidadã com direitos subjetivos privados de participação e públicos de privação | Atenção à criança, transformação do indivíduo Participação |

2. Culturas de Crianças

As culturas das crianças, do ponto de vista da sociologia, devem ser estudadas segundo os seus próprios significados e valores com traços fundamentais em comum, fortemente influenciados pelos valores e hábitos culturais dos adultos de cada sociedade onde estão inseridas, ou seja, através de uma abordagem interpretativa da socialização (Qvortrup, 2005).

A aprendizagem cultural, embora se prolongue pela vida toda, é mais intensa na fase da infância, quando a criança começa a aprender o que é ou não valorizado pela cultura onde está inserida e passa a valorizar, ela própria, umas coisas em detrimento de outras (Giddens, 1997). Para este autor, cultura é a capacidade humana de dar sentido às coisas e partilhar esse sentido. Contudo, segundo Sarmiento “a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos.” (Sarmiento, 2004, p. 21), ou seja, as suas singularidades.

Por estarem em culturas diferentes, as crianças interpretam o mundo de formas distintas tantas como as culturas existentes não se limitando a reproduzi-las, pelo contrário, tornam-se elas próprias parte da cultura dos adultos (Corsaro, 2002, 2007), mas fazem-no de modo distinto “ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 22).

As crianças, criam a sua cultura de pares num processo de reprodução interpretativa da cultura dos adultos. Manuela Ferreira explica que a reprodução interpretativa significa que as crianças “são capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto de JI.” (2004, p. 114). Por isso, Corsaro afirma-se “convicto de que as crianças têm suas próprias culturas” (2005, p. 446) e defende que só fazendo parte do quotidiano das crianças é que podemos aceder à sua cultura de pares.

Independentemente da cultura, há características do desenvolvimento humano que importa ter em conta, por exemplo, a linguagem, o modo de interpretar, pensar, comportar-se, representar e brincar. Com efeito é na interatividade (Sarmiento, 2004) com os pares, com a família, com a comunidade e com a escola, que as crianças criam a sua cultura num processo produtivo-reprodutivo a que Corsaro (2002) chama de cultura interpretativa. Assim, é sobretudo na interação com outras crianças, em contextos comuns de partilha, que

as crianças aprendem, construindo a sua cultura de pares (Corsaro, referido por Sarmiento, 2004). Trata-se da singularidade do seu mundo de criança, expressando-se através da sua atividade mais natural que é brincar.

A criança começa por brincar sozinha e só por volta dos dois anos brinca lado a lado com os seus pares, imitando o que o(s) outro(s) faz(em). Paulatinamente, o seu mundo social alarga-se, envolvendo-se em brincadeiras baseadas na associação com outras crianças. Depois, brincam cooperando nas brincadeiras com os seus pares, desempenhando papéis que exigem interações sociais. Há assim, nos primeiros anos de vida da criança, uma panóplia de comportamentos sociais que ela aprende e a fazem pertencer a uma dada cultura, preparando-a para se tornar gradualmente autónoma e independente dos adultos (Giddens, 1997).

Nesse sentido, estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança apontam para a importância, nos primeiros anos, das relações emocionais estáveis com um adulto de referência, justificando a atenção dada por diversas ciências, como as neurociências (*learning sciences*), aos primeiros anos de vida no desenvolvimento integral dos indivíduos (Tomás, 2014; Vasconcelos, 2014).

As atividades coletivas sociais têm um papel importante no processo de socialização das crianças e na sua aprendizagem cultural. Anthony Giddens (1997) afirma que existem diversas agências de socialização e a família é a principal na infância dos indivíduos. Mas, as instituições de EI são, igualmente, instâncias públicas de socialização importantes, considerando-se a sua frequência como uma das maiores mudanças na vida das crianças (Ferreira, 2004). De acordo com Corsaro é na EI que “(...) as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto.” (Corsaro, 2002, p. 114).

Nesta matéria Garnier (2009) alerta para a invasão cada vez mais precoce da educação escolar das crianças, assistindo-se a uma espécie de colonização da EI pelos ciclos subsequentes subjugados pelos apelos das habilidades académicas, a par da entrega das crianças pelos familiares a estas instituições de educação formal de forma a serem educadas e aí contruírem os seus referenciais culturais.

No contexto de EI, a ação pedagógica resulta da teoria, ou seja, da forma como a pensamos e, igualmente, de crenças e valores associados ao desenvolvimento profissional dos docentes, no dizer de Nóvoa (2013). Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço da

criança, entendido como o lugar que lhe destinamos neste contexto de desenvolvimento e aprendizagem, reflete uma concepção adultocentrada, logo cultural, de infância e de criança (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e, também, uma forma de controlo dos adultos sobre as crianças (Sarmiento, 2004).

Hodiernamente, a concepção de infância evoluiu afastando-se da visão hegemónica e padronizada para uma visão histórica e socialmente construída em que todos nós participamos no processo. Nesta perspetiva, a criança não é vista como um ser incompleto e desprovido de competência, pelo contrário, é-lhe aplicado o conceito, pelo menos no campo científico, de agência de Giddens (1997) investindo-a por isso de capacidade de ação sobre a sua cultura que, também, é a de todos nós porque, como afirma David Lancy (2012):

Culture is cumulative and it is transmitted down the generations. For culture to work this way, humans must be adapted for acquiring it, using it and generally cooperating in its maintenance. Insisting that children reject the culture of their elders and invent their own, or would if “liberated,” effectively denies the validity of culture as a critical component of humanity. At the same time, no theorist of culture would suggest that children are behavioral clones of their parents or that they lack their own ideas and perspectives on culture. (2012, p. 5)

Com efeito, nos contextos de EI, vê-se a criança enquanto objeto pedagógico no âmbito de uma relação social ou não fossem as OCEPE⁸⁹ a base da intencionalidade educativa na qual as competências essenciais para a vida ocupam um lugar cimeiro. Assim, assiste-se tendencialmente à construção de programas objetivos e especializados, que se inspiram e desenvolvem de acordo com normas, critérios e valores próximos dos escolares. Esta visão está comprometida com o conhecimento associado à teoria tradicional curricular, cuja principal preocupação é servir uma determinada realidade social, de tal forma que os conteúdos são transmitidos com base nas tarefas a desempenhar, à época, pelo operariado (Pacheco, 2009).

Assim, a preocupação com a escolarização surge como medida política porque corresponde à manutenção e organização de uma regulação social específica da infância e, por essa razão, é ideológica (Silva, 2009). É nesta relação de poderes - adoção, confronto e contraponto à organização dos adultos e pares – que as crianças aprendem as regras e

⁸⁹ As OCEPE de 2016, contêm referências às metas de aprendizagem preconizadas pelo anterior Ministério de Educação (2010 a 2014).

princípios de interação dentro do grupo, designada como cultura de pares, usando isso na participação no mundo adulto, ou, por oposição, na resistência ao mesmo (Ferreira, 2004).

Note-se, as crianças constroem a sua infância trabalhando, não raras vezes simbolicamente, “(...) com o real, ainda que não entenda[m] o seu contexto e o seu objetivo.” (Iturra, 2007). Importa, pois, abordar os interesses, necessidades e preocupações das crianças em si mesmos, no seu quotidiano na EI, muito para além (em profundidade) da condição de recetoras da cultura de que fazem parte, mas enquanto criadoras de sentido interpretativo dessa mesma cultura (Corsaro, 2002, 2007; Fernandes, 2009; Sarmiento, 2004), sendo facto que a imagem atual da criança “assume, como premissas nucleares, a forte crença nos seus direitos e competência.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 13).

2. 1. Ser Criança: Entre a Identidade e a Alteridade

O modo como a criança constrói a sua identidade está associado à ideia que os adultos têm da sua forma de pensar, agir, sentir, isto é, à alteridade e diversidade cultural. Todavia, “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças construírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Perante as mudanças impressionantes no Mundo que marcam as condições que (re)estruturam a existência das crianças, logo a sua identidade em interação com o outro, destacam-se a extensão daquelas ao mundo tecnológico “prefiguradoras de outras lógicas menos lineares e com uma expressividade distinta.” (Sarmiento, 2004, p. 30), com evidente impacto no ritmo da vida das crianças.

Num tempo voltado para o estímulo ao consumo, as crianças, passam muito mais tempo em frente a ecrãs de televisão, de computadores ou dos jogos eletrónicos do que em frente aos adultos, quer sejam educadores ou familiares (Meirieu, 1996). A impaciência povoa, em muito, o contexto de vida das crianças, o que agrava a sua impaciência para com o(s) outro(s). É a valorização da identidade sobre a alteridade. Há uma espécie de aceleração quotidiana das crianças que não permite o tempo de viver a infância, construindo-se, com autoridade, a relação com o outro e vice-versa, porque os adultos educadores também se constroem em relação às crianças.

A “infância perdida” de Postmam parece não vingar neste mundo contemporâneo com a mediatização, por exemplo, da criança-horror (Sarmiento, 2004). Veja-se as crianças-

soldado⁹⁰, as feitas terroristas pelo Estado Islâmico (ISIS), as ativistas nas primaveras orientais, em que a infância, dita normal no mundo ocidental liberal, tem particularidades distintas e nesse sentido é rasurada. Contudo “é sempre de crianças que estamos a falar e é irreduzível ao mundo dos adultos a sua identidade.” (Sarmiento, 2004, p. 20). É também destas e de outras crianças, sem voz, que a investigação crítica, em várias perspetivas, deve incidir o seu foco de análise.

Sabemos que vivemos numa sociedade que abandonou os grandes ideais unificadores do cristianismo e do marxismo na forma tradicional, onde para educar uma criança bastava seguir a ortodoxia existente, isto é, segundo uma única verdade, fosse ela laica ou religiosa. Quando a educação não era dada pelos pais da forma como era ditada pela sociedade teocrática, as crianças eram-lhes retiradas e institucionalizadas para serem educadas em seu lugar, segundo os ditames sociais vigentes. Agora, vivemos numa sociedade que se constrói num projeto democrático e onde, em simultâneo, emerge o individualismo social em que não há uma verdade universal partilhada por todos e para todos, uma vez que há sujeitos que procuram, através das estratégias que julgam ser as melhores, tirar partido da vida (Meirieu, 2006).

Segundo Meirieu (2006) a democracia é um sistema com vantagens, mas afirma que a educação democrática é quase utópica, porque da mesma maneira que não estamos de acordo com muitas coisas acerca da vida e o modo como a encaramos, também não estamos de acordo acerca da educação comum que devemos oferecer às crianças, questão sobre a qual deveríamos refletir e considerar, isso sim, educar as crianças para que possam participar na vida democrática, aliás como é indicado nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres. (p. 25)

Por outro lado, a transformação antropológica mais importante, depois da origem da humanidade, foi a contraceção e o aparecimento dos filhos desejados, na sociedade ocidental. A criança, fruto de um desejo, é o mito do homem fabricado pelo homem, à

⁹⁰ As crianças-soldado do Congo, e outras que sendo crianças não o são, mas tornadas visíveis no filme “Crianças Invisíveis” (2005), realizado por diversos realizadores conceituados a pedido da UNICEF.

semelhança do Pinóquio, podemos não só desejar as crianças como criá-las e esperar que elas nos amem. Paul Yonnet (2010) define esta criança contemporânea como:

ce nouvel enfant, en effet, et qui va déterminer la nouvelle relation parentale et une formation historiquement inédite de sa personnalité, est donc qu'il est un enfant du désir. Non du désir sexuel, mais du désir d'enfant. L'enfant est le fruit du désir d'enfant. (p. 49)

Por conseguinte, o “folclore” montado à volta da criança desejada, fá-la compreender que tem o poder de nos amar ou de nos fazer sofrer não nos amando. Outra tentação da atualidade é fazer assumir, nas crianças, o papel de educadores de si próprios em vez de assumirem os adultos esse papel. É o paradoxo de querermos a posse e a darmos, simultaneamente, às crianças. Segundo Sarmiento (2004), esta dicotomia, “criança-anjo” e “criança-demónio”, resulta da radicalização das representações atualizadas da infância de Ariès (1988): criança-*bibelot* versus criança-irracional. Não estamos naturalmente condenados a esse mecanismo de “tirania” do “menino-rei” (Meirieu, 2006), mas isso implica assumir, claramente, que as crianças não são nossos brinquedos e, sobretudo, que não nos devem nada, nem afetos ou amor, que elas são sujeitos, e não assujeitados, e que temos o dever de as educar para que possam ser pessoas livres.

Este fenómeno, da identidade extremada da criança, não tem apenas a demografia (escassez de crianças) e a antropologia como razões, tem igualmente o sistema neoliberal, potenciador desta realidade. No *marketing* de produtos dirigido às crianças, durante os programas infantis (que os adultos não veem) elas são alvo de fortes jogos publicitários que exigem que se compre, e se não se comprar é porque não gostamos delas. Esta emergência do capitalismo pulsional, que mete no coração do Homem a pulsão do consumo imediato, difundida pelos meios de comunicação, a que Lipovetsky (citado por Silva, 2009) chama de hiperconsumismo, vicia a atenção e destrói a possibilidade de conhecimento em profundidade das crianças. Hoje, elas desenvolvem demasiado cedo o carácter compulsivo, são reguladas pela sociedade de mercado, fazendo mexer o comércio. A pulsão de adquirir é imediata, não tem tempo para o pensamento crítico e a reflexão. Nesta matéria, o sujeito é um fator decisivo, que não criámos, mas para o qual contribuímos para a sua emergência, e consequentemente para “a globalização da infância. (...) com todas as crianças a partilharem os mesmos gostos” (Sarmiento, 2004, p. 18), como a boneca Barbie e o futebol, e a adquirirem as mesmas coisas, desde que tenham possibilidades para isso (Tomás, 2011).

Por tudo isto, é preciso um ser humano que assuma a sua parte de contingência, ter aquilo a que Paul Riquer designa por *idem*, uma identidade sobre a qual não temos poder e em que somos iguais, mas, também, ser diferente e livre, a que designa por *ipse*, isto é, a identidade de podermos ser aquilo que realmente somos. Para articular estas duas identidades, há que educar a criança para pensar por si própria e para ter tempo para refletir. É por essa razão, que a educação deve promover quotidianamente a desaceleração do imediatismo, dando tempo ao indivíduo para refletir sobre si e sobre o mundo, individualizando-se como ser pensante, resistindo ao frenesim consumista (Meirieu, 2006).

Meirieu (1998) defende que precisamos de construir espaços de discussão ritualizada na educação com momentos para falar, ouvir, refletir e decidir. Espaços de comunicação, de pensamento e de registo de pensamentos. Enuncia ainda que é preciso aprender a simbolizar - a chamada permanência do objeto de Piaget -, uma vez que a construção do simbólico permite pensar e imaginar, controlar aquilo que não está presente; é a capacidade de nascimento do pensamento (Meirieu, 1996). É, deste modo, a partir do simbólico que se pode inserir a criança numa cultura e inscrevê-la nela, permitindo expressar-se e comunicar. A identidade da criança reconhece-se assim num discurso simbólico e coletivo, no qual o mundo do simbólico, fazendo de conta, tem um papel fundamental.

Todavia, a dicotomia realidade e fantasia torna-se insuficiente para entender a construção da visão do mundo pelas crianças, na qual estas duas dimensões estão de facto associadas num processo de imaginação do real “na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência.” (Sarmiento, 2004). Deve-se, por isso, inserir a criança na sua cultura, definida como partilha do que temos de mais íntimo no que há de mais universal, fazendo uso de (re)alianças, isto é, das ligações que estabelecemos nas nossas errâncias, nas mudanças, no movimento e nas fronteiras humanas (Vasconcelos, 2009a).

Por conseguinte, é preciso pensar sobre o que faz sentido e assim desenvolver o pensamento simbólico, cooperando para construir um bem comum complexo, num universo de individualismo e competição. E o bem comum nasce da cooperação, pois procura mais o que une do que o que separa. Não confundir cooperação com divisão de tarefas, cooperar implica fazer regularmente diferentes tarefas. Para Anton Makarenko (citado por Meirieu, 1996), a rotação das tarefas seria um dos métodos pedagógicos a utilizar, mas também a rotação de papéis, ou seja, diversificar os que fazem e os que orientam, porque em educação

nunca deveria ser sempre o mesmo a orientar um grupo. Assim, a aprendizagem da cooperação necessita de uma presença forte do educador para um compromisso educativo e de um dispositivo de discussão útil, pois permitem a emergência do pensamento e do conhecimento através da construção de um indivíduo criança com agência, “não assujeitado” (Sarmiento, 2004, p. 19), na qual a comunicação tem um papel fundamental (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Meirieu (2006) estamos num período de refundação da instituição educativa formal. Por isso, urge repensá-la em torno da sua finalidade e não repetir, ano após ano, as mesmas modalidades, através de um modelo de simultaneidade que garante a hierarquização do sistema. A primeira condição para tal, é contextualizar as matérias educativas, pois as instituições educativas são iguais em todo o sítio, é o coletivo que se sobrepõe ao particular. A segunda condição é o programa ou currículo e o modo como se articula com as competências e conhecimentos e, por isso, é necessário rever o que é atualmente útil e essencial para compreender o mundo e ser um cidadão esclarecido. Interrogarmo-nos então sobre: o que é preciso conhecer no séc. XXI? porque não se inclui, nos currículos, a vida, aquilo a que Jesus Maria Sousa (2012) chama de “currículo-como-vida”?

A terceira condição é a da avaliação vista como a compreensão do processo de aprendizagem das crianças e como promotora da ação, porque toma como referência os progressos de cada criança em relação a si mesma, numa perspetiva de pedagogia diferenciada. Nesta perspetiva, as OCEPE reconhecem a importância desta condição no processo de aprendizagem da criança.

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam por isso que:

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. (p.15)

Todavia, a criança ainda é alvo de uma representação arquétipa negativa de “ainda não” que turva a aplicabilidade desta conceção de avaliação enquanto processo. Toda a infância é construída em torno de traços de “negatividade constituinte” (Sarmiento citado por Tomás, 2011), ou seja, da sua negação traduzida, entre outras coisas, na construção da identidade e representação da criança, e assim marcam a alteridade da infância, ora liberal

ora familiarista, subjugada ao poder dos adultos, confinada no espaço familiar ou institucional.

Estas concepções são observáveis nos seus efeitos no quotidiano das crianças que continuam a sofrer da ausência das suas vozes e ações, no interesse superior das crianças (Tomás, 2014), razão pela qual se releva, no ponto seguinte, o brincar como “ofício da criança”⁹¹ e a sua cultura lúdica, que não sendo exclusiva das crianças é particularmente intensa na infância.

2. 2. Coisas Sérias de Crianças, a Brincar

O brincar é idealizado, pelas sociedades ocidentais, como uma atividade prazerosa da criança que assume variadas formas, sendo muitas vezes caracterizado como o oposto ao trabalho e ao sério, porquanto sem objetivo predeterminado (Smith, 2006).

O conceito de brincar e os seus elementos constitutivos (jogo, brincadeira e brinquedo⁹²) prende-se com uma ação que engloba vários níveis de significação. Neste sentido, é um conceito polissémico, na certeza, porém, que implica um grau de satisfação dependente dos interesses e motivações intrínsecas da criança. Brincar é, assim, um processo sob a forma de brincadeira resultante das experiências de vida da criança no contexto onde está inserida, numa perspetiva sócio-histórica-cultural. De acordo com Janet Moyles (2006) “faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos.” (p. 13).

Ainda segundo esta autora, a taxonomia do brincar das crianças, no modelo de análise concebido por Corinne Hutt, é composta por três dimensões: epistémica (exploratória), lúdica (criativa e comunicacional) e com regras (jogos sociais e com condições). Envolve, também, uma componente circular de repetição que permite à criança

⁹¹ Segundo Marchi (2010), o conceito de “ofício de criança”, originalmente da autoria de Chamboredon & Prévot, significa aquilo que é o papel social específico da criança e resulta da apropriação do conceito de “ofício de aluno” da autoria do sociólogo francês Philippe Perrenout que o definiu como o tipo de aprendizagem de o que é ser um bom aluno, aquando da investigação-ação que realizou sobre a avaliação e a fabricação da excelência escolar.

⁹² Para Kishimoto (1995), o brinquedo, como cultura material, é o objeto de suporte da brincadeira ou da ação de brincar da criança, a brincadeira é a descrição da ação lúdica da criança, estruturada com regras, e o jogo é tanto o objeto lúdico em si, como também as regras das brincadeiras das crianças.

aprender com gradual complexidade, lidando com o não-saber ao recriar por tentativa e erro (Moyles, 2006).

Manuel Sarmiento (2004) afirma, ao contrário do título deste ponto, que brincar não é apenas coisa de crianças, é uma condição essencial do Homem. Mas, acrescenta, as crianças brincam contínua e abnegadamente, pois brincar parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como “ofício da criança”.

A ludicidade é, assim, um dos eixos dominantes das culturas da infância (Sarmiento, 2004) e a percepção do brincar “está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais.” (Curtis, 2007, p. 39). Neste sentido, a cultura lúdica⁹³ está associada naturalmente à ideia de infância, constituindo-se como parte essencial das orientações curriculares para a EI e um traço dominante das pedagogias ativas.

Com efeito, as OCEPE de 2016 dão crédito ao brincar, pois a aprendizagem é encarada como um processo pedagógico holístico em que o brincar livre é a sua maior expressão. Brincar e aprender estão assim naturalmente ligados na EI, já que brincar é visto “(...) como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 10-11).

Na verdade, a implicação do brincar e do brinquedo na aprendizagem das crianças na EI é antiga, sendo o material lúdico concebido por Froebel⁹⁴ um marco importante nessa linha do tempo, tendo sido logo apropriado pelos professores para realizar exercícios didáticos. Deste modo, o brincar entrou historicamente na educação formal “à custa de uma distorção, pois tornava-se um utensílio pedagógico.” (Mason, 2002, p. 379), visão esta que ainda se mantém nos dias de hoje.

Muitos autores dedicaram-se ao estudo do brincar e das suas potencialidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, como ferramenta pedagógica, destacando-se, entre outros, Bruner e Vygotsky (Curtis, 2007). Quer um quer outro, deram indicações de como o educador pode enriquecer e apoiar o brincar no espaço

⁹³ Atente-se no conceito de cultura lúdica que está ligado à brincadeira livre e espontânea específica das crianças traduzida “na sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano” Delalande citada por Alberto Silva (2017, p. 27), nesta medida é o oposto ao brincar orientado com intencionalidade pedagógica pelos adultos.

⁹⁴ Friedrich Froebel, o mentor dos *kindergarten* (jardins de infância), concebeu círculos, esferas, cubos e outras formas geométricas lúdicas que se encaixavam, possibilitando várias manipulações e construções num ambiente natural e musical.

pedagógico (Smith, 2006), sendo que as suas teses foram determinantes para a valorização do brincar e a sua inclusão nas diretrizes pedagógicas da EI.

Smith (2006) desenvolve um raciocínio em torno das várias tipologias do brincar inspiradas em autores de referência no campo da psicologia do desenvolvimento e educação da criança, tais como Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980) e Bruner (1915-2016). Segundo aquele autor, Piaget deu o contributo teórico valioso que faltava para que o brincar fosse considerado como condição fundamental no processo de interação da criança com o mundo e consequente desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, definiu três tipos de brincar associados aos progressivos níveis de desenvolvimento cognitivo e interesses da criança: o brincar prático (sensório-motor: 0 aos 2 anos), o brincar simbólico (pré-operatório: 2 aos 7 anos) e o brincar com regras (operações concretas: a partir dos 6/7 anos). Portanto, segundo esta perspetiva, o brincar na EI situa-se entre o brincar funcional e exploratório e o brincar de fazer de conta, centrado, por isso, na ação da criança em interação com o mundo.

Smith (2006) refere Sara Smilansky que acrescentou à tipologia de Piaget o “brincar construtivo” (p. 26), pois considerava a manipulação de objetos para construir e desconstruir algo como um tipo de brincar distinto. A esta tipologia cognitiva do brincar está associada uma tipologia social de brincar, a saber: solitária, paralela, associativa e cooperativa. Este esquema de categorização continua a dominar hodiernamente os estudos sobre a ação lúdica das crianças (ver Tabela 11).

Tabela 11. *Tipologia do brincar segundo as dimensões cognitiva, social e comportamental*

| Idade | Dimensões do brincar | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|----------------|
| | Cognitiva | Social | Comportamental |
| 0-2 anos | prático/experimental | solitário | epistémico |
| 2-6 anos | construtivo simbólico | solitário/paralelo/associativo | lúdico |
| a partir dos 6/7 anos | com regras | associativo/cooperativo | com regras |

Nota.

Adaptado do esquema apresentado por Moyles (2006, p. 17), a partir das tipologias do brincar de Piaget, de Hutt e de Smilansky (Smith, 2006).

Todavia, Smith (2006) esclarece que nem um nem outro consideraram o brincar turbulento e de atividade física, que ocorre na maioria das vezes nos espaços exteriores, ao ar livre. Neto (2016) defende veementemente o brincar ao ar livre, alertando para o perigo da superproteção inibidora da ação lúdica das crianças pelos adultos, bem como para o tempo exponencial que as crianças passam confinadas a espaços interiores em detrimento do tempo de brincadeira nos espaços exteriores, em contacto com a natureza⁹⁵.

Na mesma linha, Bilton, Bento e Dias (2017) enfatizam a importância das vivências lúdicas no exterior, em contacto direto com os elementos naturais, uma vez que “geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e [...] contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio.” (p. 28). Consideram, tal como Neto (2016), fundamental promover o brincar com segurança mediante a experiência do risco calculado, isto é, “como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito.” (Bilton, Bento & Dias, 2017, pp. 66-67), sendo assim o espaço físico transformado em lugar de infância onde se brinca e aprende livremente “fora de portas” (idem, p. 73).

Também Sandseter e Seland (2016), num interessante estudo quantitativo cujo enfoque é o bem-estar na EI na perspetiva de 171 crianças que frequentam 18 jardins de infância noruegueses, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, concluíram que existe uma forte correlação entre a participação efetiva das crianças no seu quotidiano na EI, incluindo atividades de exterior ao ar livre como caminhadas, e o seu bem-estar: “Correlations show that liking both the indoor and outdoor physical environment, the toys/equipment in the ECEC institution, and the common activities such as circle time, hikes and meals are related to children’s experience of well-being.” (Sandseter & Seland, 2016, p. 930).

No âmbito da teoria da aprendizagem, Lev Vygotsky confere relevância ao outro social, cultural e histórico, para além da ação da criança com o meio onde está inserida. Smith (2006) explica que Vygotsky concebe uma abordagem construtivista do brincar que só toma forma na interação com outrem, numa base de comunicação desafiante com o adulto, com um par mais sabedor ou com um contexto enriquecedor, portanto, concebe-o como uma atividade social contextualizada cultural e historicamente.

⁹⁵ Segundo Neto e Lopes (2017), estudos recentes evidenciam que 70 % das crianças em Portugal “brincam menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola.” (p. 47).

Convém aqui recordar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da autoria de Vygotsky, reside na tese de que na interação social com o outro (adulto ou par) nesta ZDP, a criança aprende melhor, com base nos conhecimentos que já possui na sua Zona de Desenvolvimento Real, o que lhe é dado a conhecer na Zona de Desenvolvimento Potencial. Smith (2006) esclarece que o conhecimento que resulta da intervenção na ZDP está sempre ao alcance da criança, caso contrário ela não seria capaz de reproduzir novamente sozinha e de forma autónoma a brincadeira. Daí a importância atribuída por Vygotsky ao papel do educador no brincar, tendo por base o conhecimento da criança através de uma observação atenta (escuta), para melhor detetar o seu potencial e assim poder interagir para ampliar a sua experiência de aprendizagem (Smith, 2006).

Do mesmo modo, as OCEPE sublinham a observação das brincadeiras espontâneas das crianças como “um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18).

Fino (2011b) alerta para que não se confunda a mediação da aprendizagem da criança, através da comunicação com o outro mais experiente, defendida na teoria construtivista de Vygotsky, com a ação de ensinar. Para Fino, a aprendizagem não é consequência do ensino pelo facto de o educador utilizar as melhores estratégias pedagógicas para a criança brincar, mas sim pelas oportunidades pedagógicas de qualidade que cria para que a criança construa as suas brincadeiras, num cenário pedagógico em que esta tem um papel fundamental em parceria com os outros intervenientes no contexto pedagógico.

Destarte, a interação do adulto e do outro, criança, no brincar é fundamental para o enriquecimento pedagógico desta ação que Bruner designou de *scaffolding*, ou seja, a forma como a criança é ajudada a brincar. Jerome Bruner elaborou uma teoria de aprendizagem por descoberta em torno da curiosidade natural das crianças, arquitetada pela linguagem enquanto construto social. Deu, assim, relevância às narrativas das crianças com características de categorização binária por oposição: gosto/não gosto, pertence/não pertence, é/não é, sim/não, bonito/feio, e por aí fora. Na esteira do pensamento vygotskyano, Bruner (2000) confirma que as narrativas das crianças sobre o mundo precisam de mediadores como os adultos e a cultura, através da linguagem (simbólica) a vários níveis graduais de complexidade e interação social.

Assim como Piaget, Bruner defende que a aprendizagem pressupõe pequenas sequências de ações, em interação com o meio, que se repetem, se encaixam e se adaptam, ou seja, faz-se por descoberta, agindo sobre e com o mundo exterior. Neste sentido, brincar só tem significado quando é, neste caso, construído pela criança, ou seja, se resultar da sua descoberta ativa.

Ainda de acordo com Bruner (2000), a ação lúdica não emerge isolada da cultura geral, pelo contrário, reflete-a e reconstrói essa cultura. Também Mason (2002), numa abordagem histórica do brincar, confirma as particularidades do brincar em função de cada cultura através dos tempos, logo, este é resultado de uma aprendizagem contextualizada culturalmente. Para tal, é necessário que a criança tenha oportunidades de iniciativa, de gerir o espaço e o seu tempo (Silva & Sarmento, 2017) e de “escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11).

Com efeito, a aprendizagem das crianças apresenta particularidades específicas e, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2013b), deve assentar em princípios e fundamentos educativos que enfatizem a natureza holística da aprendizagem e excluam as pedagogias transmissivas e esartejadas. Neste sentido, a brincadeira iniciada livremente pela criança e enriquecida pela ação pedagógica do educador torna-se, sob a perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem como “vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31), num fator de qualidade da prática pedagógica na EI em que o brincar é considerado e valorado como a ação natural da criança. Importa, pois, averiguar se as crianças são efetivamente tidas e achadas na gestão do seu processo de aprendizagem, através do brincar, nos contextos formais de EI.

Refira-se ainda Ausubel (1918-2008), para quem a educação em contexto formal deve assentar numa abordagem pedagógica que tenha em conta os interesses e os conhecimentos prévios das crianças, numa perspetiva de aprendizagem significativa à qual Ausubel⁹⁶ (2003) designa de aprendizagem por receção ativa. Esta aprendizagem nega a passividade da transmissão e instrução de conteúdos, verificando-se através de métodos ativos por intermédio dos quais a criança aprende a pensar, sendo chamada a assumir a

⁹⁶ Formado em Psiquiatria, doutorou-se em Psicologia pela Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, onde lecionou Psicologia da Educação desenvolvendo estudos em torno da aprendizagem em contextos formais.

construção do seu conhecimento, mediado pela (co)organização, com intencionalidade educativa do educador, de contextos ricos de aprendizagem. Deste modo, o reconhecimento da criança como sujeito do seu processo educativo, passa por partir das brincadeiras da criança e enaltecê-las, como base para novas aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ausubel (2003) afirma, ainda, que a aprendizagem não tem lugar no vazio social, uma vez que o que a criança já conhece - conceitos relevantes que possui na sua estrutura cognitiva -, é determinante para a sua ação, logo para a aprendizagem. E prossegue defendendo que o contexto de educação formal deve ajudar, intencionalmente, a criança a clarificar ideias, através de pesquisas individuais ou em grupo, e promover práticas centradas em diálogos e tomada de decisões. Ou seja, o educador deve privilegiar a abordagem da aprendizagem por projetos lúdicos, integrada nas metodologias pedagógicas participativas como, a título de exemplo, a pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho, 2013b; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) ou a metodologia de trabalho por projetos (Vasconcelos, et al., 2011).

Segundo Papert (2008), numa abordagem construcionista da aprendizagem, quanto mais adequados forem os nutrientes cognitivos, mais probabilidade a criança tem de construir o seu conhecimento. Defende, por isso, que a abordagem curricular - assente na matemática em que se preconiza aprender a arte de aprender-, deve ser a de “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (Papert, 2008, p. 134). Neste cenário, concede-se, *latu sensu*, espaço à criança para construir novas aprendizagens a partir dos seus interesses e saberes prévios, logo mais significativas, numa dinâmica de interação criativa sobre e com o mundo, motivo pelo qual toma consciência de si como aprendente, o que “promove a persistência e autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, «aprenda a aprender.»” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37).

Do ponto de vista do desenvolvimento, é facto que se constituiu uma idealização do brincar, estendida depois a outras áreas, na convicção de que este é a expressão do desenvolvimento do Homem no qual a criança desenvolve capacidades importantes nas suas várias dimensões: motora, afetiva, emocional, cognitiva e sociocultural. Mas também ideias difundidas de que o brincar é inocente e trivial, porque não produz nada economicamente, é um direito (Tomás & Fernandes, 2014) consignado em inúmeros normativos destacando-se

a CDC (cf. art.º 31.º)⁹⁷ e é discursivo das ações sociais das crianças (Sarmiento, 2004). É, ainda, considerado, muito para além de tudo isto, como uma atividade humana vital para o desenvolvimento pessoal do indivíduo segundo Sanny Rosa (referido por Silva & Sarmiento, 2017).

Ciente de que a aprendizagem se faz deslocando a ação do educador para o aprendiz, já Platão enaltecia “a educação pelo jogo, como forma de motivação dos aprendentes” (Pacheco, 2014, p. 132), porque acreditava que as crianças não aprendem contrariadas, daí defender o brincar como artifício pedagógico, reservado, no entanto, somente aos mais capazes, na tentativa seletiva de prevenir o insucesso.

Sociologicamente falando, a brincar, as crianças em interação com o grupo e com o ambiente exploram e refletem sobre e com a realidade cultural, na qual estão inseridas, interiorizando-a e, ao mesmo tempo, questionando as suas regras e papéis sociais. Kishimoto (1995) argumenta que o brincar permite, através da linguagem, compreender metaforicamente o mundo, mediante o jogo simbólico. Afinal, na infância, brincar e viver estão umbilicalmente ligados. Neste sentido, “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade.” (Sarmiento, 2004, p. 26), nomeadamente através dos grupos de brincadeira que se constituem como “poderosos mediadores de socialização” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42), na certeza, porém, que o brincar é uma representação do adulto da ação das crianças na construção simbólica de uma ordem social na cultura de pares (Sarmiento, 2004), designada como “ofício de criança” (Chamboredon & Prévot, 1986; Marchi, 2010).

Com efeito, a criança está rodeada de referências que orientam as suas brincadeiras na cultura de pares. Se, na EI, as interações lúdicas das crianças tendem a ser livres e abertas - com tudo, de todos e para todos -, também há condicionamentos e limitações definidos com a sua participação, ou não. Ela, na EI, circula em torno de um espaço-tempo rotinado ao nível sincrónico e diacrónico, geralmente em áreas delimitadas e em tempos cronometrados, onde a interação com os outros, seus pares, é instituída pelo educador de infância, numa matriz pedagógica de rotinas de ação (Ferreira, 2004). Estas visam familiarizar a criança com a organização daquele contexto, aprendendo assim a cultura de

⁹⁷ De acordo com o art.º 31.º da CDC “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” e, ainda, “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.” (UNICEF, 2004, p. 22).

pares ao recriar ludicamente o seu contexto cultural (Corsaro, 2002, 2007), bem como, num quadro cognitivo mais alargado do saber, aprender a saber fazer, saber ser e saber sentir.

Note-se que, de acordo com Francine Ferland, citada por Silva e Sarmiento (2017), brincar é inerentemente livre e a criança ao brincar não tem como propósito aprender, pese embora enquanto o faz esteja a “desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da vida.” (p. 42).

Moyles (2006) faz a distinção entre o brincar espontâneo livre e o brincar com intencionalidade educativa, sustentando este último no compromisso do educador através “da provisão de um brincar de alta qualidade e do seu envolvimento nisso” (p. 16), de maneira a ser conseqüente na vida da criança. Portanto, pode-se concluir que o brincar iniciado pela criança e enriquecido pelo educador, através da linguagem, é considerado como uma prática pedagógica de qualidade.

A liberdade individual de brincar parece ser, assim, contrária às interações em grupo, porque o princípio que legitima o poder de decisão individual e de posse de objetos lúdicos, tende a ser negligenciado num grupo de crianças em contexto de EI, uma vez que as atividades, os recursos, os espaços e os tempos são de todos. Daqui decorrem comportamentos de negociação e conflito, cimento da aprendizagem, e construção de uma cultura de pares específicos do contexto de EI (Ferreira, 2004).

O corpo - menino/menina, feio/bonito, novo/velho, pequeno/grande -, assume uma função catalisadora ou de rejeição nas interações lúdicas das crianças, balizadas pelas diferenças de idade e género (Ferreira, 2004). Cardona (2015) afirma que “a tendência para a exibição de comportamentos estereotipados tende a acentuar-se, em ambos os sexos, durante os anos correspondentes à educação pré-escolar.” (p. 51). Deste modo, brincam com aquele(s)/a(s) com quem se identificam pela similitude ou diferença e com quem desenvolvem relações socioafetivas.

Nesse sentido, os/as amigos/as são os fios de uma rede de cumplicidades e de solidariedades, construída pelas competências sociais que cada criança possui, dentro do seu grupo e com quem brinca, acedendo à cultura de pares e ao reconhecimento social e conseqüente integração nos grupos e dinâmicas do contexto de EI.

As relações de amizade das crianças podem ser expressas em termos de tempo porque estão impregnadas de interesse lúdico e, por essa razão, podem ser relações de curta duração e ou “camaleónicas” (Ferreira, 2004). Segundo esta autora, as conceções de amizade das crianças não são exatamente as dos adultos e, por isso, nem sempre compagináveis com

a durabilidade que umas e outros atribuem às relações de amizade e, no caso das crianças, às brincadeiras com os amigos.

O corpo, quase sempre em movimento, com ou sem brinquedos, assume um papel fundamental nas brincadeiras das crianças e na sua qualidade de vida. Carlos Neto e Frederico Lopes (2017) explicam que “Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros.” (p. 17). Assinalam, por isso, a urgência de “envolvimentos saudáveis, que permitam às crianças brincarem mais e serem ativas, felizes e empreendedoras.” (p. 23). Neste desiderato, não excluem o brincar turbulento como as lutas, as guerras, os jogos de perseguição, entre outros. Pelo contrário, defendem que “Estas formas de brincar, são muito importantes serem praticadas durante a infância e são uma estratégia decisiva em interiorizar e humanizar os impulsos agressivos, que fazem parte da natureza humana.” (Neto & Lopes, 2017, p. 42).

Brincar é, pois, uma ação social e, como tal, socializadora, sustentada na relação da criança com o(s) outro(s), porque parte de uma decisão individual de abertura a outrem, através de uma interação verbal ou não verbal, que permite o desenvolvimento de ações comuns, interpretadas simbolicamente (fazer de conta), repetidas num contexto organizacional rotinizado, neste caso na EI, em que o ambiente educativo é relevante para o envolvimento mútuo das crianças quer no tema, quer nas regras e sequências de brincadeiras, estabelecendo-se como condição para fazer amizades baseadas nos interesses e características comuns das crianças, designadamente na sua cultura lúdica.

Brincar e brinquedos estão intimamente ligados, porém, isso não significa que a criança não possa brincar sem objetos lúdicos. Ao longo dos tempos, estes têm evoluído como produção humana, sendo a sua industrialização muito forte e, conseqüentemente, o poder económico necessário para os comprar também. Em tempos, as brincadeiras populares faziam-se, e ainda se fazem em alguns meios, com brinquedos produzidos pelas crianças e pelos seus familiares ou amigos “cuja construção era já, em si, uma brincadeira ou jogo” (Amado, 2002, p. 192) os quais este autor⁹⁸ designa de brinquedos tradicionais populares que fazem parte das culturas locais, herança lúdica transmitida de geração em geração e de crianças mais velhas para as mais novas (Iturra, 2007).

⁹⁸ João da Silva Amado, Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desenvolveu profícuos estudos sobre o brincar, numa perspectiva etnográfica e histórica em torno dos brinquedos construídos pelas crianças, dos quais se destaca a obra intitulada “Universo dos brinquedos populares”, publicada em 2001 pela editora Quarteto.

Falar sobre o brincar, nas sociedades contemporâneas, requer também abordar a sua reconfiguração no mundo tecnológico, por via das TIC⁹⁹. A relação entre o brincar e as tecnologias, em plena era da comunicação e informação digital global, está, cada vez mais, presente nas práticas do quotidiano das crianças a ponto de se aprofundar, no que às OCEPE diz respeito, esta dimensão lúdica de aprendizagem, preconizando-se a literacia informática, já que o brincar tecnológico e digital pode ser um fator de exclusão e desigualdade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por conseguinte, na área do Conhecimento do Mundo, as OCEPE sugerem partir do que as crianças já sabem e aprenderam, através da exploração do seu meio envolvente, para permitir posteriormente, através de tecnologias digitais, que as crianças conheçam e compreendam melhor realidades mais distantes que fazem também parte do seu mundo. Por este motivo, esta área de conteúdo inclui explicitamente os recursos tecnológicos e informáticos no quotidiano das crianças na EI:

A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem. Deste modo, contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93)

O brincar tecnológico, onde se inclui a informática, é um meio pelo qual o processo mediador da ação lúdica ocorre resultando em prazer e conhecimento, tal como anteriormente se fazia através da oralidade e da escrita, numa gradual complexificação (Lévy citado por Pacheco, 2014, p. 113). Pese embora exista a convicção geral de que as crianças das sociedades ocidentais evoluídas brincam cada vez mais (quase imóveis) em frente a ecrãs, sejam eles quais forem, o certo é que o mundo virtual lúdico não ocupa um lugar passivo de aprendizagem contemplativa como os programas de televisão para crianças, permitem, isso sim, a construção dinâmica do conhecimento, pela ação direta da criança sobre o jogo, através daquelas ferramentas cognitivas.

Mas, verifica-se um aumento de sedentarismo, a par da diminuição de competências motoras e sociais que, associados ao diminuto tempo reservado ao brincar no exterior,

⁹⁹ Manuel Castells introduziu os conceitos de Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) e de sociedade em rede que consiste numa “estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.” (Castells, 2005, p. 20).

resulta no analfabetismo motor (Neto & Lopes, 2017). Acresce o facto de a publicidade dirigida às crianças em torno do brincar, através dos meios de comunicação e informação, agravar estereótipos de género e de idade, ocupando as crianças com mais tempo de antena do que tempo a brincar, do mesmo modo que dá início a uma preocupante “avalanche consumista”, como afirma Luísa Magalhães num interessante estudo sobre o brincar na publicidade televisiva (Magalhães, 2005).

O mundo da criança está, por certo, cada vez mais afastado do mundo adulto, fruto da institucionalização da sua infância e das suas atividades naturais como o brincar, nomeadamente nos contextos formais de EI. Razão pela qual, importa apreender o brincar das crianças no seu quotidiano, porquanto dá-nos a oportunidade de compreender melhor o mundo da infância, permitindo substituir a visão prospetiva de preparação para a vida por uma que valoriza o brincar de *per si*, ou seja, como ação das crianças contextualizada no presente (Ferreira, 2004) e, para tal, parece claro que é indispensável escutar os seus protagonistas: as crianças.

O brincar na perspetiva da criança, remete para a ideia de (o adulto) olhar e escutar as crianças enquanto brincam, respeitando-as com empatia e, sobretudo, repensar o modo como se intervém (ou não) na ação lúdica da criança em contexto de EI (Portugal & Laevers, 2010).

Acrescente-se que as vozes das crianças sobre o brincar não devem nem podem ser ignoradas. De acordo com o estudo realizado por Maria Clara Silva e Teresa Sarmento (2017) acerca das representações das crianças sobre o brincar no quotidiano da EI, elas consideram: “a brincadeira como sendo boa e divertida (...) [o que] implica liberdade e inexistência de regras formais”; é evidente “a distinção que fazem entre o brincar e o jogar” atribuindo-lhes “a mesma importância”, mas o brincar “implica felicidade e diversão” e o jogar “é uma forma de aprendizagem”; algumas dizem “não gostar de brincar” já que “o valor atribuído pelos adultos ao trabalho faz com que alguns desvalorizem o brincar [inútil]”; preferem fazer “fichas”, certamente “por considerarem que essa é uma forma de aprenderem”; as brincadeiras são influenciadas claramente pelos media em virtude de manifestarem preferência pelos “brinquedos muito sofisticados e de padrão comum”, ainda que a “importância atribuída ao brincar ao ar livre” em contacto com a natureza, seja grande e transversal nas vozes das crianças (Silva & Sarmento, 2017, pp. 52-53). Além disso, referem o espaço da casa “como preferido para brincar (...) com os seus brinquedos e com a sua família” revelando que brincam acompanhadas quer com os amigos, quer com a

família, sobretudo com os pais. O espaço exterior é reservado para as crianças, participantes neste estudo, brincarem “enquanto na sala desenvolvem atividades, denominadas de trabalhos, destinadas à aprendizagem” (Silva & Sarmiento, 2017, pp. 54-55).

Face ao exposto, usando as palavras de Carlos Neto e Frederico Lopes (2017), “Brincar é viver (...) [e] (...) A vida na infância deve ser vivida no que a ela diz respeito.” (Neto & Lopes, 2017, p. 17), por que a infância é única.

PARTE II – TRABALHO DE CAMPO

CAPÍTULO IV – Metodologia

1. Investigação Qualitativa

Da preocupação com a EI, a forma como esta se organiza e as práticas pedagógicas que aí têm lugar, emerge no campo científico uma forte procura de perspetivas centradas na criança, o que apela à escuta sensível das suas vozes (Barbier referido por Vasconcelos, 2016). Olhar a EI através do que os seus profissionais fazem e dizem já não é suficiente face à complexidade deste campo educativo em que as crianças são as protagonistas. Urge agora reforçar o olhar científico para o modo como elas percecionam as suas vivências dos tempos, dos espaços e das interações no quotidiano da EI, para elas organizado. Nesta investigação, procura-se dar um contributo nesse sentido.

Trata-se então de um estudo de caso com crianças em que o enfoque é o seu próprio ponto de vista (Stake, 2012; Sousa, 2007, 2017b), acerca daquilo que lhes diz respeito, através das suas vozes (Christensen & James, 2005a). A investigação com o objetivo de compreender com as crianças o seu quotidiano na EI, vai no sentido de não fazer meras adaptações das metodologias adotadas nas investigações com adultos, mas sim de redirecioná-las tendo em conta o tema¹⁰⁰ central: os mundos sociais e culturais das crianças. Como sugerem Pia Christensen e Allison James (2005b):

a pesquisa com crianças não deve tomar como dado adquirido a distinção clara entre adultos/crianças. Como em todas as pesquisas, o que é importante é que a escolha dos métodos particulares para uma parte da pesquisa seja apropriada aos grupos envolvidos, aos seus contextos sociais e culturais e aos tipos de investigação que foram pensados. (p. XIV).

¹⁰⁰ Stake (2012) defende que o tema de uma investigação é mais abstrato e abrangente do que as perguntas de investigação, que são mais concretas.

Neste capítulo, faz-se, primeiramente, uma abordagem à investigação qualitativa e, dentro desta, ao método¹⁰¹ de estudo de caso¹⁰² de cariz etnográfico em educação, tendo como objetivo enquadrar teoricamente este método. A este objetivo junta-se a convicção de que a investigação etnográfica é um método privilegiado para aceder às dinâmicas particulares do ser humano, neste caso das crianças, grupo com o qual tenho vindo a desenvolver a minha área de interesse científico e profissional.

Daqui surge a importância de aprofundar conhecimentos sobre o método de investigação etnográfica com crianças, radicada originariamente no campo da Antropologia (Valente, 1996), e de como as crianças podem constituir-se, elas próprias, fonte de recolha de informações em primeira mão relativamente ao sentido que dão a assuntos que lhes dizem respeito, nomeadamente a EI. Segundo vários autores (Lapassade, 1998; Fino, 2011a, Tuckman, 2000) a etnografia da educação estuda os indivíduos e temas considerados únicos nos seus contextos culturais¹⁰³. Nesse sentido, é imperioso acreditar que a investigação com crianças, quando de acordo com a maturidade para se expressarem, orienta e organiza os recursos e as oportunidades de aprendizagem (Saramago, 2001) no contexto de EI. Seguindo esta linha de pensamento, pode-se afirmar que o método de investigação etnográfica com crianças é um importante andaime para apoiar o investigador na procura do entendimento do mundo da infância e da EI.

O paradigma de investigação qualitativo ou interpretativo (Graue & Walsh, 2003), pós-moderno (Santos, 1989) pós-positivista (Tuckman, 2000) ou construtivista (Guba, Creswell & Crotty citados por Coutinho, 2011) ou, ainda, da complexidade (Sousa, 1997; Morin, 1997), está associado a valores e ideologias científicas e metodológicas que adotam uma visão relativista da realidade, logo subjetiva, holística, multifacetada e,

¹⁰¹ João Filipe Matos (2007) faz a distinção entre “metodologia” e “métodos” dizendo que “A teoria [metodologia] utiliza uma linguagem própria e opera em geral sob regras de consistência. Os métodos utilizam a linguagem dos procedimentos e operam tipicamente numa lógica de validade.” (p. 81) dos resultados obtidos. Esclarece mais à frente que “A metodologia deve referir-se ao processo de desenvolver métodos (de investigação) com consideração explícita à teoria e ao fenómeno. Assim, a metodologia torna-se num processo de construir ligações directas entre teoria e métodos, por um lado, e entre métodos e fenómeno, por outro.” (p. 83).

¹⁰² O estudo de caso insere-se no paradigma da investigação qualitativa porquanto segue as etapas deste método tendo como ênfase a investigação dos fenómenos sociais complexos como os dos ambientes educativos (Yin, 2003). Segundo Robert Stake (2012) a estratégia de estudo de caso é intrínseca na medida em que o contexto é de relevante importância para a investigação em curso e no dizer de Yin (2003), é descritivo na medida em que descreve com minúcia esse contexto.

¹⁰³ Segundo Walcott (1999) “The underlying purpose of ethnographic research in this view is to describe what the people in some particular place or status ordinarily do, and the meanings they ascribe to what they do, under ordinary or particular circumstances presenting that description in a manner that draws attention to regularities that implicate cultural process.” (p. 68).

inevitavelmente, parcial no sentido contrário à impossível imparcialidade. Clara Coutinho (2011) explica que a investigação qualitativa se caracteriza por:

uma posição relativista - há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experimentalmente localizadas -, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e das novas versões do pós-positivismo. (p. 16)

O investigador de fenómenos sociais assume, assim, claramente, a sua subjetividade no processo de investigação (Amado, 2017; Coutinho, 2011; Bogdan & Biklen, 2013; Flick, 2009; Morin, 1997; Sousa, 1997; Sousa, 2005).

A natureza qualitativa da investigação surge num contexto em que as ciências sociais e humanas assumiram, como metodologia de investigação, uma abordagem mais coerente com a natureza dos seus objetos de estudo, ou seja, o Homem natural e social e as problemáticas a ele associadas, necessariamente multifacetadas e complexas, passíveis de serem também estudadas através de dados qualitativos (Amado, 2017; Aires, 2011; Bogdan & Biklen, 2013).

Jesus Maria Sousa (1997) refere-se à opção investigativa adotada no estudo de caso que realizou¹⁰⁴ como sendo radicada no paradigma da complexidade, uma vez que o seu objeto de estudo, situado numa realidade social muito específica da educação, assim determinou essa escolha. Nesse sentido, a autora fala da singularidade dos objetos de estudo e dos seus contextos neste paradigma, assumindo, tal como outros autores, a “difícil extrapolação de dados para outros contextos” (p.5). É assim na procura do que falta, do ainda não explorado e do incerto, dito de outro modo, na procura do pulsar da realidade humana que, no paradigma qualitativo, o investigador se move. Estamos, pois, perante a incerteza de que Edgar Morin fala e que Sousa (1997) refere como uma característica desta abordagem dizendo que “à ordem absoluta, eterna e incondicional contrapõe-se um novo conceito de ordem que contempla a desordem” (Sousa, 1997, p. 16).

Além do mais, tratando-se de contextos reais de educação, as interações e as representações inerentemente associadas aos estudos de caso indicam, *per se*, a natureza qualitativa da investigação (Aires, 2011; Amado, 2017; Yin, 2003; Stake, 2012). Doutro

¹⁰⁴ Estudo do qual resultou o livro de Jesus Maria Sousa, “O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores”, publicado em 2000, no Porto, pelas Edições ASA.

modo, não faria sentido aprofundar conhecimentos num campo tão complexo como é o das pessoas e dos contextos nos quais estas se movem. O objeto de estudo determina, assim, o paradigma de investigação, o método, as técnicas e os instrumentos de recolha de informações e tratamento de dados adequados.

Ressalve-se a necessidade de clarificar posicionamentos, através da “consciencialização” dos procedimentos da investigação qualitativa, na aceção de Edgar Morin (1997), feita num processo de constantes reajustamentos resultantes do rigor da análise interpretativa dos fenómenos ao longo do processo investigativo (Amado, 2017; Aires, 2011; Yin, 2003; Stake, 2012). Na certeza, porém, que o rigor científico deve ser transversal a qualquer paradigma de investigação, não sendo, por isso, de estranhar, por maioria de razão, que os métodos no paradigma qualitativo são “bem mais pesados que os da investigação positivista (...) porque mais complexos e menos operacionais” (Aires, 2011, p. 13). Sendo certo que, o investigador qualitativo encurta a distância entre teoria e dados, pois tem os objetos de estudo nos seus meios naturais, ou seja, em contexto (Aires, 2011; Bogdan & Biklen, 2003; Fino, 2008, 2011a, 2011b; Sabirón, 2006; Sousa, 1997, 2000).

Metodologicamente falando, na investigação qualitativa, a utilização de múltiplas técnicas de recolha de informações como a observação participante e entrevistas são as mais adequadas para olhar etnograficamente o quotidiano das crianças no campo complexo das interações sociais de que se revestem os contextos de EI (Amado & Campos, 2017; Bogdan & Biklen, 2013; Fino, 2013; Graue & Walsh, 2003; Malinowski¹⁰⁵ referido por Valente, 1996).

Mas, se por um lado, esta estratégia pode gerar uma panóplia de dados que “possibilita linhas convergentes de investigação” (Yin, 2003, p. 117) num processo de triangulação enquanto forma de validação “susceptível de verificar a convergência dos dados” (Amado & Campos, 2017, p. 163), num “esforço de reflexão para encontrar a validade dos dados” (Stake, 2012, p. 122), bem como a fiabilidade (Flick, 2009; Morgado, 2012) das evidências ou informações encontradas, também não é menos verdadeiro que pode por em risco a etapa interpretativa devido à grande quantidade de dados que gera e com que o investigador se depara aquando da sua análise e interpretação. Daí que seja necessário

¹⁰⁵ Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942), considerado por muitos como pai da antropologia social moderna, escreveu “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” como resultado do registo do trabalho de campo realizado nas ilhas Trobriand inaugurando com isso o método etnográfico de investigação que consiste no contacto prolongado do investigador com o “outro” investigado no seu contexto real de vida para a recolha de informações, incluindo os significados que lhes atribui (Amado & Campos, 2017).

dominar a utilização das técnicas de recolha de informações e organizar sistematicamente os registos e suas transcrições devidamente datadas e identificadas, nomeadamente com recurso a ferramentas tecnológicas digitais que facilitam o seu tratamento, redução, análise e apresentação (Bogdan & Biklen, 2013; Máximo-Esteves, 2008; Yin, 2003).

Retomando a triangulação na fase da construção do texto interpretativo de uma investigação qualitativa, como Stake (2012) afirma, por economia de recursos e tempo, apenas “os dados e as afirmações importantes serão deliberadamente triangulados” (p. 125), para clarificar o que estamos a afirmar no estudo de caso.

1. 1. Estudo de Caso de Cariz Etnográfico

Para Bogdan e Biklen (2013), referindo Sharan Merriam, “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Esclarecem, ainda, que se trata de um estudo de caso de observação quando a técnica de recolha de dados privilegiada é a “observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspeto particular dessa organização.” (p. 90), nomeadamente um grupo de “pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.” (p. 91).

No dizer de Yin (2003) o estudo de caso distingue-se de outros métodos porque “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23).

Robert Capa, o famoso fotógrafo, dizia que uma fotografia só é boa quando estamos suficientemente perto. Da mesma maneira, um estudo de caso de cariz etnográfico requer estar perto, mas mais ainda estar em profundidade. A investigação com crianças, também assim é. Para as conhecer é necessário estar perto, como afirma Teresa Vasconcelos (2016) estar lá num:

estado de atenção completa, atenta, vigilante, mas não intrusiva. Do ponto de vista da etnografia, este modo de consciência participativa está para além do “falar sobre” uma coisa ou uma pessoa. Refere-se ao “estar com” com essa coisa ou pessoa de modo completo atento e descentrado. (p. 40)

A investigação etnográfica em educação apresenta-se como um método na qual o investigador, os participantes e os contextos onde se inserem fazem parte do processo de planeamento, realização e análise das atividades de investigação em que estão envolvidos (Fino, 2011a; Ferreira & Nunes, 2014; Sabirón, 2006). Neste método, o investigador assume um papel ativo no campo em estudo de modo a facilitar a imersão na problemática “na qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar uma investigação” (Aires, 2011, p. 87), nomeadamente, através da central observação participante, partilhando a intimidade das vivências contextuais, ou seja, estando lá (Fino, 2008; Vasconcelos, 2016).

Deste modo, o investigador esforça-se para encontrar um lugar dentro do grupo que estuda, o que lhe permite implicar-se ativamente nas atividades como membro, mantendo simultaneamente certa distância (Fino, 2011a; Flick, 2009; Lapassade, 1998, 2001). A essência da abordagem etnográfica nos estudos de caso assenta no princípio de que o objeto de investigação é melhor compreendido através da imersão na respetiva cultura, resultando daí a descrição das suas dinâmicas, perceções e representações (Amado & Campos, 2017; Fino, 2003). A esta ideia, Sabirón (2006) acrescenta que, no que diz respeito à etnografia da educação, para além do vínculo descritivo, acresce a interpretação e a crítica sem as quais estaria comprometida a intencionalidade do saber sobre a complexidade dos fenómenos educativos estudados em contexto que, segundo Manuel Sarmiento (2011a), são singulares, relacionais e ideológicos.

Como já se disse, o método etnográfico é baseado, fundamentalmente, na compilação de dados realizada num período mais ou menos prolongado através de observação participante, mas também de entrevistas etnográficas como fontes de informação (Amado & Campos, 2017; Corsaro & Molinari, 2005; Lapassade, 2001; Oliveira-Formosinho, 2008).

Note-se que a investigação etnográfica, quando visa ação na prática, remete para a ideia de investigação-ação, linha de investigação que tem vindo a ganhar relevância no campo da educação desde Lawrence Stenhouse que defendia o papel do docente como investigador da sua própria prática, através da relação com as crianças, norteando com isso a sua ação, de acordo com Fino (2011b) e Máximo-Esteves (2008). Estes autores afirmam ainda que a investigação-ação tem contribuído para um clima de revisão e transformação de certas questões relacionadas com a realidade educativa. Permite ao investigador, nomeadamente ao educador de infância, questionar o seu próprio trabalho, focalizando problemas e mobilizando estratégias que lhe permitam superá-los, potenciando, assim, todo

o processo pedagógico. Daí ser, um método, fortemente encorajada pelo Departamento de Ciências da Educação da UMa, por maioria de razão, junto dos docentes investigadores (Fino, 2011b).

Autores como Graue e Walsh (2003) afirmam que “Enquanto não nos empenharmos a sério no estudo das crianças em contexto, o nosso conhecimento das crianças continuará a ser gravemente limitado” (p. 21). Nesta ordem de ideias, corremos o risco de cairmos nas metáforas criadas sobre as crianças se não valorizarmos a investigação com crianças como um campo fértil de conhecimento. Já Darwin, um dos primeiros cientistas a estudar o desenvolvimento da criança, observava, registando minuciosamente num diário, o comportamento do seu filho mais velho, tendo, com isso, escrito aquilo que hoje em dia se conhece como “a teoria da mente”. Todavia, a assunção da criança como objeto de investigação surgiu apenas no séc. XX e, desde então, lançou-se na comunidade científica a convicção da centralidade da criança como sujeito de estudo que deve ser ouvida sobre as suas opções e os seus contextos de ação no presente (Christensen & James, 2005a; Ferreira, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008; Vasconcelos, 2012^a, Vasconcelos, 2016).

Deste modo, a investigação etnográfica com crianças enfatiza, na interação investigador-criança, um ambiente cuidadosamente desenhado de investigação que reforce o conhecimento, em presença, da problemática em estudo. Investigadores e investigados são, assim, parceiros ativos na procura de entendimentos das realidades das crianças (Corsaro, 2005; Graue & Walsh, 2003). Por conseguinte, tendo em consideração esta interatividade, a relação com as crianças e com o contexto da pesquisa, pressupõe confiança que deve ser assegurada pelo investigador logo de início, procurando equilibrar a relação de poder, instituída geracionalmente, através do desenvolvimento de relações positivas (Corsaro, 2005; Máximo-Esteves, 2008; Vieira & Vieira, 2018).

No dizer de Fernando Sabirón (2006), é abraçando, segurando, brincando e falando com as crianças que se desenvolve o processo de aproximação e construção da relação de confiança que permite a investigação etnográfica com crianças. Com efeito, a confiança é outorgada pela criança quando esta dá sinais de permissão da permanência prolongada do investigador no seu quotidiano (Corsaro, 2005), como por exemplo quando o Vasco diz:

Vasco: porque sim. Eu gosto de brincar com os amigos.

Eu: mas agora estás a brincar sozinho.

Vasco: não, estou a brincar contigo.

(Vasco, 5, entr.)

No que concerne aos contextos de investigação de cariz etnográfico, os estabelecimentos de EI são ótimos espaços de observação das crianças, porque é neles que elas passam uma grande parte da sua infância, constituindo-se por isso como “um agente de socialização muito significativo para a infância” (Saramago, 2001, p. 11), logo, fundamental para o seu estudo. Nesta linha de pensamento o contexto de investigação é considerado, segundo Graue e Walsh (2003), como:

(...) um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e microssociais. O contexto é um mundo apreendido através da interação e o quadro de referência para actores mutuamente envolvidos. (p. 25)

Lídia Máximo-Esteves (2008) define contexto como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem.” (p. 87). Realmente, o cerne da etnografia com crianças é o contexto vivido com elas, o mais próximo possível, apreendendo aquele seu quotidiano, neste caso na EI, para o compreender interpretando-o através da perceção que elas têm do mesmo.

1. 2. Investigação Etnográfica com Crianças: “Vais escrever o que eu disser”

Se para agir investigando é preciso perceber e avaliar reflexivamente o objeto de estudo, em primeira instância deve-se formular as “questões de investigação” (Tuckman, 2000, p. 514) ou o tema de investigação com base na estruturação e no aperfeiçoamento da observação através da qual se apresentam objetivos e interrogações a clarificar.

Também, segundo Graue e Walsh (2003), Lapassade (1991, 1998) e Malinowski (referido por Valente, 1996), no início de uma investigação etnográfica é necessário, em primeiro lugar, identificar o problema ou tema a estudar.

Neste sentido, recordo o tema central que move a investigação que aqui é apresentada. Antes de entrarem para a escolaridade obrigatória, as crianças, nas sociedades ocidentais, passam grande parte do seu quotidiano em contextos de EI especificamente criados para elas, sob orientação normativa e uma infinidade de ideias curriculares e pedagógicas sobre o que é ou não é ideal para a sua educação. Mas, que representações têm as crianças das suas vivências neste contexto de EI, o que dizem dele?

Parto desta interrogação geral que me inspira para tentar perceber, a partir do que as crianças dizem acerca do seu quotidiano na EI, como se organizam face às linhas curriculares escolhidas e às práticas de EI aí existentes.

A partir daqui, emergiram outras questões mais finas induzidas pelo decorrer dos acontecimentos no quotidiano das crianças, em contexto de EI, organizadas em torno das seguintes dimensões: **o que querem/planeiam fazer; o que gostam de fazer; o que fazem, com quem e onde.**

Como já se disse, para a realização de estudos de cariz etnográfico é evidente que se deve recorrer, pelas suas particularidades, ao método de estudo de caso(s), dado que este será o mais indicado para alcançar o objetivo de aceder, por dentro e de perto, ao conhecimento pretendido nas questões alocadas a investigações desta natureza (Flick, 2009; Yin, 2003; Stake, 2012). Esta opção metodológica prende-se, também, com o facto de, ao recorrer a um estudo de cariz etnográfico no domínio da EI, se dever realizar o trabalho de campo em contexto natural (Tuckman, 2000) para chegar às crianças, o que apela ao recurso de múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informações dos quais os mais frequentes são a observação participante, as entrevistas etnográficas, as notas de campo, os diários de campo, os registos de imagem e as produções das crianças (Christensen & James, 2005c; Clark, 2005; Corsaro & Molinari, 2005; Ferreira, 2004; Fino, 2008; Graue & Walsh, 2003; Lapassade, 2001; Vasconcelos, 2016).

Pode-se afirmar que a investigação etnográfica com crianças é um método que permite adquirir conhecimentos no e sobre o mundo da infância e suas culturas aos quais, de outro modo, seria mais difícil aceder. Christensen e James (2005b) recordam Saint-Exupery, que defendia a necessidade de as crianças explicarem o mundo da infância aos adultos, dizendo: “Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam connosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre crianças.” (p. XIX).

Face ao exposto e tendo em consideração a unidade de análise que subjaz a uma determinada investigação etnográfica (Sousa, 2017b), as linhas orientadoras da observação participante, bem como das entrevistas, decorrem, muitas vezes, dos referenciais teóricos abrangentes de que o investigador é portador sem prejuízo da imprevisibilidade das questões que “emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos” (Tuckman, 2000, p. 518) *a priori* inesperados, mas sempre bem-vindos neste método de investigação.

Efetivamente, não basta participar no contexto à procura de respostas para as interrogações que nos interpelam (Máximo-Esteves, 2008), é necessário ter um olhar periférico cientificamente informado sobre a envolvente do objeto de estudo para melhor o compreender e estudar (Fino, 2008; Graue & Walsh, 2003; Malinowski referido por Valente, 1996; Vasconcelos, 2016).

Fino (2011a) elucida que “o investigador tem de conhecer o assunto, pelo menos conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere e os contributos dos seus principais percursores.” (p. 101). Contributos esses que Lúcia Máximo-Esteves afirma serem entendidos “como um conjunto de sugestões, uma fonte de aprendizagem útil” (2008, p. 80). Neste sentido, munida de um quadro teórico das ciências sociais e humanas como as Ciências da Educação, no campo da EI, com alguns contributos da Sociologia da Infância, no que concerne à conceção de criança e suas culturas, e da Psicologia, com as teses de desenvolvimento e aprendizagem, parti para o trabalho de campo, recorrendo, primordialmente, à observação participante que, segundo Fino (2003):

se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar e até mesmo viver as suas experiências. (p. 4)

Posteriormente, com recurso a um esquema temático para as entrevistas, tendo como fios condutores as dimensões do quotidiano das crianças no estabelecimento de EI sobre as quais pretendia conversar com elas, coloquei as questões de memória às crianças em momentos oportunos no decorrer do trabalho de campo, o que permitia “seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as perguntas de “lembrança” quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida.” (Guerra, 2010, p. 53).

Assim, permiti-me fazer os necessários ajustes resultantes do curso das conversas face ao quotidiano destas crianças no estabelecimento de EI e à descrição dos dados contextualizados (Guerra, 2010; Vasconcelos, 2016).

Abordo de seguida, com mais detalhe, os métodos e técnicas de recolha das informações junto das crianças e de análise e interpretação utilizados durante e após o trabalho de campo desta investigação.

1. 3. Processos e Técnicas de Recolha e Análise da Informação Recolhida

O revisitar de importantes autores no domínio da investigação em EI permitiu constatar que se justificava sobremaneira utilizar a linha de investigação etnográfica neste campo no qual me movo enquanto investigadora. Contudo, confirmam-se, com base nos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no âmbito dos diversos procedimentos necessários a esta investigação, as dificuldades de que aquela se reveste. Esta ilação ganha maior sentido através da consciência de que a profundidade que um estudo de caso de cariz etnográfico requer, exige uma dedicação quase exclusiva, uma vez que é necessário um “mergulho” prolongado do investigador no contexto em estudo¹⁰⁶.

Atente-se que a inserção no contexto social das crianças participantes neste estudo apelou à construção de relações de confiança, de respeito e de apoio, recorrendo-se frequentemente a estratégias de aproximação promotoras de laços afetivos imbuídos de responsabilidade da minha parte (Máximo-Esteves, 2008), o que remete para condições de tempo e características pessoais particulares, fazendo todo o sentido que eu fizesse parte do quotidiano daquelas crianças, sempre que possível, numa abordagem investigativa de observação participante ou “participação observante” como defende Ferreira (2004).

Considerarei que para aceder às vozes das crianças era fundamental respeitar o seu ritmo seguindo-as sem pressas e confiar na sua natural curiosidade. É disso exemplo o Lourenço que de poucas palavras passou a intervir mais nas conversas ao longo do processo de investigação, conhecedor do que eu pretendia saber:

Eu: Lourenço, queres contar-me o que gostas de fazer na sala?
 Lourenço: não (abana negativamente a cabeça). (...)
 Lourenço afasta-se e vai brincar para o exterior. Daí a uns minutos volta à sala.
 Lourenço: gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão.
 Eu: obrigada, Lourenço...
 Lourenço desata a correr e volta para o exterior da sala. (Lourenço, 4, entr.)

¹⁰⁶ Fazer investigação com estas características, em que é preciso fazer parte do contexto investigado, tem sido cada vez mais difícil de realizar sem o tempo necessário para tal, que no caso dos docentes se concretizaria através de licença sabática ou equiparação a bolseiro. Na RAM estas foram canceladas, de 2015 a 2017, sendo possível usufruir de dispensas de serviço docente para prosseguimento de estudos, no referido período, apenas através de licenças sem vencimento. Felizmente no ano letivo 2018-2019, com a mudança da estrutura da SRE, foi novamente aberto concurso para licença sabática e equiparação a bolseiro, sem o qual não teria sido possível concluir este trabalho.

Não menos importante é a relação com a equipa pedagógica da sala, que deve ser suportada por uma comunicação e partilha regular sobre as observações e os registos das ações das crianças em contexto de EI. Estou em crer que a investigação etnográfica com crianças não se deve restringir à recolha das informações realizada pelo investigador junto delas, mas sim resultar de um diálogo sobre episódios diários com os outros agentes educativos envolvidos, bem como considerar a dimensão investigativa transdisciplinar (Qvortrup, 2005) de forma a observar e apreender, o mais possível, sobre e com as crianças em contexto de EI.

Considero que não me restringi a um método único e específico, mas, sim, em cada momento, tentei captar linhas orientadoras dos caminhos metodológicos a percorrer resultantes da questão de partida e das interrogações que emergiram no percurso desta investigação, assentes na minha experiência empírica e reflexão teórica. Assim sendo, foi possível recorrer a mais do que um método na prática investigativa procurando ir ao encontro dos interesses e ritmos das crianças participantes no estudo (Christensen & James, 2005a). Teresa Vasconcelos (2009a, 2012, 2016) diz que se trata de dar prioridade à interseção das fronteiras epistemológicas para entender as crianças. Tal significa que um estudo de caso de cunho etnográfico tem, como horizonte, o conhecimento profundo da realidade do objeto de estudo, principal motor metodológico orientador desta investigação (Stake, 2012).

No que toca ao processo de recolha de informações junto das crianças em contexto educativo, na organização das saídas de campo, é recomendado que a entrada no campo de investigação seja cuidadosamente planeada em torno da construção de um clima de confiança entre todos os intervenientes, o que requer, indubitavelmente, muito tempo, muita paciência e criatividade (Bogdan & Biklen, 2013; Christensen & James, 2005c; Corsaro, 2005; Graue & Walsh, 2003; Máximo-Esteves, 2008; Sabirón, 2006; Vasconcelos, 2016).

É, ainda, fundamental que se dê importância às brincadeiras das crianças, surgidas naturalmente em contexto. Neste sentido, o investigador assume, na aceção de Bogdan e Biklen (2013), um papel naturalista, juntando-se a elas a seu nível físico. Uma vez perto de uma criança que está a brincar, o investigador integra-se no que ela está a fazer partilhando momentos do seu quotidiano e, simultaneamente, recolhe dados relevantes para a investigação. Encoraja-se, assim, as ações de comunicação das crianças, dando atenção aos seus sinais, o que requer um conhecimento destas e dos seus contextos muito particulares, bem como características pessoais do investigador que se adequem à prolongada

convivência com crianças, tornando-se condição *sine qua non* para a peculiaridade de que se reveste a investigação etnográfica com crianças.

Nesse sentido Amado e Campos (2017) insistem na necessária empatia “atitude nada fácil, geradora de um conflito *sociocognitivo*” (p. 161) resultante da tentativa de colocar-se no lugar do investigado. Isto, sem prejuízo da distanciação necessária, a que Ana Valente (1996) chama de “estranhamento”, para estar vigilante sobre o que parece familiar numa “observação participante periférica” no dizer de Fino (citando Adler & Adler, 2008), procurando não descurar a “sensibilidade informada” segundo Strauss (referido por Graue & Walsh, 2003), que o investigador deve ter na sua experiência de observador participante no contexto em estudo.

Corsaro (2005) caracteriza a sua forma de interagir com as crianças que pretende observar como “reativa”. Ou seja, está presente no contexto físico onde as crianças se encontram, mas aguarda que sejam elas a interagir com ele, explicando que deste modo a sua atividade de observador é periférica, pois não intervém diretamente nas atividades das crianças.

Esta postura de observador participante que não intervém diretamente, adotada por Corsaro (2005), não caracteriza assumidamente a minha atividade enquanto investigadora inserida no contexto de EI das crianças participantes neste estudo. Pelo contrário, segui as crianças para onde iam, aproximei-me, conversei com elas, envolvi-me nas suas brincadeiras, respondi às suas perguntas e fiz outras tantas, ajudei-as sempre que me pediram e senti que era necessário, deixei que vissem e mexessem nos instrumentos que levava para a recolha de informações, enfim tentei tornar-me um elemento próximo do grupo sem, no entanto, pretender assumir o papel de criança nesse grupo:

Miguel: o que é isto? (aponta para o meu bloco de notas).

Eu: é o caderno onde escrevo o que os meninos dizem ou o que estão a fazer...

Miguel: eu não gosto do *Jardim*.

(Miguel, 5, entr.)

Digamos que a minha presença esteve mais próxima da de uma amiga adulta das crianças, do que de uma adulta estranha que as observa e interroga, até porque “compreender uma cultura diferente [a das crianças] é «experimentalizar essa cultura pelo lado de dentro.»” (Myerhoff citada por Vasconcelos, 2016, p. 25).

Assim, com os conhecimentos teóricos e metodológicos de que era portadora, observei e interpretei os fenómenos educativos procurando distanciar-me criticamente das imagens construídas sobre as crianças, sem negar a minha subjetividade (Fino, 2008).

Bruner (citado por Graue & Walsh, 2003) afirma, a este propósito, que “é bem possível que os três titãs modernos da teoria desenvolvimental – Freud, Piaget e Vygotsky - estejam a criar as realidades do crescimento na nossa cultura e não meramente a descrevê-las” (p. 47). Imagens essas que são singularmente registadas e veiculadas em cada realidade cultural, numa relação de poder entre o indivíduo e a sua estrutura social.

Por conseguinte, podemos diferenciar o contexto da investigação em físico onde acontece a investigação - a sala de atividades de um estabelecimento de EI ou o contexto mais alargado que integra o anterior, uma determinada cultura-, e a interpretação dos registos emergentes desses contextos - notas de campo, entrevistas, artefactos¹⁰⁷, documentos, entre outros - realizada ao longo de todo o processo de investigação.

Neste particular de investigação etnográfica com crianças, importa lembrar o alerta de Graue e Walsh (2003) “Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos.” (p. 29). É, pois, necessário que se tenha uma atitude empática com as crianças a fim de negociar as condições e estratégias da observação participante de forma a permitir um conhecimento contínuo, por dentro e de perto, dos seus contextos através de uma adequada planificação da situação que se vai investigando, no sentido em que se inclui o antes e o após do período de trabalho de campo.

Amado e Campos (2017), afirmam, sobre a forma de participação do investigador, que deverá ser “entendida de um modo muito flexível com a adoção de uma «postura eclética»” (p. 154), sob pena de colocar em risco a sua aceitação no contexto investigado.

Escolhi, portanto, um estabelecimento de EI da rede pública da RAM que garantia a possibilidade de permanecer o período prolongado necessário para realizar esta investigação, princípio fundamental apontado por Malinowski (citado por Valente, 1996) para a prática etnográfica. Deste modo, iniciei o trabalho de campo no início do mês de novembro do ano letivo 2013-2014, visitando o estabelecimento de educação e ensino e o grupo das crianças que iriam participar no estudo. Permaneci no campo em estudo duas a

¹⁰⁷ Artefacto é entendido como um objeto criado ou modificado pelo ser humano, como os desenhos ou outras produções das crianças.

três vezes por semana durante esse ano letivo¹⁰⁸, voltando no ano seguinte para confirmar alguns dados e devolver, em parte, às crianças as informações registadas em imagens.

Relativamente aos procedimentos metodológicos de recolha de informações, como já referi, para além da observação participante e das notas de campo, as entrevistas em contexto natural, os registos de imagem e as produções das crianças foram as técnicas e os instrumentos privilegiados para escutar as suas vozes (Christensen & James, 2005c; Bogdan & Biklen, 2013; Graue & Walsh, 2003; Fino, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Saramago, 2001; Vasconcelos, 2016).

Lapassade (1998, 2001) destriça a entrevista etnográfica das conversas de campo; sendo a conversa informal uma componente constitutiva da observação participante o investigador fala com pessoas, naturalmente, na medida em que participa nas suas atividades e retira daí informações para o seu estudo. Certas conversas de campo podem corresponder às interrogações de investigação ou passar a fazer parte delas, podendo a cada momento pedir explicações sobre o que se está a passar, porque é um observador participante. A entrevista etnográfica é uma troca, um diálogo efetuado entre duas pessoas, ou mais, com papéis distintos, no qual o investigador coloca questões com intencionalidade numa interação de proximidade de modo a obter informação aberta que permita perceber a perceção dos entrevistados acerca de um acontecimento ou atividade que não é diretamente observável, mas que pode aceder através de entrevistas informais aos participantes sobre as suas experiências vividas no contexto em estudo.

Teresa Vasconcelos (2016), identifica a entrevista etnográfica como “uma conversa informal, não separando o ato de entrevistar dos outros momentos de investigação.” (p. 62), sobretudo da observação participante. Yin (2003), por seu turno, confirma que esta “forma espontânea” (p. 112) de fazer entrevistas em contexto, é muito vantajosa pois permite colocar questões diretas aos participantes na investigação bem como perguntar a sua opinião sobre determinados assuntos.

Máximo-Esteves (2008), alerta para a peculiaridade das entrevistas com crianças quando estas são participantes no estudo, dizendo que se deve recorrer a entrevistas em formato de conversas informais, ou seja, breves e oportunas. Para tal, o entrevistador deve estar habituado a lidar com crianças - reconhecendo-as como competentes - e a entrevista

¹⁰⁸ Ver os Apêndices B e B1 na pasta 2.2. “Calendarização_Saídas_Campo” da pasta 2. “Apêndices”, no CD-ROM desta tese.

deve decorrer num contexto familiar à criança, como por exemplo a sala de atividades no contexto de EI.

Por conseguinte, os procedimentos tidos em conta na recolha de informações junto das crianças, designadamente nas entrevistas, revestem-se de cuidados acrescidos com o intuito de minimizar possíveis enviesamentos e acautelar princípios éticos. Máximo-Esteves (2008) destaca alguns princípios fundamentais: realizar as entrevistas na presença dos pares; decorram em contexto familiares às crianças; usar objetos de apoio (brinquedos ou imagens); algumas perguntas sejam hipotéticas (imagina que); utilizar imagens (fotografias ou vídeos) como mote para as conversas temáticas; recorrer a conversas como entrevistas; os momentos escolhidos sejam oportunos e consentidos pelas crianças.

O consentimento eticamente informado (Fernandes, 2016) obtido oralmente no início da investigação foi ajustado, momento a momento, com as crianças, como se pode ver pelo que a Lia diz:

Eu: Lia, posso conversar um pouco contigo sobre o que fazes na sala?

Lia: sim (entusiasmada, arrasta a cadeira para a mesa e ajeita-se, segurando o queixo nas mãos como que a aguardar as minhas perguntas). (Lia, 5, entr.)

Foi, também, necessário escolher como fazer o registo dos dados de modo a facilitar a sua posterior transcrição, análise e interpretação. A minha experiência (Mendes, 2009; Mendes & Sousa, 2011) dizia que o registo das notas de campo e das entrevistas e o registo audiovisual em suporte digital com um *smartphone* e um computador portátil seriam instrumentos preciosos, juntamente com o caderno de campo, para ajudar a responder ao desafio de captar as vivências e as vozes das crianças em contexto de EI.

Porém, a presença destes instrumentos para registar as informações, digamos invasiva do ponto de vista das ações das crianças, fez-me pensar nas implicações éticas da investigação, sob pena de quebrar a confiança e a espontaneidade das crianças (todo o cuidado é pouco). Assim, a recolha de informações pelas vozes das crianças, quer na observação quer nas entrevistas, foi sempre interrompida quando elas manifestavam claramente essa vontade ou davam sinais de que o momento não era oportuno para o fazer, como ilustra o seguinte excerto das notas de observação:

Benedita apercebe-se que estou junto do grupo a filmar/fotografar as brincadeiras e diz para os outros: “ai, a professora Guida está a filmar...” Sigo-os até um recanto onde costumam brincar e a Madalena pede-me “professora Guida para de filmar”. Assim fiz. As crianças precisavam claramente do seu espaço e tempo, sem a minha presença, para assumirem os seus papéis no jogo simbólico que estavam a organizar no exterior. (obs. ext. 10-3-14)¹⁰⁹

Ao investigador é exigido também que as informações registadas devam ser organizadas sistematicamente e em tempo útil para que não se perca a sua “essência”, pois “(...) sem um registo robusto com pormenores concretos, não se está a descobrir nada, está-se a inventar” (Graue & Walsh, 2003, p. 160).

As entrevistas foram transcritas quase diariamente, assim como as notas de campo recolhidas mediante a observação participante¹¹⁰. Complementei, ainda, as transcrições com alguns comentários reflexivos (Amado, Costa & Crusoé, 2017; Bogdan & Biklen, 2013), realizados e sistematizados regularmente à *posteriori* (Máximo-Esteves, 2008) e potenciados com registos de imagens desses momentos (Sarmiento, 2014), porque como refere Ferro (2005) “existem coisas que as fotografias (as imagens) dizem, que as palavras não podem dizer.” (pp. 379-380). Estas imagens foram tratadas de modo a ocultar a identidade das crianças ou registadas em planos distantes, tornando-as assim anónimas (Ferro, 2005).

No que concerne à interpretação dos dados, destaca-se a importância dada à relação íntima entre a descrição e a interpretação, tendo como cenário o contexto desta investigação: a “Interpretação é, simultaneamente, separar e juntar, uma atividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro” (Graue & Walsh, 2003, p. 192). Mas é também um processo de revelação das perspetivas e da ação social das crianças, assumidamente reconhecida ao lhes dar visibilidade. Ou seja, é um exercício de apropriação interpretativa, com base na análise indutiva segundo Guerra (2010) ou de interpretação direta, na linha de Stake (2012), das vozes das crianças acerca do modo como estabelecem as suas relações e organizam as suas ações no seu quotidiano dentro das guias curriculares construídas pelos adultos marcadas por categorias de género, sociais, culturais e simbólicas.

No processo de investigação etnográfica, a técnica de análise direta das informações recolhidas (Stake, 2012), além da sua descrição, pressupõe a leitura interpretativa

¹⁰⁹ Obs. é a abreviatura de observação e ext. é a abreviatura de exterior.

¹¹⁰ Ver Apêndices F1, F2, F3, e G, G1, respetivamente nas pastas 2.4 “Observação_Notas_Campo” e 2.5. “Entrevistas_Registos” da pasta 2. “Apêndices” do CD-ROM desta tese.

sistemática dos temas encontrados, uma vez que se “pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2010, p. 69).

Para Máximo-Esteves “O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha.” (2008, p. 103). Neste sentido, após a organização das informações recolhidas em transcrições - realizadas durante todo processo de investigação empírica -, fiz uma releitura interpretativa geral na tentativa de obter uma visão global do *corpus* de análise, descobrindo alguns “padrões, de consistências” (Stake, 2012, p. 59) que se agregaram em torno de dimensões analíticas (Guerra, 2010), organizadas com base nos paradigmas mais indutivos, como o interpretativo e o compreensivo na senda de Didier Demazière e Claude Dubar (referidos por Guerra, 2010).

As informações foram assim alvo de análise interpretativa direta (Stake, 2012), “interpretadas num modo narrativo” e de “condensação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104) do significado criado (Graue & Walsh, 2003), com o intuito de complementar os temas analíticos encontrados e assim aproximar dos significados naturais que daí emergiram.

A justaposição destas abordagens, categorização temática, condensação de significados e análise direta, resultou numa forma de análise designada por Kvale (citado por Máximo-Esteves, 2008) como “construção de resultados *ad hoc*” (p. 105) que se caracteriza pela utilização livre de várias técnicas de análise, num processo operativo criativo, reflexivo e rigoroso, de modo a fazer falar os dados e assim permitir a “construção livre de resultados” (*narrative analysis*) (Kvale, referido por Máximo-Esteves, 2008).

Utilizei, também, na análise interpretativa a triangulação metodológica - notas de campo, entrevistas, imagens, produções das crianças - e de fontes de informações - várias crianças em diversos momentos e espaços -, por forma a obter uma compreensão mais completa do tema em estudo (Stake, 2012).

Stake (2012), baseando-se nos protocolos de triangulação de Dezin, diz que a triangulação metodológica consiste em analisar as informações recolhidas através da observação com, por exemplo, as obtidas na entrevista. Esclarece, ainda, acerca da triangulação das fontes de dados, que esta exige “um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes.” (p. 126). Assim, a triangulação metodológica ou a das fontes de dados com os fios interpretativos entretecidos no conhecimento contextual da investigação, complementaram o sentido do pensamento reflexivo sobre os elementos em análise (Bogdan

& Biklen, 2013; Bento, 2013; Flick, 2009; Graue & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012). Os seguintes excertos revelam o que se afirmou:

A Fabiana encontra-se ocupada a fazer arrumações e a limpeza da sala, mantendo a “ordem” no grupo através da permissão ou não de brincadeiras, em conformidade com o comportamento das crianças “portaste-te bem, podes ir brincar”. (obs. sala, 30-5-14)

Francisco: sim, quando a Delfina deixa, vou ver as histórias novas nas almofadas, só podem ir quadro.

Eu: nas almofadas novas?

Francisco: ofereceram histórias e almofadas, o Marco e o Joaquim trouxeram, são aquelas (aponta para duas almofadas decoradas com figuras de animais na área da biblioteca).

Eu: e tu, trouxeste alguma coisa para a biblioteca?

Francisco: o meu pai trouxe livros e a Madalena caixotes são os que têm as histórias.

Eu: estão bem bonitos, assim pintados.

Francisco: fomos nós que pintámos na rua.

Eu: escolheram pintar com aquelas cores?

Francisco: a Delfina disse que podíamos pintar com as cores, eu escolhi o azul.

(Francisco, 5, entr.)

Para além do mais, para que a triangulação seja mais profícua e assegure a validade da investigação (Stake, 2012), é necessário tomar diferentes perspetivas (Bento, 2013; Flick, 2009), pois a centralidade das vozes das crianças não significa desconsiderar a de outras fontes. Pelo contrário, ouvir aqueles que fazem parte do quotidiano das crianças no *Jardim* também se revelou importante nesta investigação. Embora não se tivesse convocado os seus discursos foi possível aceder às suas vozes e práticas através da observação participante e dos processos de escuta das vozes das crianças.

1. 4. Princípios Éticos na Investigação com Crianças

A dimensão ética é particularmente relevante na investigação com crianças. No decorrer deste estudo, foram cumpridas as dimensões éticas implícitas numa investigação de cariz etnográfico com crianças, de modo a não comprometer o interesse superior das criança¹¹¹ e futuras investigações no contexto investigado, nomeadamente, o consentimento informado, o anonimato, a confidencialidade, o respeito pela integridade, pelo

¹¹¹ Cf. artigo 3.º da CDC.

conhecimento, pelos valores e justiça dos participantes e, concomitantemente, com a qualidade de investigação em educação e liberdade académica (Máximo-Esteves, 2008).

Na verdade, assumir o compromisso de pensar as crianças, no tempo presente e não no devir, ouvindo as suas vozes, convoca interrogações e cuidados de índole ética que me inquietam: até que ponto o que ouvi é o que as crianças querem dizer? Até que ponto dei visibilidade às ações e vozes das crianças, que são informações, sabendo que a sua autonomia de expressão está condicionada pela condição que a CDC refere no seu art.º 12.º “de acordo com a sua idade e maturidade.” (UNICEF, 2004, p. 10). Serão as questões colocadas, em conversa com as crianças, inócuas o bastante para não beliscar a dignidade da sua vida pessoal? Serei suficientemente sensível aos sinais das crianças sobre os limites da minha imersão no seu quotidiano? Estas e outras interrogações não desapareceram totalmente no decorrer da investigação, mas serviram para manter em alerta a responsabilidade e a confiança encetada com as crianças participantes no estudo e com os seus familiares.

Como bem lembra Vasconcelos (2016) citando Kant “E acima de tudo deve haver respeito” (p. 111) desde logo considerando-as tão importantes como qualquer outra pessoa de outra idade ou condição.

Ferreira e Nunes (2014), a propósito das potencialidades e limites da investigação etnográfica com crianças, dizem:

os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva. (p. 107)

A etnografia com crianças só faz sentido se assentar numa matriz investigativa que tenha em conta as especificidades do mundo da infância respeitando-as, mesmo que com isso o investigador tenha de ajustar, momento a momento, os seus objetivos e questões orientadoras do estudo. Só assim “edificam-se as condições para que as crianças sejam encaradas enquanto sujeitos significativos pelos/com quais se podem construir conhecimento científico relevante.” (Fernandes, 2016, p. 763).

2. Roteiro Metodológico: ao Encontro das Crianças

O roteiro do trabalho de campo deste estudo de caso não foi metodologicamente falando, uma opção singular, pelo contrário, foi um pensar e agir plural, contextualizado num quadro que apelava a várias técnicas de pesquisa num “mosaico” de perspectivas (Clark, 2005; Flick, 2009). Socorri-me, assim, de técnicas estruturadas em torno da observação participante, de entrevistas e análise documental (de imagens e artefactos), para escutar as vozes das crianças (Corsaro, 2005; Christensen & James, 2005a; Fino, 2008, 2011a; Ferreira & Nunes, 2014; Graue & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Lapassade, 2001; Máximo-Esteves, 2008; Oliveira-Formosinho 2008; Sabirón, 2006; Saramago, 2001, 2005; Stake, 2012; Sarmiento, 2012; Vasconcelos, 2016).

Inicialmente, após a obtenção da autorização formal junto da SRE para a investigação num estabelecimento de educação e ensino público¹¹² (Apêndice C e Anexo B)¹¹³, escolhemos o grupo de crianças que iria participar no estudo numa ótica de conveniência, pelo facto de, desde o início, a direção (Apêndice D)¹¹⁴ e as educadoras, bem como os pais e as crianças, se terem mostrado disponíveis e recetivos à proposta de investigação numa base de “aceitação mútua” (Amado & Campos, 2017, p. 152), e, ainda, dadas as características deste grupo, a saber: diversidade da inserção social, idades e competências de comunicação que permitiam um melhor entendimento das suas vozes.

Dado o meu conhecimento profissional do estabelecimento de educação e ensino, a primeira etapa de contacto com o contexto de investigação, para as primeiras impressões (Stake, 2012), foi realizada de imediato em novembro do ano letivo 2013-2014 com uma reunião de apresentação do projeto de investigação e a obtenção do consentimento informado das educadoras de infância¹¹⁵ (respetivamente Apêndice D e D1)¹¹⁶.

Após a obtenção do consentimento informado dos representantes legais das crianças, por escrito (Apêndices E, E1¹¹⁷), e fornecida a informação às crianças - primeiro pelas

¹¹² Recordo que o *locus* desta investigação foi a Região Autónoma da Madeira.

¹¹³ Apêndice constante na pasta 2.3. “Autorizações”, da pasta 2. “Apêndices” no CD-ROM desta tese; Anexo constante na pasta 3.2., da pasta 3. “Anexos” no CD-ROM desta tese.

¹¹⁴ Apêndice constante na pasta 2.3. “Autorizações” - pasta 2. “Apêndices” no CD-ROM desta tese.

¹¹⁵ No dia 4 de novembro de 2013 foi realizada uma reunião com a Diretora do *Jardim* para pô-la ao corrente da proposta de investigação e no dia 6 de novembro do mesmo ano foi realizada a reunião com as educadoras de infância de forma a indicarem a sala que mais se adequava aos objetivos da investigação.

¹¹⁶ Apêndices constantes na pasta 2.3. “Autorizações” - pasta 2. “Apêndices” no CD-ROM desta tese.

¹¹⁷ Igual à anterior nota.

educadoras, depois diretamente por mim - do objetivo da minha prolongada presença no seu quotidiano, através de pedido oral de permissão para tal, foi acordado com as educadoras o calendário de contacto direto com as crianças e com estas o assentimento oral, renovado em cada momento em que eram abordadas.

Assumi o compromisso ético de não perturbar o normal funcionamento da sala de atividades, por exemplo através de uma postura vigilante no acompanhamento das crianças de modo a interagir com estas de forma natural e sensível, apenas nos momentos em que elas se mostravam disponíveis para tal (Fernandes, 2016). Depois de cuidadosamente preparada a minha entrada no contexto de investigação (Corsaro, 2005), o que facilitou obter uma visão geral das crianças, do seu quotidiano e da maneira como o representam, bem como o registo de dados sociodemográficos, fui visitá-las à sua sala, onde a educadora Rita fez as apresentações, como ilustra o seguinte excerto das notas de campo:

Na presença da educadora sentei-me no tapete da sala onde já estavam sentadas as crianças. Apresentei-me dizendo o meu nome, sendo que as crianças foram incentivadas pela educadora a dizerem também o seu, uma à vez. O Pedro perguntou logo, antes que eu dissesse: “és professora?”, ao que respondi que sim, mas não ali no *Jardim* e que vinha estudar o que os meninos gostavam e não gostavam de fazer, quem eram os seus amigos e como passavam o dia no *Jardim*. Disse-lhes ainda que iria conversar com eles e que iria escrever o que dissessem no meu caderno ou no meu computador. Perguntei-lhes se concordavam que eu lhes fizesse companhia e que escrevesse o que diziam, em coro responderam que sim. As crianças, de maneira geral, sorridentes e curiosas disputaram a minha atenção chegando-se a mim. (obs. sala, 6-11-13)

Iniciei as entrevistas às crianças em momentos considerados oportunos com perguntas relativas às suas ações. Estas, bem como as conversas informais e as anotações decorrentes da observação participante, como contributos fundamentais para a realização desta investigação de cariz etnográfico (Sabirón, 2006), foram registadas diretamente em suporte digital, num computador portátil e, em papel, num bloco de notas de tamanho A3, de modo a facilitar a recolha das notas de campo e a sua posterior transcrição com anotações e comentários, à laia de memorandos¹¹⁸. Fiz, igualmente, registos de imagens com um *smartphone*, de forma a apreender o mais possível sobre as crianças e permitir, durante o processo de análise, uma profícua triangulação de dados (Bento, 2013; Flick, 2009; Guerra, 2010; Stake, 2012). Os instrumentos de recolha e registo de informações foram levados com naturalidade para todos os lugares para onde íamos:

¹¹⁸ Ver Apêndices F1, F2, F3 da pasta 2.4. na pasta 2. “Apêndices” do CD-ROM desta tese.

(...) enquanto escrevia o nome dele [Joaquim] no computador, atento, pergunta:
 Joaquim: onde está o J? Quero fazer um desenhinho, posso?
 Mostro-lhe a letra no teclado e entendo-lhe o meu bloco de notas, ele faz um desenho.
 Joaquim: professora, olhe o que é que eu fiz!
 Eu: Guida (corrijo). Quem é?
 Joaquim: é a professora Guida! (Joaquim, 5, entr.)

Figura 2. Desenho da investigadora por uma criança



Procurei responder sempre às questões das crianças sobre os instrumentos utilizados na recolha de informações deixando-as à vontade para os utilizar sempre que isso era possível:

Lourenço: quero por um jogo aqui! [aproxima-se apontando para o meu computador] tem jogo?
 Eu: não, Lourenço, só serve para escrever.
 Lourenço: então quero ouvir músclas [músicas].
 Eu: não podemos agora, Lourenço. Está quase na hora de arrumar a sala para irmos para o almoço.
 Lourenço: mas eu quero! Põe múscla [música].
 Eu: pode ser mais logo?
 Lourenço: não, agora!
 Eu: agora não pode ser, vamos almoçar e mais logo ouves um pouco de música. Este computador é para eu trabalhar, sabes disso, não é verdade?
 Lourenço: e jogos, tem?
 Eu: não, lembraste?
 Lourenço toca em várias teclas ao acaso, aparecendo no écran o resultado.
 Eu: assim, Lourenço, estragas o que eu estou a escrever sobre os meninos...
 Lourenço ri-se e afasta-se em direção ao tapete onde já se encontram as crianças sentadas.
 (Lourenço, 4, entr.)

Para analisar as informações recolhidas, utilizei a técnica de interpretação direta (Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012) realizada ao longo de todo o processo

do trabalho de campo, sistematizando-as em torno dos temas emergentes da sua análise e interpretação (Amado, Costa & Crusoé, 2017). Como refere Sabirón (2006), para além do vínculo descritivo, nos cenários do contexto da investigação etnográfica, acresce a interpretação e a crítica, sem as quais estaria comprometida a intencionalidade do conhecimento sobre os factos educativos.

Recordo que esta investigação almeja conhecer melhor a EI, através das vozes das crianças, percecionada por elas enquanto “ser[s] ativo[s], competente[s] e com direitos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 13). Para tal, parti da seguinte interrogação “como ponto de partida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80) para esta investigação: Que representações têm as crianças sobre o seu quotidiano a EI que lhes oferecemos? A partir daqui aguicei o meu olhar em torno de questões emergentes do contexto investigado, não exclusivas porque são intenções iniciais de interrogação; o que dizem as crianças acerca do seu quotidiano na EI; o que querem fazer; o que gostam de fazer, onde e com quem; o que fazem neste contexto.

Estas foram algumas interrogações às quais procurei encontrar respostas ao longo deste estudo de caso, de cariz etnográfico. Recorri, para tal, a uma abordagem metodológica em “mosaico” (Clark, 2005), isto é, utilizei técnicas diversificadas de recolha de informação como observação participante e entrevistas etnográficas, complementadas com registos de imagens e algumas produções da autoria das crianças, participantes no estudo, que frequentam um estabelecimento de EPE público na RAM.

2. 1. Onde Estamos

Para que haja um melhor entendimento da investigação empírica a que se alude nesta investigação, torna-se pertinente fazer de seguida uma breve caracterização contextual do trabalho de campo.

O estabelecimento de educação e ensino onde decorreu esta investigação está localizado num dos 12 sítios pertencentes à Freguesia de São Roque, situada na periferia da cidade do Funchal, criada no século XVI (Silva, 2006). Esta freguesia possui várias infraestruturas de carácter educacional, cultural, desportivo, comercial e serviços.

A nível educativo, para além deste estabelecimento de educação e ensino, existem mais dois da mesma natureza, isto é, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE). Nesta freguesia, situa-se ainda um estabelecimento de ensino superior, uma escola de 2.º e 3.º ciclos, um Centro de Atividades Ocupacionais e um Centro de Reabilitação Psicopedagógica.

Segundo Silva (2006) as zonas mais altas desta freguesia estão sinalizadas como socialmente carenciadas, tendo sido criados conjuntos de habitação social, bem como atividades de apoio social financiadas pela Junta de Freguesia que também dá apoio à escola EB1/PE onde decorreu esta investigação. A maioria das crianças que frequentam a EPE reside nesta freguesia, portanto em meio urbano, no entanto, há outras que são provenientes das cidades mais próximas do Funchal, como Caniço e Câmara de Lobos.

2. 1. 1. O *Jardim*

O *Jardim*¹¹⁹ onde realizei este estudo etnográfico é de natureza pública e pela disponibilidade imediatamente demonstrada pela direção e pelo seu pessoal docente, mediante a autorização da tutela, constituiu-se como um contexto de observação participante das crianças por excelência (Graue & Walsh, 2003; Saramago, 2001; Vasconcelos, 2016).

O edifício é de recente construção, tendo sido inaugurado na 1.^a década dos anos 2000. Atende três valências de educação e ensino: Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Recorrente¹²⁰.

O espaço físico utilizado pelas crianças participantes neste estudo está organizado por interior (rés-do chão e 1.º piso) e exterior – espaço ao ar livre, espaço coberto e campo polidesportivo. No primeiro, no piso térreo, localizam-se as salas de atividades de EPE que, por sua vez, estão organizadas em áreas lúdicas e de “trabalhos” com tapetes, armários, prateleiras, materiais lúdicos e de desperdício, mesas redondas e cadeiras. Estão também aqui localizados os cacifos individuais, os sanitários e o refeitório. No segundo espaço, também na rés-do-chão, ao ar livre, a sua organização faz-se em torno de equipamentos lúdicos fixos e da relva à sua volta, sendo uma parte deste espaço coberta, possuindo ainda, num recanto, uma horta cuidada por adultos e pontualmente pelas crianças.

As crianças utilizam o exterior relvado no tempo de “recreio” que é normalmente coincidente com o intervalo das atividades curriculares do 1.º CEB. O tempo de utilização deste espaço exterior está associado ao “toque” da campanha do estabelecimento que serve de referência para o horário dos momentos ao ar livre: “Eu: Madalena, já deu o toque? Madalena: já, mas estamos todos de castigo não podemos ir para a rua. (Madalena, 4, entr.)”.

¹¹⁹ Recorde-se que designei de *Jardim* o estabelecimento de educação e ensino onde desenvolvi o trabalho de campo.

¹²⁰ Em horário noturno das 19h e 30m às 23h.

Por vezes a utilização deste espaço, “ir para a rua”, é retirado às crianças como “castigo”. Situações resolvidas, a maior parte das vezes, mediante um compromisso comportamental assumido com os adultos pelas crianças:

Tomé: porque não posso ir à rua?
 Rita: porque não quero. Como te sentes?
 Tomé: triste.
 Rita: e porquê?
 Tomé: porque não posso fazer o que quero.
 Rita: vêes como eu me senti quando não me ouviste? Quando pedi para estares atento com os amigos.
 Tomé: quero ir para o recreio.
 Rita: o que aprendeste com isto?
 Tomé: aprendi que se deve escutar os outros.
 Rita: muito bem, agora podes ir à rua. (obs. sala, 4-7-14)

Continuando a caracterização do contexto físico do *Jardim*, há ainda, no 2.º piso do edifício destinado sobretudo às salas de atividades curriculares do 1.º CEB, um campo polidesportivo utilizado por todas as crianças do estabelecimento. Este espaço para além de ser utilizado para o “recreio” do 1.º CEB e para a Educação Física também é utilizado para as comemorações festivas: “Após o espetáculo em que as crianças do 1.º CEB atuaram, fomos todos, por grupos, para o campo de jogos no 1.º piso.” (obs. ext. 28-2-14).

Frequentam o *Jardim* na valência EPE 76 crianças e 200 o 1.º CEB, o que perfaz um total de 276 crianças, no ano letivo em que realizei o trabalho de campo.

A prática pedagógica do *Jardim* está organizada em torno do PE e do Plano Anual de Atividades (PAA) relativo ao quadriénio 2013-2016, cujo enfoque reside na formação pessoal e social e na educação para a literacia. A direção procura envolver todos os docentes e não docentes na concretização dos objetivos do PE, promovendo atividades conjuntas para além das reuniões de Conselho Escolar onde se discutem e decidem questões fundamentais para a dinâmica de todo o *Jardim*.

As metodologias pedagógicas adotadas pelos docentes, nomeadamente pelas educadoras de infância¹²¹, são diversas, com predominância para uma aproximação ao modelo curricular *High Scope*¹²², uma vez que as salas estão organizadas por áreas de interesse e as crianças, escolhem, por vezes, onde querem brincar e o que querem fazer e,

¹²¹ No *Jardim* todos os educadores de infância são do género feminino por essa razão, no trabalho de campo, optei por me referir a estes docentes no feminino.

¹²² Este modelo pedagógico dá espaço à criança para agir sobre a sua aprendizagem mediante a estratégia de planear-fazer-rever (Oliveira-Formosinho, 2013a).

ainda, o modelo Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM)¹²³ com a utilização de alguns instrumentos de regulação cooperativa da vida do grupo (Niza, 2013), como por exemplo o Quadro dos Aniversários, o Quadro do Tempo, o Quadro de Presenças, as regras de vida em grupo, bem como o enfoque na área da biblioteca e documentação e na abordagem à escrita. Assim, era usual a utilização de estratégias de vários modelos curriculares numa mesma sala, resultante da formação inicial das educadoras de infância e do seu percurso profissional¹²⁴.

Por conseguinte, no que concerne ao planeamento da prática pedagógica, cada educadora utilizava o modelo pedagógico com o qual dizia que mais se identificava, tentando estruturar as atividades mediante as áreas de conteúdo das OCEPE. Na sala onde realizei o trabalho de campo, o plano das atividades era mensal e as educadoras de infância diziam que procuravam incluir os interesses das crianças de acordo com aquilo que observavam, bem como com os temas do PE e do PAA. Era nesta dicotomia que aparentemente eram planeadas as atividades orientadas que as crianças iriam realizar no *Jardim*, subsidiando assim uma ideia de criança e de infância existente entre o plano e as práticas neste estabelecimento de educação e ensino.

Importa referir que o *Jardim* dispõe de um núcleo de estágio na formação inicial da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de um campo de desenvolvimento de projetos de investigação-ação na área da Psicologia - ambas da UMa -, implementados no 1.º CEB. Esta realidade permite uma grande abertura, por parte da comunidade educativa, à permanência de pessoas que como eu não fazem parte do quadro de pessoal do *Jardim*, mas permanecem lá algum tempo. De facto, há uma cultura escolar institucionalizada de abertura à presença diversificada de pessoas no quotidiano das crianças o que faz com que estas não “estranhem” a presença de outros adultos na sala.

Mas isso também pode acarretar uma representação acerca de mim muito próxima da que as crianças têm dos adultos com quem lidam diariamente neste contexto, ou seja, verem-me como professora/educadora, adulto com quem têm uma relação geracional

¹²³ Este modelo pedagógico dá grande importância à literacia e à numeracia pelo facto de lhes atribuírem um papel fundamental no desenvolvimento humano, para além das práticas democráticas, aprendizagem de valores sociais e reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013).

¹²⁴ As conversas informais das educadoras de infância da sala das crianças participantes neste estudo apontavam para uma aproximação a determinados modelos pedagógicos: *High Scope* e MEM. Todavia, as suas práticas não coincidiam com o modelo que diziam perfilhar, havendo, no meu entender, uma reinterpretação muito livre desses modelos pedagógicos.

desigual, como podemos ver, por exemplo, quando o Marcelo me pede opinião sobre a correção do seu trabalho: “Guida, está bem assim? (mostra-me a ficha do livro Alfa)”¹²⁵ (obs. sala, 23-5-14). Mas o contrário também se verificava quando o Pedro e o Lourenço cúmplices nas suas brincadeiras “(...) se apercebem que estou a observá-los, sentam-se e pedem que lhes tire uma fotografia.” (obs. sala, 12-2-14).

Portanto, da relação geracional emergiram naturalmente representações das crianças acerca dos adultos, aqueles outros que detém o poder do saber e de aprovar ou desaprovar as suas ações, “está bem assim?”, mas também com quem estabelecem relações de confiança e cumplicidade “pedem para tirar uma fotografia”.

2. 1. 2. A nossa sala

Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) o educador de infância é responsável pela organização do ambiente educativo da sala e do estabelecimento educativo, numa perspetiva sistémica e ecológica, no qual, para além do tempo, do espaço e dos materiais, se inclui a dinâmica das relações e interações entre as crianças e crianças e adultos. É também responsável pela utilização das paredes da sala como espaço para a documentação pedagógica e do espaço exterior ao ar livre, como espaço pedagógico. Assim, defendem que:

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (p. 24)

Há que referir ainda a organização espontânea ou intencional que permita interações individuais, de pequeno e de grande grupo bem como de diversidade etária e de capacidades. Assim sendo, a organização do ambiente educativo, *lato senso*, criado para as crianças no *Jardim*, é uma tarefa da responsabilidade das educadoras de infância¹²⁶ que são confrontadas, por vezes, com constrangimentos decorrentes do aumento de crianças por grupo, a par da sua heterogeneidade etária na sequência da racionalização de recursos sob a forma de fusões

¹²⁵ Algumas salas de jardim de infância adotam manuais para a EPE a fim de as crianças fazerem fichas com tarefas de grafismo, numeracia e outras de cariz pré-académico. Alguns destes manuais têm a particularidade de referirem que seguem as OCEPE, o que é um erro uma vez que o Ministério da Educação não prevê nem autoriza nenhum manual para EPE a partir das OCEPE, pelo contrário.

¹²⁶ Cf. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

e conseqüente encerramento de salas¹²⁷ e integração das crianças em outros grupos, neste e noutros estabelecimentos de educação.

Vamos aos factos: no *Jardim* frequentavam a EPE 76 crianças distribuídas por três salas, ou seja, uma média de 25 crianças por sala. A sala onde permaneci, durante o ano letivo de 2013-2014 e algum tempo no ano 2014-2015, para a realização desta investigação, era frequentada por 26 crianças, sendo duas delas sinalizadas pela EE, a que acresce uma acentuada amplitude de idades, entre os 2,5 e os 6 anos, portanto com uma média de idades próxima dos 5 anos.

A análise interpretativa das informações, resultantes das notas de observação, dos registos fotográficos e das vozes das crianças sobre os espaços onde mais gostam de brincar, é reveladora do nível de participação das crianças na organização destas áreas e respetivos materiais, bem como do tempo destinado à sua utilização, ou seja, do ambiente educativo. Atente-se no seguinte excerto das minhas notas de observação:

A área da casa está numa zona diferente do ano anterior. O João diz que, quando chegou este ano à sala, estava tudo mudado: “a casinha estava ali, não reconhecia nada, até pensei que isto era outra sala” (passou do fundo da sala para junto da porta, ao lado do tapete onde anteriormente era a área dos jogos de chão). Diz que preferia a sala como estava no ano anterior e que agora as coisas ocupam muito espaço, motivo pelo qual “não se pode colocar mais nada”. Vinca que gostava mais como estava no ano passado, porque brincava melhor. Quando lhe pergunto se pudesse decidir como organizava a sala, exemplifica as mudanças que faria, circulando pela sala com gestos largos. Basicamente, mantinha as zonas onde estavam as áreas no ano anterior. Diz, ainda, que “As mesas mais juntinhas, ficavam melhor”. (2obs. sala,16-7-15)¹²⁸

Pela voz do João é possível descortinar que a sala de atividades onde as crianças passam grande parte dos seus dias no *Jardim* não reflete as suas escolhas mediante a participação ativa, já está organizada pelos adultos: “até pensei que isto era outra sala”.

O espaço da sala de atividades é amplo e está organizado em 7 áreas de interesse como se pode constatar na Figura 3.

¹²⁷ Como já foi referido no ponto 3. do segundo capítulo deste trabalho.

¹²⁸ 2obs. é a abreviatura de segundo momento de observação, realizado no ano seguinte ao de entrada no trabalho de campo.

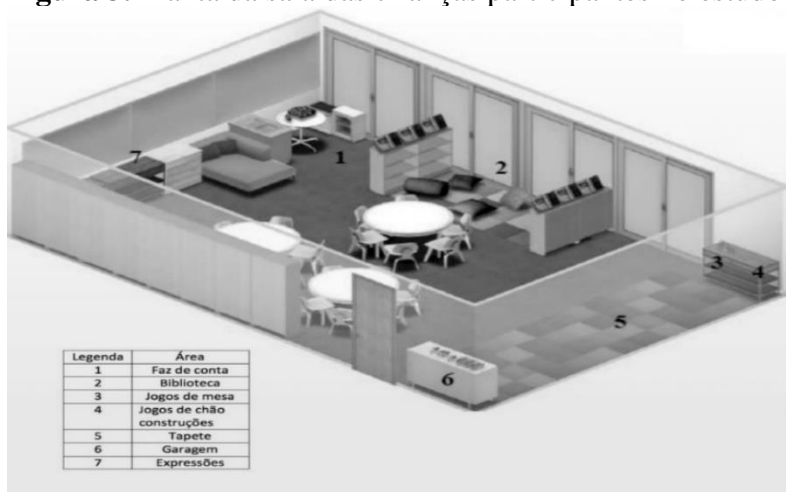
Figura 3. Planta da sala das crianças participantes no estudo

Figura 3. Planta da sala de atividades das crianças por áreas de interesse: (1) faz-de-conta; (2) biblioteca; (3) jogos de mesa (4) jogos de chão/construção; (5) tapete; (6) garagem; (7) artes visuais/plástica.

De assinalar o seguinte: na área das artes visuais, dentro de um armário há um lavatório com água corrente para apoiar as atividades aí realizadas; uma das paredes da sala é totalmente composta por portas-janelas de vidro que dão acesso direto ao exterior, ao ar livre; no corredor de acesso à sala as crianças possuem amplos cacifos individuais onde guardam os seus objetos pessoais; as atividades de abordagem à escrita e à numeracia eram realizadas nas mesas da área das artes visuais/plásticas.

O quotidiano das crianças desta sala organiza-se em torno de tempos e atividades estruturados numa rotina diária que se desenvolve sequencialmente ao longo do dia. Esta rotina, constante no Tabela 12, é flexível em alguns momentos, mas regular e fixa em outros, como veremos mais à frente. As crianças mais velhas já a conhecem e ajudam as mais novas a se orientarem.

Tabela 12. *Horário da rotina diária das crianças participantes no estudo*

| Tempos | Atividades |
|---------------|--|
| 8h15m-9h15m | Acolhimento |
| 9h15m-9h30m | Diálogo em grande grupo no tapete |
| 9h30m-9h45m | Higiene pessoal |
| 9h45m-10h | Lanche da manhã |
| 10h-10h30m | Atividades orientadas/áreas de interesse |
| 10h30m-11h | Brincadeiras no exterior, ao ar livre |
| 11h-12h | Atividades orientadas/áreas de interesse/AEC |
| 12h-12h15m | Higiene pessoal |
| 12h15m-13h | Almoço e higiene pessoal |
| 13h-14h30m | Descanso |
| 14h30m-15h30m | Acordar e higiene pessoal |
| 15h30m-16h | Lanche da tarde |
| 16h-16h30m | Brincadeiras no exterior, ao ar livre |
| 16h30m-18h30m | Atividades orientadas/áreas de interesse/saída |

Como facilmente se pode constatar, pela distribuição do tempo e das atividades, na referida Tabela, as crianças estão cerca de 8 horas diárias na sala de atividades. No exterior, ao ar livre, permanecem em geral 1 hora por dia.

Durante o acolhimento, as crianças registam as suas presenças e escolhem a área na sala para onde querem ir. Por volta das 9h10m arrumam o que utilizaram e reúnem-se, em grande grupo, no tapete. Das 9h15m às 9h30m as crianças cantam o “bom dia” e conversam com a educadora e com os seus pares antes de irem lanchar, como se pode constatar no seguinte excerto das notas de observação:

As crianças arrumam o que utilizaram. Umam colocam os lápis e as folhas de papel na prateleira dos desenhos terminados ou na dos por terminar, outras arrumam as peças dos jogos nas respetivas caixas e colocam na prateleira dos jogos. Outras guardam os objetos trazidos de casa nos seus cacifos. A área da “casa” continua arrumada porque ninguém a utilizou. Sentam-se no tapete aos poucos seguindo os apelos da Marília “vamos para o tapete cantar os bons dias”. As crianças cantam em coro “bom dia” juntamente com a educadora que está sentada numa cadeira em frente ao grupo e as assistentes, uma sentada numa cadeira um pouco atrás da educadora, outra no tapete com o Lourenço ao colo.
(obs. sala, 17-2-14)

Ainda, neste momento registam a data e as condições do tempo em quadros afixados na parede da sala. Depois, escolhem o “chefe” e o “subchefe” do dia para em seguida fazerem o “comboio” e irem lavar as mãos. Após a higiene formam novamente uma fila, perto do refeitório, onde vão lanche das 09h45m às 10h. Após o lanche da manhã, reúnem-se à saída do refeitório no “comboio” e dirigem-se novamente para a sua sala. Perto das 10h, são realizadas, geralmente, atividades orientadas pelos adultos. Neste momento do dia, as crianças terminam fichas ou desenhos, iniciam alguma atividade temática, conversam no tapete ou vão brincar nas áreas da sala:

As crianças, com 5 anos, estão em uma das mesas a fazer as “fichas” do seis e do sete do livro Alfa. As crianças mais novas, de 3 e 4 anos, estão noutra mesa a pintar desenhos fotocopiados, o que fazem de forma livre não colorindo por isso as figuras dentro dos contornos dos desenhos, de vez em quando são ajudadas pelos adultos que lhes dão indicações acerca das cores a utilizar e dos limites a respeitar, mediante a explicação de que as linhas não devem ser ultrapassadas. (obs. sala, 23-5-14)

Por volta das 10h20 são informadas para começarem a arrumar o que estão a utilizar, depois dirigem-se aos cacifos individuais existentes no corredor exterior à sala onde vão buscar os bonés ou os casacos e os brinquedos que trouxeram de casa, se for o dia do brinquedo:

[Salvador] Olha para o meu computador e soletra letras como se as estivesse a ditar. Ouve-se a campanha do *Jardim*.
 Salvador: não escreves mais, desliga o computador.
 Eu: porquê?
 Salvador: porque está na hora de ir para a rua. (Salvador, 3, entr.)

Das 10h30 às 11h, as crianças brincam no exterior ao ar livre, sempre que as condições meteorológicas o permitem, caso contrário permanecem na sala: “As crianças brincam, no exterior, à bola e com brinquedos trazidos de casa.” (obs. ext. 11- 04-14).

Das 11h às 12h realizam na sala, ou noutra espaço do *Jardim*, as atividades planeadas ou as que escolhem fazer nas áreas da sala como a Maria que escolhe “(...) dar papinha às bonecas.” (entr.¹²⁹ grupo, 4-7-14).

Ou, ainda, têm AEC; à segunda-feira as crianças têm AEC de Inglês, na terça-feira de Educação Física e de Educação Musical.

¹²⁹ entr. é a abreviatura de entrevista.

Por volta das 12h, as crianças formam o “comboio” até à casa de banho onde fazem a sua higiene para depois se dirigirem, em fila, para o refeitório. Até às 13h00m almoçam, sendo sempre servida uma refeição completa; sopa, prato com carne ou peixe, fruta e água. Este momento é sempre muito agitado, com as crianças e adultos a falarem alto e a circularem de um lado para outro no refeitório: “Durante as refeições, no refeitório, os adultos tentam manter as crianças nas mesas, nos respetivos lugares, de modo a que reine alguma ordem.” (obs. sala, 8-1-14).

Depois do almoço fazem a sua higiene pessoal e vão para a sala, tiram os sapatos e deitam-se nos respetivos colchões (já colocados na sala pelas assistentes operacionais da ação educativa, por vezes com a ajuda de uma criança) para descansar das 13h às 14h30m/15h:

A preparação do ambiente para o momento do descanso passa por escurecer a sala, mas também por colocar música suave. (...) Em cada colchão individual estão colocados os lençóis e as almofadas (alguns têm, outros não). Estes objetos pessoais das crianças parecem fazê-los acalmar permitindo uma transição mais suave para o sono. (obs. sala, 13-5-14)

À tarde, das 15h às 15h30m, as crianças acordam, ajudam a arrumar os seus colchões, sentam-se no tapete e organizam o grupo em “comboio” para irem à casa de banho. Após este momento de higiene dirigem-se para o refeitório onde lancham por volta das 15h30m.

Regressam à sala e depois vão brincar no exterior até cerca das 16h30m, voltam para a sala e terminam as atividades da manhã, fazem fichas ou brincam com jogos ou nas áreas que são permitidas, no dizer das crianças e dos adultos da sala nas áreas que estão “abertas”. Aos poucos vão saindo da sala conforme os pais/familiares as vêm buscar. A Jacinta resume o seu dia deste modo:

Jacinta: chego e canto bom dia.
 Eu: e depois, o que fazes depois de dares os bons dias?
 Jacinta: jogo na garagem.
 Jacinta: vejo livros. Mudar outro livro. Vou mudar outro.
 Eu: o que é mudar o livro?
 Jacinta: é para ler (presumo que seja depois de ver um livro troca por outro na estante)
 Jacinta: vou jogar a este (aponta para um jogo). Jogar outro. Fazer um boneco com a mão. E depois vou à casa de banho e faço chichi.
 Eu: e depois?
 Jacinta: faço cocó. Lavar as mãos. Outros meninos vão lavar as mãos e depois comer a papa, comer a sopa toda. (...) (Jacinta, 5, entr.)

Quanto à equipa de docentes da sala é composta por duas educadoras de infância, a Delfina e a Rita, com horário por turnos de 5 horas na componente direta com as crianças, respetivamente de manhã e tarde. O pessoal não docente é composto por três assistentes operacionais de apoio educativo, a Fabiana, a Marília e a São (sendo uma de apoio às outras salas quando necessário), com horários de 7 horas diárias, que para além de apoiarem as crianças e as educadoras realizam as tarefas de limpeza e arrumação da sala e dos sanitários das crianças.

Acresce aos adultos da equipa da sala referidos os docentes das AEC de Educação Física, Inglês e Educação Musical, com quem as crianças participantes neste estudo têm semanalmente atividades específicas dessas áreas. Vêm também à sala, duas educadoras da EE para dar apoio ao Duarte e à Jacinta.

2. 2. Quem Somos

Sem comprometer a apresentação das crianças participantes neste estudo, que se irão revelar na sua singularidade e de modo mais aprofundado ao longo da escuta das suas vozes, faz-se agora uma breve apresentação de todas elas de modo a melhor compreender o contexto geral deste estudo.

Mediante a informação recolhida nas fichas biográficas das crianças, concluímos que todas residem em meio urbano e estão inseridas no seio da sua família de origem sendo todas de nacionalidade portuguesa.

Como se pode ver na Tabela 13 o grupo participante neste estudo é composto por 26 crianças, 9 meninas e 17 meninos, com idades compreendidas entre os 2,5 anos, o David, e os 6 anos, o Marcelo¹³⁰, à data do primeiro ano do trabalho de campo.

Tabela 13. *Perfil do grupo de crianças participantes no estudo, por idade*

| Idade | 2,5 | 3 | 4 | 5 | 6 | Total |
|-----------------|-----|---|---|----|---|-------|
| N.º de crianças | 1 | 3 | 8 | 13 | 1 | 26 |

No grupo há duas crianças referenciadas pela EE, o Duarte com Síndrome Fetal Alcoólico e a Jacinta com atraso de desenvolvimento global.

¹³⁰ Como já referi a identidade de todos os participantes neste estudo foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

Atentando na composição do grupo, a heterogeneidade etária é evidente, o que acarreta dinâmicas e interações peculiares e por essa razão o número de crianças (26) nesta sala é, a meu ver, manifestamente excessivo. Na prática, a organização etária das crianças traduz-se em dois grupos: os mais velhos e os mais novos. O primeiro grupo contém dois subgrupos que se caracterizam, respetivamente, pelas crianças que fizeram recentemente 3 anos e pelas crianças de 4 anos, que estão quase a completar 5 anos, portanto, quase a “passar” para o grupo maior de crianças da sala. O grupo dos mais velhos, com 5 anos, é etariamente mais homogéneo com apenas um menino de 6 anos.

Este grupo, através das fichas de grafismo e numeracia que realizam e pelo seu discurso, antevê a ida para o 1.º CEB como a próxima etapa importante no seu percurso escolar:

Pedro: isto não tem jogos, esse computador tem net?

Eu: não, nem jogos, mas podes escrever ou desenhar se quiseres.

Pedro: não, vou fazer o Alfa.

Eu: onde?

Pedro: nesta mesa, dos trabalhos.

Eu: sabes qual a ficha?

Pedro: não, vou perguntar à Fabiana.

Eu: gostas de fazer as fichas?

Pedro: sim, para o ano já vou para a escola dos Franciscanos.

Eu: estás contente?

Pedro: vai ser bom, gosto muito de livros e vou aprender a ler.

(Pedro, 5, entr.)

Mas a heterogeneidade etária do grupo, os interesses e as interações que daí resultam não se esgota nas idades, englobando, também, os níveis de desenvolvimento e aprendizagem bem como o temperamento ou personalidade das crianças, como é expectável. Por exemplo, o David com 2,5 anos está etariamente falando mais próximo do grupo da Luísa, do Salvador e da Bárbara. Contudo, raramente brinca com eles ou com outras crianças a não ser, pontualmente, com o irmão e com os meninos quando estão a jogar ao futebol no exterior. De resto, circula pela sala e pelas atividades interessando-se titubeantemente pelo que o rodeia. As birras são frequentes e sucedem-se ao ritmo das contrariedades surgidas pelo apelo constante à sua integração na dinâmica da sala e cumprimento das regras a ela subjacentes:

Após o fim de semana, David entra pela sala a correr seguido pelo irmão, Gabriel, também ele a correr tentando apanhá-lo. O pai aparece um pouco depois e fica à porta. David estaca no centro da sala ofegante, de pernas abertas, sorri de orelha a orelha [o restante grupo de crianças juntamente com os adultos da sala, incluindo eu, estamos sentados no tapete]. A educadora acolhe-o.

Educadora: bom dia, David. Anda cá ...

David (sacudindo a cabeça, cheia de caracóis, para um lado e para outro): nãããããããããã!

Educadora: foste passar o fim de semana à casa dos avós?

David: timmmmm (com um sorriso ainda mais aberto)!

Educadora: anda cá, vem contar-nos o que lá fizeste...

David desata a correr pela sala, olhando sorridente para o grupo sentado no tapete e em tom desafiador responde: nããããã tero [não quero].(...) Depois de ter estado sozinho algum tempo na “casinha das bonecas”, David aproxima-se da educadora, puxa uma cadeira e senta-se ao lado desta, de frente para o grupo e ali fica, enquanto algumas crianças vão reclamando este facto pois também querem assumir o papel de destaque em relação ao tapete. (obs. sala, 13-1-14)

Diametralmente opostas são as situações em que as crianças, mais velhas, se implicam nas atividades realizadas na sala ou em outros espaços e interagem conversando uns com os outros, incluindo comigo:

Noutra (mesa da sala, onde estou) três rapazes estão a brincar com os *Lego-city*. Constroem carros, casas e naves.

Pedro: adoro brincar com estes legos, mas só que gosto de brincar mais à bola.

Eu: porquê?

Pedro: porque a bola é desporto e brincar não é desporto.

Eu: eu pensei que jogar à bola era brincar.

Pedro: não, é desporto.

Eu: o que é desporto?

Pedro: é uma coisa que fazemos para praticar e ficamos com músculos. (obs. sala, 4-7-14)

A diversidade acentuada das ações e relações, comportamentos e vivências pessoais das crianças é evidente em muitos momentos ao longo desta investigação como é possível perceber no seguinte excerto das notas de observação:

(o Marco) Mostra triunfante o resultado da sua construção. Procura evidenciar-se em relação ao resto do grupo. Com naturalidade reproduz para as outras crianças atitudes dos adultos nomeadamente o tom de voz autoritário e mais alto, comportamento sustentado pela valorização dada em casa como sendo inteligente e forte. Na sala também o destacam como sendo o mais “esperto”, só falam negativamente dele relativamente ao seu comportamento que por vezes não “encaixa” no que é esperado para o grupo. Diz que a sua construção é a melhor e a maior. Tem uma atitude de vencedor, de quem acredita que sabe fazer as coisas bem, como os adultos esperam que os meninos mais velhos façam. Surpreende com as suas observações às situações suscitando admiração por parte das educadoras e assistentes operacionais, que por vezes não sabem bem como reagir, bem como dos seus pares. É a típica criança que precisa de desafios mais complexos do que aqueles que lhe proporcionam na sala. (obs. sala, 30-5-14)

Na aproximação feita às crianças na tentativa de fazer parte do seu contexto de vida na EI e assim melhor compreendê-las, a relação desenvolvida gradualmente foi fundamental para uma aproximação a quem eram e como eram, sendo que esta relação, enquanto investigadora, com as crianças participantes no estudo, é muito mais do que uma mera interpretação do observado ou escutado. A investigação com crianças, e com estas 26 em particular, exigiu uma negociação dinâmica contruída e outorgante da experiência etnográfica e sua interpretação. Como afirma Clifford (2002) “It becomes necessary to conceive of ethnography not as the experience and interpretation of a circumscribed «other» reality, but rather as a constructive negotiation involving at least two (...)” (p. 41).

Ora, esta negociação de sentido entre investigador [adulto] e crianças revestiu-se de uma relação de poder mitigado pela confiança e afeto estabelecidos, momento a momento, com aquelas crianças. Precisei, no entanto, de estar sempre atenta aos pormenores desta relação, pelo facto de o *Jardim*, como já foi referido, possuir uma cultura institucional que tende a regular um conjunto de normas subjacentes às relações entre profissionais e crianças, e nesse sentido a minha presença poder significar a continuidade das normas existentes em relação a esses adultos. Muitas vezes foi preciso reposicionar-me nesse distanciamento, por exemplo, quando me chamavam de “professora” ou me pediam “autorização” para fazer alguma coisa. Situação complexa, mas que a minha experiência como educadora de infância permitiu apelar a competências reflexivas que possibilitaram a leitura da autorização ou retração na linguagem verbal e não verbal das crianças, pelas suas expressões, movimento, gestos e olhares.

E com isto fiz o caminho complexo nem sempre linear de chegar, autorizadamente, com naturalidade e respeito até ao mundo de cada criança e do grupo através das suas vozes, muitas vezes confidentes:

Joaquim: a Guida pode escrever que o David fez cocó no escorrega?

Eu: como assim?

Joaquim: ele estava ali, subiu, tirou as calças e fez em cima do escorrega.

Eu: achas que é por ele ser pequenino?

Joaquim: não, acho que decidiu fazer asneira.

(Joaquim, 4, entr.)

Lourenço: Professora Guida.

Eu: é Guida.

Lourenço: Guida! Guida é como Margarida.

Eu: sim, é o nome pequenino.

(Lourenço, 4, entr.)

Houve, no entanto, situações em que as conversas das crianças não faziam parte do meu reportório significativo das suas vivências, rendendo-me à evidência de que por mais que eu tentasse não lhes conseguia aceder, sob pena de estar a incomodá-las com a minha insistência para perceber de que falavam:

Vasco: nós gostamos de *reu*
 Benedita: aquelas músicas.
 Marco: da RFM... [parece querer ajudar a clarificar]
 Benedita: não, aquelas músicas...
 Eu: as do professor de música??
 Benedita: não, as do *reu*.
 Fiquei sem saber do que se tratava, a Benedita e o Vasco falavam de músicas *reu* como se todos soubessem de que falavam. (entr. grupo, 4 -7-14)

Teresa Vasconcelos (2016) alerta, sobre o entendimento das vozes das crianças, para a importância de termos a noção de que a voz que ouvimos pode não ser a voz das crianças, mas a voz das nossas cabeças. Ciente disso, e com base na minha interpretação do observado e ouvido, apresento de seguida cada uma das crianças participantes neste estudo.

2. 2. 1. Nós, as crianças

As crianças que deram as suas vozes a este estudo foram¹³¹: Bárbara, Benedita, David, Duarte, Francisco, Gabriel, Jacinta, João, Joaquim, José, Lia, Lourenço, Luísa, Madalena, Marcelo, Marco, Maria, Mariana, Miguel, Pedro, Ricardo, Rui, Salvador, Tomé, Vasco e Verónica.

Todas têm uma vida dinâmica e preenchida que os seus tenros anos permitem e que a sua maturidade consegue expressar. Tomei como base de análise interpretativa a descrição das suas vozes recolhidas nas notas de observação, entrevistas, registos de imagens e artefactos das crianças, com exceção do Duarte cuja voz foi interpretada através da sua linguagem expressiva, não verbal (expressões faciais e corporais)¹³².

¹³¹ Optei aqui por enunciar as crianças por ordem alfabética dos nomes fictícios atribuídos por associação livre aos seus nomes verdadeiros, como já referi anteriormente, depois são apresentadas por ordem de idade (dos mais novos para os mais velhos).

¹³² Recorde-se que o Duarte não comunicava verbalmente por estar incapacitado de o fazer devido à especificidade da sua NE.

Sendo estas crianças o enfoque deste estudo, como atrás se disse, julgou-se necessário descrevê-las, mesmo que resumidamente, para melhor compreender o que elas dizem sobre o seu quotidiano na EI. Assim, prossigo com uma breve apresentação, necessariamente subjetiva, de cada criança participante nesta investigação, começando pelas crianças mais novas:

O **David**, a frequentar pela primeira vez a EI, está em fase de adaptação e é o mais novo na sala, tem 2,5 anos de idade. É o segundo filho de uma família composta por quatro elementos: a mãe, professora; o pai, atleta profissional neste momento desempregado; e o Gabriel, seu irmão mais velho e colega na sala. Vivem perto do *Jardim*, no mesmo prédio onde os avós paternos residem. São vizinhos, portanto. O David, quando não está no *Jardim*, está com a avó pois, segundo esta “a mãe, como é professora, está sempre muito ocupada” e tem um horário que só lhe permite, de vez em quando, ir pôr ou buscar o David à sala. Os seus fins de semana são passados em família na terra dos avós. Ele parece gostar muito de lá ir.

A **Bárbara** frequenta pela primeira vez a EI e está em fase de adaptação à sala. Tem 3 anos, feitos recentemente. Tem dois irmãos mais velhos e os pais são enfermeiros. A mãe vem pô-la e buscá-la à sala e por vezes a Bárbara chora dizendo que não quer ficar. A mãe afaga-a e convence-a a ficar dizendo que vem buscá-la cedo. A mãe tenta que a Bárbara se adapte à sala participando nas atividades, como por exemplo contar histórias ao grupo. É amiga da Maria e da Luísa, envolvendo-se pouco nas brincadeiras das restantes crianças da sala. Quase não se percebe o que diz quando fala. A sua linguagem oral é “abebazada” o que inspira nas outras crianças, sobretudo nas meninas, uma relação de proteção como se de uma “boneca” se tratasse. Recusa falar em grande grupo e fazer as atividades orientadas, fica “amuada” e não participa. Brinca muitas vezes, sozinha, com as bonecas e com as peças dos jogos de construção empilhando-as ou juntando peças de *puzzles*. É meiga com os adultos quando estes se aproximam dela numa relação mais individualizada.

A **Luísa** é das crianças mais novas na sala, tem 3 anos. Está há um ano a frequentar o *Jardim*. Tem uma irmã mais velha nesta escola. A mãe, professora do 3.º ciclo, é muito simpática, vem sempre à sala e faz perguntas sobre como é que ela passou o dia, permanecendo algum tempo na sala. Esta tem um horário profissional que lhe permite ter momentos livres durante o dia, por isso, aproveita para ficar mais tempo com a filha: “vou ficar com ela mais um bocadinho em casa, porque entro mais tarde”. A Luísa, muito

sorridente e meiga, brinca habitualmente com as amigas, Maria e Bárbara, envolvendo-se pouco nas brincadeiras das restantes crianças da sala.

O **Salvador** tem 3 anos e é filho único. É magro e pequenino, com uma energia enorme que o mantém sempre em movimento, fala muito e alto com os outros, mas percebe-se pouco o que diz porque utiliza uma linguagem “abebezada”. Tem um cão de que gosta muito, fala dele e, às vezes, aquele acompanha-o no carro quando vem para a escola. Não gosta de comer, só o faz com a ajuda de um adulto e, quando o incentivam a comer sozinho, choraminga e não come. Corre muito de um lado para outro no exterior e, na sala, raramente está sentado, quando está não para de se mexer. Gosta de brincar com os brinquedos que traz de casa. No exterior brinca com as crianças mais novas partilhando os seus brinquedos.

O **Ricardo** tem 4 anos e é a primeira vez que frequenta a EI, portanto está em fase de adaptação. É filho único e neto também. Tem uma relação forte com a sua família sobretudo com a avó paterna que ficou com ele até vir para o *Jardim*. Pergunta muitas vezes pela “vó”. No início do ano ia muitas vezes para casa logo após o almoço. É pequenino e tem uma carinha redonda o que lhe dá um aspeto de “bebé” reforçado pelo “beicinho” que faz quando choraminga para perguntar quando é que a avó o vem buscar. Anda sempre por perto dos adultos da sala, fazendo perguntas ou apenas seguindo-os. Quando brinca, fá-lo, muitas vezes, sozinho ou com as crianças mais novas. As confusões entre os colegas perturbam-no, evitando-as com a sua aproximação aos adultos de modo a se proteger. Na sala, a área que parece gostar mais de estar é a da casa. Apesar de gostar muito de futebol (fala nisso com entusiasmo dizendo que joga futebol com o pai), no exterior prefere ficar a ver as outras crianças a jogarem futebol do que a participar.

A **Madalena** é filha única e tem 4 anos. A mãe é funcionária pública na área da comunicação e o pai trabalha na área da informática. Frequenta atividades ao fim de semana de dança e de desporto. É uma “estrela”, gosta de atividades artísticas sobretudo de dança coreografada que faz com muita desenvoltura imitando as danças das séries que vê na televisão em casa. É a melhor amiga do João com quem tem uma relação de poder muito marcada, pois dá-lhe instruções para quase tudo. Com elevada autoestima, sabe que é bonita, sendo muito vaidosa com o seu vestuário sempre na moda. É apreciada pelos adultos, que fazem comentários elogiosos sobre a sua figura. Tem segurança para se afirmar quer face aos adultos quer face aos seus pares de quem recebe olhares de admiração. Traz coisas novas com frequência que mostra e brinca com as outras crianças quando vão ao exterior. É assertiva no cumprimento das regras da sala e faz questão de se “portar bem” frisando isso

mesmo quando alerta os adultos para as traquinices que as outras crianças fazem, emitindo opiniões próximas das dos adultos. Gosta de representar papéis (de professora/educadora ou o de mãe são os seus favoritos) e de “mandar” nos outros meninos.

A **Verónica** tem 4 anos e é a irmã mais nova da Jacinta. Estas irmãs pertencem a uma família com fracos recursos económicos, os pais estão ambos desempregados. Na sala, em diálogo, a Verónica fala com os adultos, mas raramente brinca com outrem para além da irmã. É uma criança dinâmica, anda sempre de um lado para outro com a irmã a segui-la. Falta muito porque, segundo o pai, agora vivem mais longe e é necessário apanhar dois autocarros para vir ao *Jardim*. Para além disso, algumas vezes fica em casa a pedido do pessoal da sala para “limpar a cabeça” (pediculose). Insere-se nas atividades da sala mostrando-se interessada em participar, apesar disso raramente brinca com o grupinho das meninas. Brinca só ou com a irmã com quem mantém uma relação de “superioridade”, por um lado, e de proteção, por outro. Quando a irmã não sabe o que fazer numa determinada atividade proposta pelos adultos ela orienta-a dizendo-lhe como fazer. Em situações em que a irmã está a tentar fazer algo que ela está interessada sobrepõe-se a ela, tomando o seu lugar.

O **Vasco** tem 4 anos. Tem um irmão já adolescente de quem tem muito orgulho, visível quando fala dele, “Ele é meu amigo”, ou quando este o vem buscar à sala. Os pais trabalham ambos no comércio, e passam muito do seu tempo com o filho: fazem férias, passeiam ao fim de semana, jogam à bola em espaços exteriores ao ar livre, sobretudo com o pai que o Vasco refere com frequência, quando se lhe pergunta o que fez durante o fim de semana. Tem amigos no grupo com quem gosta de brincar ao futebol. Na sala prefere desenhar e fazer jogos de construção, colabora muito com os adultos nas tarefas de arrumação da sala e mostra desagrado quando os seus colegas mexem nas coisas dele ou o incomodam quando está a fazer um jogo, por exemplo.

João tem 4 anos e é filho único da mãe, tem um irmão mais velho do lado paterno, mas tem pouco contacto com ele. Os pais são pessoas de idade avançada (cerca de cinquenta anos) e vivem numa casa muito perto do *Jardim*. É sempre a mãe que o vem pôr e buscar, e tem muitas expectativas para o seu futuro: “a minha mãe diz que vou ser médico quando for grande”. Desejo reforçado pela preocupação que a mãe demonstra nas questões que faz sobre se ele se porta bem e se é bem-sucedido nas “fichas” e ainda se o consideram inteligente. O João tem uma grande amiga na sala, a Madalena, com quem passa grande parte do seu tempo. Raramente brinca com as outras crianças ou se o faz a Madalena está sempre envolvida nessas brincadeiras. Gosta de conversar com os adultos, fala sobre tudo, muitas vezes

informando-os sobre o que as outras crianças estão a fazer. Presta muita atenção ao que se passa à sua volta (às conversas, às atividades dos outros quer sejam crianças quer sejam adultos) e opina sobre o que pensa sobre o assunto. Gosta muito de mostrar o que sabe fazer e tem a particularidade de falar e comportar-se de modo próximo dos adultos, o que por vezes faz com que as outras crianças nem sempre se envolvam com ele nas brincadeiras. Mas, o João mostra-se quase sempre bem-disposto quando está com a Madalena, seguindo-a para toda a parte.

Com 4 anos de idade o **Lourenço** tem 4 irmãos sendo o segundo filho mais novo da sua família recomposta. A irmã mais nova tem 3 meses, a quem o Lourenço se refere, sorridente como “o bebé”. O pai trabalha e a mãe não, fica em casa a cuidar da bebé. A sua família está sinalizada pela assistência social, sendo acompanhada por esta. Vive num bairro social perto do *Jardim*, na casa dos avós paternos onde residem também os tios. Tem dois dos irmãos, uma menina e um menino, no 1.º CEB deste estabelecimento. Vêm sempre juntos para a escola, a pé, e regressam a casa ao fim da tarde depois de terminarem as aulas dos irmãos. O Lourenço faz muitas travessuras no *Jardim*, os adultos e as crianças queixam-se do seu comportamento. Gosta de fazer jogos de construção, atirando por vezes as peças pela sala e, no exterior, passa muito tempo a correr e a brincar com carrinhos com o Salvador. As outras crianças consideram-no o menino “malcriado” da sala, dizem que faz disparates e que bate. Ele ri-se com isso. É muito perspicaz, responde acertadamente a questões sobre números e letras, identificando-os na parede da sala. Mexe com à vontade em tudo o que tenha teclas ou botões, telemóveis, televisão, rádio e computador. Diz muitas vezes que quer jogar a jogos de computador. Interessa-se por música e instrumentos musicais e não para na AEC de Educação Musical. Trepas, correr e saltar são as suas brincadeiras favoritas no exterior. É um espírito livre, raramente cumpre, à primeira, com as regras de convivência em grupo.

A **Maria** tem 4 anos. Brinca, sobretudo, com a Luísa e com a Mariana com quem conversa muito, mas também se zanga frequentemente, amuando. Também brinca, por vezes, com a Bárbara. Gosta dos miminhos dos adultos e é muito vaidosa, brincando frequentemente com os adereços da área da “casa das bonecas” ou com os que traz de casa. Por vezes, isola-se para brincar, parecendo que está num mundo só dela. Filha de pais separados, o pai está desempregado e a mãe trabalha numa loja de roupa. A Maria vive com a mãe e com as irmãs. A irmã mais velha tem dois filhos, portanto a Maria já tem dois sobrinhos, o Leonardo e a Mafalda, de quem fala frequentemente quando conversa sobre o

que gosta de fazer. É quase sempre uma das irmãs que, acompanhada pelo namorado, a vem buscar. Faz “birra” para se ir embora e a irmã, condescendente, espera que ela se decida a acompanhá-la. Fica muitas vezes na casa dos avós maternos a dormir e reclama, fazendo “beicinho” quando a vêm buscar, porque quer ir para a casa da sua mãe.

A **Mariana** tem 5 anos e é a filha mais nova de um casal em que a mãe é professora e o pai motorista. A irmã frequenta o 1.º ano do EB neste estabelecimento de educação/ensino e vem por vezes buscá-la à sala com a mãe. A sua melhor amiga é a Maria, está quase sempre com ela ou com a Bárbara e a Luísa. É uma líder, fala muito com as amigas e toma decisões acerca das brincadeiras e jogos que faz com elas. Quando está à vontade é muito “teatral” na forma como se expressa e movimenta, lembrando as expressões de adultos: aponta acenando o dedo indicador, põe as mãos nas ancas, cruza os braços, abre muitos os olhos, inclina a cabeça para falar com as amigas. Passa muito tempo na área da casa ou a desenhar, quando pode escolher o que vai fazer, dando “ordens” às amigas.

A **Jacinta** está sinalizada pela EE com atraso geral no seu desenvolvimento, por isso tem o apoio de uma terapeuta da fala que, por vezes, a vem buscar para levá-la à sala de estimulação. Tem 5 anos e é irmã da Verónica, que frequenta a mesma sala, e pertencem a uma família que aufero o Rendimento Social de Inserção (RSI). A Jacinta tem dois irmãos mais velhos, um deles, o Henrique, frequenta o 1.º CEB do *Jardim*. Ela, tal como a irmã, tem um aspeto humilde, visível no modo como se apresentam. Por vezes os adultos comentam em surdina que ela tem pediculose e pedem aos pais para que não frequente o *Jardim* até o problema estar resolvido. Os pais, sobretudo o pai, mostra sinais de contrariedade quando isso acontece, parecendo considerar que as filhas estão a ser alvo de discriminação. Apesar de falar pouco, a Jacinta demonstra nas suas conversas gostar muito do pai. Por vezes refere-se a ele, dizendo que o pai a vem buscar ou que ele fez isto ou aquilo. Gosta da companhia dos adultos quando lhe dão atenção, seguindo-os pela sala. As outras crianças raramente brincam com ela. Por vezes a Jacinta aproxima-se dos seus pares, mas parece que não interagem com ela de forma evidente. A irmã, mais nova, tem uma relação de autoridade com ela, tirando-lhe alguns brinquedos e dando-lhe pequenos empurrões e ordens. Mas, também a protege e orienta quando ela não sabe o que fazer ou para onde se dirigir.

A **Lia** é das meninas mais velhas na sala, tem 5 anos e é 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 nos adultos quando algo a emociona (lembra-se da prima que está a estudar fora da Região ou quando ouve uma história com momentos tristes). A mãe vem buscá-la mais frequentemente do que o pai e, por vezes, traz a irmã bebé, a quem a Lia abraça afetuosamente e, orgulhosa, exhibe-a aos presentes na sala. A Lia adora dançar e fá-lo com grande energia e alegria esbracejando e sacudindo os longos cabelos de um lado para outro. Fala com entusiasmo sobre a sua ida para os escuteiros onde parece vislumbrar novas amizades e experiências de pertença de grupo, muito pelas conversas em família pois a tia e madrinha é chefe escutista.

Pedro tem 5 anos e tem um irmão mais velho. A mãe é professora e o pai comerciante. É grande, uma das crianças mais altas da sala, o que impõe respeito pelo seu tamanho e pelas suas atitudes pois não gosta de ser contrariado e manifesta-o sacudindo-se ou magoando as outras crianças. Tem atividades fora do *Jardim*, como canto, futebol e natação e di-lo com orgulho. Gosta muito de ouvir histórias de super-heróis e por vezes traz de casa algumas para serem contadas pelas educadoras na sala. Às vezes amua quando não lhe dão a atenção que exige no momento. Fala alto quando está contrariado apresentando as suas razões, mas ouve os argumentos dos adultos e não raras vezes acaba por aceitar as razões dos outros se explicadas com calma, mas com firmeza.

Marco é dos meninos mais velhos da sala, tem 5 anos, quase a fazer 6. Vai no próximo ano para o 1.º CEB, facto que muito o orgulha, referindo que vai para “a escola dos grandes”. Tem uma irmã mais velha. Os pais trabalham, a mãe num organismo público na área do património e o pai na área do desporto. Destaca-se do restante grupo, não só porque é alto, como também pelo seu comportamento. Tem intervenções muito pertinentes nas conversas em grupo no tapete, 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 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 às crianças mais novas, atitudes protetoras, nomeadamente com o Duarte e às vezes com o David.

O **Joaquim** tem 5 anos e tem um irmão bebé, que adora. A mãe, que é docente, quando o vem buscar traz por vezes o bebé e o Joaquim fica logo sorridente e demonstra

muito carinho pelo seu irmãozinho, fazendo-lhe festinhas com delicadeza. É uma criança assertiva, brinca com os seus amigos ativamente, respeitando as regras da sala e fazendo as tarefas sugeridas pelos adultos. Passa muito do seu tempo na sala na área das construções ou dos jogos de mesa. De maneira geral é calmo, mas por vezes chora recorrendo ao adulto para ajudá-lo a resolver conflitos quando alguém perturba as suas brincadeiras, sobretudo nos jogos que faz na área das construções. Demonstra curiosidade sobre tudo à sua volta, quer saber como funciona e pede para experimentar (pede com frequência para escrever no meu computador). Aprecia histórias que traz muitas vezes para a sala para serem contadas ao grupo.

O **Duarte** tem 5 anos e está inscrito na EE desde bebé. Não fala e desloca-se apoiado em outrem. O Duarte é adotado. Os pais adotivos têm três filhos biológicos, 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 afeiçãoou. Dado o desinteresse da família biológica por ele, Daniela assumiu a sua adoção juntamente com o marido, para grande alegria dos filhos. O pai trabalha como segurança. Estes pais estão muito presentes no quotidiano do Duarte na sala. Os irmãos acompanham-no muitas vezes na vinda para o *Jardim* e no regresso a casa, mostrando 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. Muito sorridente gosta de dar beijinhos e abraços, quer aos seus pares (que também retribuem) quer aos adultos da sala.

Rui, com 5 anos, tem um irmão mais novo. Vive com a mãe e com o irmão, numa casa grande, dizem as assistentes operacionais da sala. A mãe é economista e vem de vez em quando trazê-lo à sala, tem breves conversas com a educadora para saber como é que o Rui se comporta, se está bem. O Rui brinca a maior parte do tempo sozinho. Logo de manhã quando chega à sala prefere fazer jogos de construção no tapete, não interagindo muito com as restantes crianças. Por vezes brinca com algumas crianças, sobretudo as mais velhas da sala que demonstram gostar dele. Mas fala pouco, gosta dos jogos de chão e de brincar com brinquedos trazidos de casa no exterior com um pequeno grupo de crianças. Nota-se na sua expressão facial um sentimento de tristeza, que advém da recente morte trágica do pai, que era farmacêutico. Quando falo com ele raramente me responde, apesar de mostrar sinais de que está a ouvir o que lhe digo. Mantém uma relação mais próxima com a educadora Rita e com a assistente Marília, a quem recorre quando precisa de alguma coisa. O avô materno vem algumas vezes buscá-lo ou pô-lo à sala. O Rui demonstra gostar muito dele. O avô

quando o vem buscar aguarda com vagar e atenção até que o Rui termine de jogar ou de arrumar os jogos, ele mostra sinais de contentamento.

O **Gabriel** tem 5 anos e é o irmão mais velho do David. É o “interprete” do irmão quando este fala na sala e ninguém percebe, pois ele intervém e explica, por solicitação dos outros, o que é que o David está a dizer. Tem com o irmão uma relação de proteção, intervindo por vezes para o integrar no grupo, por exemplo, quando o David foge da sala vai buscá-lo, trazendo-o de volta. E, ainda, quando por sugestão da avó toma conta do David, enquanto ela conversa ou trata de algum assunto no *Jardim*. Gosta muito de jogar futebol com os meninos mais velhos e nutre um gosto particular por atividades no mar, como o surf e motas de água porque aos fins de semana tem a oportunidade de presenciar este tipo de desportos que o pai, ex-jogador de futebol agora desempregado, pratica na terra dos avós paternos. Aborrece-se facilmente com as atividades de grande grupo, permanecendo atento quando tem um adulto que de forma mais próxima o acompanha por exemplo nos jogos de encaixe e associação. Na sala gosta de brincar com o Rui, que é, segundo ele, o seu melhor amigo.

O **José** é filho único e os seus pais trabalham na área da saúde. Tem 5 anos. Os adultos referem-se a ele como sendo “um menino bonito”, por várias razões; tem o cabelo liso e muito preto, os olhos também chamam à atenção por serem grandes e negros; é um menino calmo e bem-educado, agradece sempre quando lhe dão alguma coisa e pede desculpa espontaneamente quando é necessário; assertivo espera pela sua vez para intervir ou pede permissão para fazer o que pretende. Quando joga futebol, fá-lo com empenho aceitando as regras do jogo, por isso é apreciado pelos seus pares que disputam a sua presença nas respetivas “equipas”. Raramente se envolve em conflitos com os outros rapazes a quem se junta sempre para brincar e fazer as atividades propostas. Brinca quase sempre com o grupo dos rapazes mais velhos com quem se diverte, rindo-se e acompanhando-os nas traquinices mais do que as fazendo. Na sala, faz jogos de construção e de encaixe ou jogos de mesa como *puzzles*. Por vezes sai logo após o lanche porque os pais vêm buscá-lo cedo, comparativamente às outras crianças.

A **Benedita** é filha única, o pai é funcionário de um clube desportivo e a mãe é professora. Tem 5 anos e já fala com entusiasmo sobre a sua ida para o 1.º ano de escolaridade. A Benedita traz, quase sempre, brinquedos de casa com que brinca juntamente com as amigas no exterior ou quando é permitido na sala. Gosta de guardar os brinquedos só para si, as amigas pedem-lhe para brincar com as bolsinhas e ela decide com quem quer

partilhar os brinquedos, mesmo assim retira-os sempre que alguém a aborrece. Muito feminina gosta de vestidos, bonecas, da cor rosa, de dançar e cantar. Diz em coro as lengalengas e canta as canções da moda com as meninas, sobretudo com a Lia com quem ensaia alegremente passos de dança coreografados. A sua brincadeira preferida é fazer de conta na área da casa. É curiosa e muito conversadora. Decidida, move-se com segurança pela sala entre os seus pares, fazendo comentários sobre o que a rodeia “onde vais, posso ir?”. No grande grupo intervém sem rodeios nas conversas e dá as suas opiniões com convicção. Normalmente o pai é que a vem pôr e buscar, mostra cumplicidade com este, rindo-se e saltitando em seu redor. Diz que passeia muito de carro com os pais e que visita a avó aos fins de semana.

O **Francisco** tem 5 anos e é uma criança um pouco tímida, mas meiga e atenciosa com os seus pares e com os adultos da sala. O Francisco brinca sobretudo com o José. Junta-se às brincadeiras dos meninos mais velhos, mas parece não ter grande cumplicidade ou camaradagem com eles, talvez porque falta muito, pois não estava presente muitas das vezes em que estive na sala. Quando está no exterior da sala junta-se aos rapazes para jogar futebol. O pai é mecânico, quando o vem por ao *Jardim* troca sempre umas palavras de informações com a educadora ou com as assistentes. Por vezes fica algum tempo com ele quando o grupo de crianças está a brincar no exterior.

O **Miguel** tem 5 anos, é muito dinâmico. Tem uma irmã mais velha e vive perto do *Jardim*. A mãe é empregada numa loja de roupa e o pai trabalha no sector do turismo. Gosta muito de jogar ao futebol, gritando a plenos pulmões quando está a jogar com os seus amigos no pátio exterior. Exulta quando marca um golo. Dá ordens, marca faltas e golos, contestando os golos sofridos pela sua “equipa” sempre que isso se verifica. Vem muitas vezes vestido com o equipamento do Benfica e, vaidoso, traz bolas que são cobiçadas pelo grupo de rapazes. Às segundas-feiras discute futebol no tapete com os amigos e grita que o seu clube é campeão fazendo comentários depreciativos em relação aos clubes das outras crianças. De vez em quando anda “às lutas”. É destemido e lança-se em confrontos físicos mesmo com as crianças que parecem ser mais fortes do que ele. É amigo dos seus amigos, abraça-os e combina brincadeiras em comum. Passa muito tempo com o Tomé e admira o Marco brincando com ele, mas lutando também sempre que há disputas por algum objeto ou situação. Às vezes chega sozinho à sala, porque os pais o deixam no início do corredor. Outras vezes é o último a sair da sala, mostrando nesses momentos sinais de desagrado, chegando mesmo a chorar nervosamente com receio de que se tenham esquecido dele. É

necessário descansá-lo dizendo que isso não vai acontecer. Vai de férias com a família fora da Ilha, regressando bronzeado e com histórias de brincadeiras na piscina em família que ele demonstra alegremente gostar.

O **Tomé** tem 5 anos e é filho único. Muito enérgico, intervém animadamente nas conversas de grupo no tapete, bem como nas conversas com os seus pares, quando estão a brincar nas áreas ou a “trabalhar” nas mesas. Tem marcado sentido de humor, acrescentando observações engraçadas ao que é dito, roçando por vezes o “gracejo”. É persistente e teima em fazer o que pretende, mesmo quando é pedido que não o faça, por exemplo, terminar o que está a fazer e arrumar os jogos para passar para outro momento do dia. A mãe é estudante e o pai é canalizador. Gosta muito de desenhar. Faz desenhos com muitos pormenores e pinta-os com muito empenho, mostrando o resultado com satisfação. Também fica durante muito tempo a fazer construções com Legos (muitas vezes trazidos de casa) ou com jogos de encaixe e construção.

Marcelo é o menino mais velho da sala, tem 6 anos. Gosta de brincar às lutas e ao futebol. Não se entusiasma com as fichas de grafismo que lhe propõem insistentemente fazer, por causa da sua idade, no livro Alfa, nem com atividades que exigem concentração e atenção, preferindo brincar aos empurrões e falar com os colegas que estão sentados ao seu lado. É considerado pelos adultos da sala como imaturo para a idade, ou seja, que não se concentra e está sempre na brincadeira. Fala pouco nas conversas de grupo no tapete, só se lhe fizerem perguntas diretas é que responde e, mesmo assim, sorri “encolhendo-se” timidamente. Gosta de brincar com o Vasco, de quem se aproxima muitas vezes provocando-o com “pancadinhas” cúmplices de camaradagem, mas nem sempre apreciadas pelo Vasco.

Esta descrição, muito geral, de cada criança revela que atentei mais numas crianças do que noutras, por razões várias, sendo de destacar a maior frequência com que interagi com algumas delas fruto das oportunidades criadas de interação e, igualmente, pela sua maior frequência na sala nos dias em que lá permaneci. Revela também que os estilos de vida das crianças e seus contextos familiares são diversificados (famílias nucleares, monoparentais ou recompostas¹³³) o que corresponde a contextos sociais em mudança que afetam de alguma maneira a vida destas crianças.

¹³³ Famílias em que existem filhos de casamentos anteriores.

2. 2. 2. As nossas famílias

A partir da consulta das fichas biográficas das crianças e das conversas informais com as educadoras de infância da sala, foi possível saber que o nível socioacadémico dos pais e das mães das crianças participantes neste estudo se situam, por ordem decrescente, nos seguintes níveis: 16 com Licenciatura (12 mães e 4 pais); 12 com o 3.º CEB (8 pais e 4 mães); 11 com o Secundário (7 pais e 4 mães); 9 com o 1.º CEB (5 pais e 4 mães); 2 com o 2.º CEB (1 mãe e 1 pai); 1 pai com Bacharelato; 1 mãe com Mestrado.

Podemos afirmar que de acordo com estes dados, a maioria das famílias possui um nível médio-alto de habilitações académicas, com destaque para os quase 50% de mães licenciadas, o que poderá revelar uma boa compreensão dos benefícios da EI para os seus filhos (Mendes, 2009).

Quanto aos níveis socioprofissionais, a partir da Classificação Portuguesa das Profissões (CNP, 2010)¹³⁴ podemos situar os pais e as mães das crianças participantes neste estudo nas seguintes categorias profissionais: Trabalhadores não qualificados, 9 mães e 9 pais; Especialistas das atividades intelectuais e científicas, 5 mães e 2 pais, Técnicos e profissões de nível intermédio, 7 mães e 4 pais; Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, 9 pais; Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, 5 mães e 2 pais.

Nestas 26 famílias das crianças, na altura em que se fez a recolha de informações sociodemográficas, 5 pais e 5 mães estavam em situação de desemprego, sendo dois deles do mesmo agregado familiar. Acresce referir que 2 famílias, do grupo de crianças participantes neste estudo, eram acompanhadas pela Segurança Social e uma delas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

A referência, explícita ou implícita, ao contexto familiar é uma constante nos discursos das crianças, embora nunca tenham sido questionadas diretamente sobre as suas famílias. Esta categoria temática surgiu na descrição dos dados recolhidos a partir das vozes das crianças acerca das suas ações, bem como de algumas notas de observação sobre a presença dos pais ou familiares no *Jardim*, sobretudo à chegada e à partida das crianças.

¹³⁴ Cf. a Classificação Portuguesa de Profissões de 2010 na página do Instituto Nacional de Estatística (INE): www.ine.pt

Não cabendo aqui uma análise aprofundada sobre a dimensão das características das famílias destas crianças, as informações encontradas sobre esta matéria revelaram-se importantes para uma melhor compreensão do seu contexto de vida.

As famílias estão presentes no quotidiano destas crianças de formas diversas, umas mais presentes outras menos, mas estão lá em todos os seus discursos. De facto, a referência à presença das famílias no quotidiano das crianças é recorrente nos seus discursos, como parceiras nas suas atividades: “Eu: brincas com a Bárbara e com mais quem? Luísa: com a minha mamã e a mana.” (Luísa, 3, entr.); e quando se referem ao que fazem no fim de semana “Benedita: sim, e depois vou passear com o meu pai. Eu: só com o pai? Benedita: não, a mãe também vai. Vamos todos passear na carrinha.” (Benedita, 5, entr.).

E, também, como fator de conforto e segurança afetiva sobretudo das crianças que estão a viver fases delicadas de transição como ilustra o seguinte excerto da conversa com o Ricardo (4, entr.): “eu gostava que fosse a hora e a minha avó me viesse buscar. A minha mãe chama-se Carla e o meu pai Nélio. O Nélio não me vem buscar à escola, porque o Nélio tem de trabalhar.”. Ou, ainda, quando estão a lidar com emoções de tristeza ou perda como se pode perceber pelo seguinte diálogo com o Rui (5, entr.): “O meu pai foi embora. Eu: eu sei, a Rita disse-me... é por isso que estás triste? Rui: Sim, mas ele volta”.

A preocupação com o quotidiano das crianças no *Jardim*, por parte das famílias, surge em torno das aprendizagens, do seu comportamento e dos cuidados e é reveladora de relações familiares com enfoque no bem-estar dos filhos e na expectativa que têm em relação ao seu futuro, manifestada sobretudo através de referências das crianças às mães. embora os pais, os irmãos, os avós e outros elementos da família mais alargada também sejam referidos em vários momentos, mas menos vezes: “Hoje vou antes das 4 (16h), vou buscar a minha tia ao aeroporto e vou lhe oferecer isto (fez um postal com uma menina e umas frases para oferecer à tia)” (Lia, 5, entr.).

CAPÍTULO V- Análise e Interpretação das Informações Recolhidas

1. O Quotidiano na EI, pelas Vozes das Crianças

O João, o Salvador, a Madalena, a Luísa, a Maria o Ricardo, o Vasco, o Francisco e a Bárbara estão sentados, a meu pedido, ao redor de uma mesa da sala.

Eu: vamos conversar sobre que é que mais gostam de fazer no *Jardim*?

O João levanta automaticamente o braço para responder, dou-lhe a palavra. (entr. grupo 4-7-14)

Esta é uma visita guiada ao quotidiano das crianças na EI, pelas suas vozes, nem sempre audíveis, numa abordagem que reconhece a diferença na perspetiva de cada criança, mas vê nas suas representações a universalidade comum a qualquer criança, independentemente da sua condição social ou outra.

No campo da investigação educacional, os estudos de caso de um grupo de indivíduos, pelas suas vozes, tendem a ser considerados estudos de histórias de vida. Com efeito, a emergência das histórias de vida e as suas narrativas, na atual sociedade individualizada, são consideradas material privilegiado de conhecimento sociocultural dos sujeitos, sendo reconhecidamente encaradas como um campo específico de dados que inspira novos guiões de vida ou “políticas de vida”, ao contrário das grandes narrativas do passado (Goodson, 2015). Por seu turno, os estudos de caso, na asserção de Stake (2012), são de algum modo iguais a tantos outros casos e singulares em outros tantos aspetos: “O caso é um entre outros” (Stake, 2012, p. 17). Este estudo situa-se mais no segundo do que no primeiro método, se bem que com laivos de histórias de vida (Goodson, 2015), porquanto nas vozes das crianças estão presentes narrativas sobre as suas vidas.

Este é um estudo de caso de um grupo de crianças (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012), com cada uma das crianças desse grupo. Sendo de cariz etnográfico num contexto de EI, procura-se apreendê-lo, dando sentido às dimensões simbólicas e culturais que as crianças desse contexto lhe atribuem, logo de intersubjetividade (Ferreira, 2004), na tentativa de desvendar, através da singularidade das suas experiências de vida, o mundo comum no quotidiano da EI. Por conseguinte, procura-se inspirar novas formas de entendimento da infância, num texto tecido a várias vozes: “a do investigador e a dos

investigados” (Amado & Campos, 2017, p. 166). Acresce, ainda, a voz dos teóricos e de estudos num exercício complexo de “multivocalidade” (Vasconcelos, 2016, p. 33).

Assume-se, aqui, que a voz da investigadora emergirá sempre que se considerar relevante, a bem da verdade, esclarecer casos ou informações que permanecem ocultos nos discursos e nas notas de campo.

Neste sentido, a minha inquietação sobre o quotidiano das crianças em contexto de EI, as linhas curriculares escolhidas e as práticas que aí ocorrem, pode ser aplacada a partir da investigação de um (caso) grupo de crianças (n=26) que frequentam o *Jardim*, um estabelecimento de EI público na RAM.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) afirmam que as representações das crianças, enquanto pessoas singulares dotadas de saber em contexto de EI, são matéria de interesse científico porque ricas de significados que importa compreender através das suas vozes “enquanto meio para (melhor) construir conhecimento acerca de aspectos da infância” (p. 13). Para tal, estas autoras referem os cuidados a ter na recolha de informações junto das crianças, mediante a sua participação ativa no processo de investigação e conseqüente aproximação do foco investigativo ao discurso das crianças, com as suas especificidades éticas.

De facto, o conceito de voz é atualmente incontornável no âmbito do novo paradigma de investigação com crianças (Christensen & James, 2005a). 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 e ética, ou seja, um modo de ver e escutar a criança, no espaço da infância e de nele agir (Fernandes, 2009; Vasconcelos, 2016).

A Associação Criança tem desenvolvido, desde o seu começo, projetos de investigação em que se confere à voz das crianças a centralidade do *focus* de análise (Oliveira-Formosinho, 2008). É exemplo disso o estudo intitulado *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*, realizado em 2001 com crianças que frequentavam instituições de EI com abordagens pedagógicas distintas: uma transmissiva e outra participativa. As 45 crianças, de cinco anos de idade, pronunciaram-se sobre os papéis das educadoras de infância. Os resultados apontam para uma clara perceção das crianças sobre os desempenhos das suas educadoras nos respetivos contextos de EI (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Um outro estudo, de 2004, intitulado *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*, realizado também por Júlia Oliveira-Formosinho em parceria com Sara Barros Araújo (2008), teve como dimensão de

análise as relações e as interações no jardim de infância. Foram entrevistadas crianças pertencentes a salas com realidades pedagógicas distintas, à semelhança do estudo já referido. Os resultados indicaram que as crianças conhecem as reações das educadoras aos seus comportamentos e que gerem essas reações de forma competente. Constatou-se ainda que as interpretações das crianças estão relacionadas com contextos pedagógicos distintos. Também se concluiu que as crianças são recetivas à participação em processos de investigação (Oliveira-Formosinho, 2008). Num estudo mais recente, Maria Clara Ferreira e Teresa Sarmiento (2017), da Universidade do Minho, centraram o seu foco de investigação no quotidiano das crianças na EI, ouvindo as suas vozes sobre as representações que têm acerca das oportunidades que lhes são dadas nesses contextos para brincar. Entre outras coisas, concluíram, com surpresa, que as crianças se apropriam dos discursos dos adultos nos quais o trabalho orientado pelas educadoras é mais importante do que brincar.

É evidente que a centralidade conferida à voz da criança significa, no sentido de a tornar visível, dar poder a quem não o tem. Diria mesmo, com base no conceito de “conscientização” (Freire, 2005), a criança passa a ter a oportunidade de falar de si e do seu mundo, construindo o respetivo conhecimento mediado pelas experiências comuns vividas no seu quotidiano em contexto de EI. Como afirma Teresa Vasconcelos (2014):

O paradigma recente da Investigação com Crianças convida-nos (numa perspetiva investigativa) a escutar a sua voz, as suas ideias sobre como o mundo funciona; as suas experiências; como se organizam as crianças no jardim de infância independentemente do adulto; como as crianças veem os direitos da criança; como se organizam para brincar ou como se organizam para as aprendizagens básicas; como negociam a sua participação individual na vida da comunidade que é o jardim de infância. (p.60)

Donde que, tratando-se de uma investigação de cariz etnográfico, a interpretação das informações recolhidas procura ouvir as vozes das crianças participantes neste estudo, através da minha voz, na qual a “voz das crianças deve ser ainda mais saliente, demonstrativa da validade do processo de pesquisa e, sobretudo, apresentando de forma convincente o «sentido» que as crianças atribuem à sua vida e experiências.” (Vasconcelos, 2016, p. 113). O texto construído a partir daqui, resultou de um esforço desafiante. Fica a certeza da minha tentativa.

A interpretação direta¹³⁵ (Stake, 2012) das informações, realizada ao longo e após o trabalho de campo deste estudo, permitiu, em jeito de palimpsesto, fazer emergir vários temas ou padrões fundamentais da análise do discurso agregados por tópicos (Amado, Costa & Crusoé, 2017) e, deste modo, a construção de significados *ad hoc*¹³⁶ (Máximo-Esteves, 2008) sobre o quotidiano das crianças no *Jardim*, pelas suas vozes e ações, determinado, em grande parte, pelo poder centrado nos adultos, mas também pelo modo como elas (re)criam as suas estratégias de ação e de interação com os seus pares e adultos com quem interagem diariamente (Ferreira, 2004).

Associou-se à descrição interpretativa do quotidiano destas crianças no *Jardim* a dimensão crítica, na medida em que se procurou compreender as relações de poder assentes nas práticas pedagógicas resultantes das opções curriculares dos adultos, recorrendo para tal ao conceito de reprodução interpretativa¹³⁷ através da ação das crianças com enfoque maior sobre a sua atividade mais natural e espontânea: o brincar (Corsaro, 2002; Curtis, 2007; Sarmiento, 2004).

A interpretação direta (Stake, 2012) do *corpus* de análise organizou-se em torno de questões estruturantes, abaixo enunciadas, mas que poderiam ser outras dependendo do ângulo da perspetiva interpretativa escolhida. Como afirma Teresa Vasconcelos (2016), referindo Rabinow a propósito da subjetividade dos estudos interpretativos “Qualquer facto cultural pode ser interpretado de diversas formas, quer pelo antropólogo quer pelos seus sujeitos de estudo.” (p. 19).

As questões giram, então, em torno do que as crianças participantes neste estudo, no seu quotidiano no *Jardim*, querem/planeiam fazer, o que gostam de fazer, com quem e onde, e o que fazem.

Torna-se claro que estes eixos estruturantes da análise interpretativa realizada às informações, já sistematizadas e reduzidas ao longo do trabalho de campo, resultam da

¹³⁵ Robert Stake defende que na análise e interpretação “O investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação direta.” (2012, p. 91).

¹³⁶ A partir da codificação livre das informações recolhidas no trabalho de campo.

¹³⁷ O conceito de *reprodução* remete para a ideia de que as crianças são controladas pelas estruturas sociais onde estão inseridas, contribuindo para a reprodução e criação do mundo cultural adulto. O conceito de *reprodução interpretativa* remete para a ideia do carácter inovador, transformador e criativo dos pontos de vista e da agência da criança nas interações sociais, sublinhando a apropriação seletiva, reflexiva e crítica que ela efetua, de acordo com os seus interesses e necessidades, do mundo dos adultos (Ferreira, 2004). A dimensão crítica está relacionada com os constrangimentos da estrutura social sobre os indivíduos, cuja voz não é ouvida nesta relação de poder (desigual), propondo, por isso, aliar a voz do investigador à voz dos investigados, dando-lhe visibilidade, logo poder (Amado & Campos, 2017).

agregação categorial de evidências que foram associadas consoante as linhas significantes que as aproximam ou distanciam: a ação (o quê), o espaço e o tempo (onde e quando), os materiais (com o quê e como) e as relações e interações (com quem e porquê).

Assim, a interpretação direta¹³⁸ permitiu agregar tematicamente as informações, em diversas dimensões de análise, na tentativa de descrever e compreender o quotidiano das crianças no *Jardim* e o significado que estas lhe atribuem. Dentro destas, emergiram temas específicos de situações vividas coletivamente ou individualmente, acedidas, como já se disse, através da interpretação da significação do discurso das crianças. Partindo destes temas, construíram-se tópicos diferenciadores das representações das crianças participantes neste estudo.

Os títulos das narrativas interpretadas, seguidamente apresentados, fornecem informação significativa das dimensões de análise encontradas ou de padrões resultantes da interpretação das informações recolhidas, as quais se foram complementando durante todo o processo de interpretação em torno de temas que se formaram no sentido de perceber “O que é que isto ou aquilo quis dizer?” (Stake, 2012, p. 94), face ao objetivo deste estudo: compreender reflexivamente o quotidiano das crianças em contexto de EI, pelas suas vozes¹³⁹.

1. 1. Os Nossos Planos: “Na escola quero...”

Neste ponto tentarei perscrutar os interesses¹⁴⁰ manifestados pelas crianças acerca do que querem fazer no seu quotidiano no *Jardim*, interpretando o registo escrito desses desejos¹⁴¹, num artefacto concebido pela educadora à laia de planificação no início do ano letivo, como resposta à questão “Na escola quero...”.

¹³⁸ Segundo Flick (2009), o investigador “infere mais ou menos diretamente de cada caso (o excerto de uma conversa, uma biografia ou uma teoria subjetiva) as estruturas gerais ou as regularidades nele expressas.” (p. 216).

¹³⁹ Stake (2012) referindo Erickson afirma que as interpretações principais não são as interpretações do investigador, mas sim as das pessoas a serem estudadas. Acrescenta que os investigadores tendo por base as observações e outros dados tiram as suas próprias conclusões a que Erickson denominou de asserções, ou seja, uma interpretação das interpretações dos indivíduos estudados.

¹⁴⁰ Entendendo os interesses como o que as crianças dizem, ou manifestam por ações, que querem fazer.

¹⁴¹ Ver na pasta 2.6. “Registos_Quero_Fazer” na pasta 2. “Apêndices”, do CD-ROM desta tese.

No caso em apreço, as citações das vozes das crianças, como exemplos da interpretação que é feita, são identificadas com a seguinte informação: nome, idade, instrumento de recolha de informação (ex. David, 2,5, reg.)¹⁴².

O David no seu plano refere (ver Figura 4) “Na escola quero...”: “fazer pinturas e cantar e [ouvir/ver] histórias.” (David, 2,5, reg.). Estas atividades parecem ser reveladoras dos seus interesses e, nesse sentido, planos de intenção de situações que o David deseja experienciar no *Jardim*.

Figura 4. Registo do plano de ação “Na escola quero...”

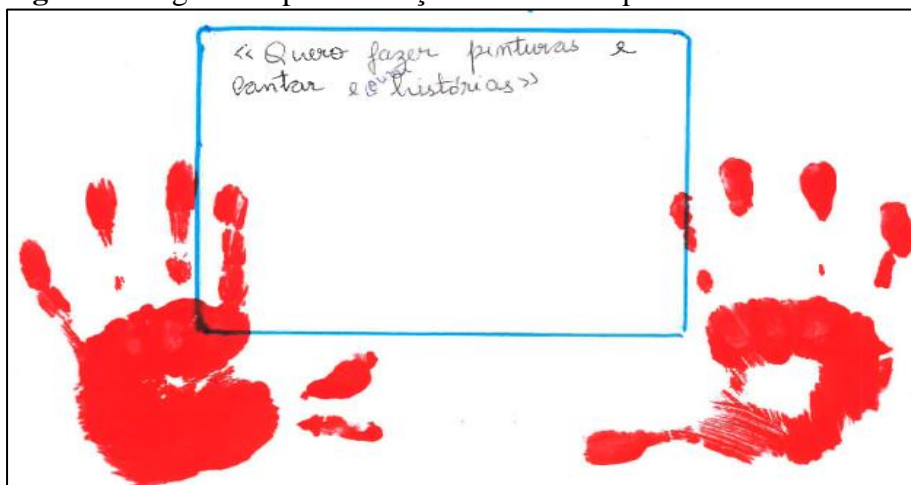


Figura 4 “quero fazer pinturas e cantar e ouvir histórias.” (David, 2,5, reg.)

A análise interpretativa das representações das crianças, nesta dimensão, revelou que brincar, fazer “coisas” e aprender são recorrentes nos seus discursos, aparecendo associadas aos seus planos de ação no *Jardim*:

(...) Quero brincar ao ninja, no faz-de-conta. Quero fazer experiências e descobrir coisas sobre os tubarões, baleias e outros peixes. Quero cantar e fazer pinturas. (Joaquim, 5, reg.)

eu quero aprender a ser inteligente, quero aprender a mexer em telemóveis, quero ser capaz de comer sozinho, quero brincar muito na casinha das bonecas, quero aprender a mexer nos ferros, micro-ondas e máquinas, eu quero ser médico quando for grande. (João, 4, reg.)

Aprender está associado aos desejos e interesses das crianças, incluindo atividades académicas como ler, escrever ou contar, e surgem sobretudo nas vozes das crianças mais velhas. Por exemplo, a Lia e o Rui dizem:

¹⁴² reg. é a abreviatura de registo [da criança].

quero aprender a ler, aprender a fazer o nome dos amigos. Eu também queria aprender a fazer desenhos, quero aprender a fazer os números, eu quero saber fazer contas e a cuidar bem dos livros.
(Lia, 5, reg.)

eu quero aprender os números, quero desenhar, escrever e quero fazer muitas pinturas. (Rui, 5, reg.)

Saliento, aqui, a possibilidade de enviesamento das respostas das crianças perante a questão-padrão estruturada em torno de “Na escola quero...”, porquanto já possuem um conhecimento que lhes permite “editar” as suas respostas, ajustando-as ao que julgam que o interlocutor espera que elas digam face à questão apresentada, sendo eles “finalistas” da sala. É o designado “desejo social ou contaminação de resposta” (Scott, 2005, p. 104).

Parece-me, com efeito, que este “querer saber/aprender” não é alheio ao facto de algumas crianças estarem a frequentar o último ano da EI e, por essa razão, ouvirem frequentemente referências à relevância dos saberes como escrever, ler e contar, legitimados socialmente (Roldão, 2013) e valorizados pelos adultos pela sua necessidade e utilidade para a fase seguinte: “Muito bem, mas da próxima vez tens de responder sem ajuda, já vais para o 1.º ano” (obs. sala, 19-2-14)¹⁴³.

Está, assim, presente no plano das crianças a vontade em adquirir competências escolares naquilo que intuem como necessárias para a escolaridade obrigatória, na alusão frequente que ouvem ao facto de já serem “crescidas” e, por essa razão, precisarem de aprender, por antecipação, determinados pré-requisitos para que depois possam aprender a ler e a escrever.

A representação de que no *Jardim* se faz a preparação direta para aprender a contar, a ler e a escrever, é reforçada pelas referências das crianças aos “trabalhos”. “Trabalhar” é aprender os (a)fazeres da “escola”, é o “ofício de aluno” destas crianças (Chamboredon & Prévot, 1986; Sarmiento, 2011b). A Luísa, mesmo não fazendo parte do grupo das crianças mais velhas, que são convidadas habitualmente a fazer as fichas de grafismo, também quer “trabalhos”, o que pode estar relacionado com a representação que tem das imagens para colorir, semelhantes às fichas de “trabalhos” dos seus pares “finalistas” da EI: “quero fazer trabalhos cor-de-rosa e amarelos e fazer pinturas e fazer contas.” (Luísa, 3, reg.).

O Joaquim e a Jacinta, entre outros planos de ação como brincar, também desejam “trabalhar”, afirmando-o explicitamente:

¹⁴³ Relembro que as informações citadas a partir das notas de campo estão identificadas da seguinte forma: técnica de recolha de dados, local, data (d-m-a).

quero brincar muito, fazer trabalhos, ouvir muitas histórias e fazer desenhos. (Joaquim, 5, reg.)

quero trabalhar, fazer jogos, brincar na garagem e na casinha, saber arrumar os jogos e saber brincar bem. (Jacinta, 5, reg.)

As crianças, de modo geral, desejam aprender e bem em linha com o que sabem que os adultos apreciam: a Jacinta parece querer agradar ao pretender aprender a “arrumar os jogos” e “brincar bem”. Esta valoração do aprender, também manifestada pelo Marco (5, reg.) de “aprender a portar-me bem e desenhar muito bem”, assume uma relevante importância na formação pessoal e social destas crianças, porquanto atribuem ao adulto o condão de aprovar, valorizando ou elogiando o seu comportamento, em conformidade com o cumprimento das regras acordadas na sala, e com as atitudes que se espera delas.

Considero que dizer “quero aprender uma coisa importante... quero aprender a portar-me bem.” (Pedro, 5, reg.) é revelador do desejo desta criança em adquirir competências sociais, concomitantemente com a consciência da necessidade de se autorregular para poder fazer parte do grupo, cumprindo com as possibilidades e limites comportamentais existentes no contexto do *Jardim* e, quiçá, no contexto mais alargado de vida. Nas brincadeiras em grupo as interações entre as crianças revelam-se cruciais para a construção da autorregulação dos seus comportamentos. Veja-se o seguinte excerto das notas de observação:

Na área do tapete, junto à garagem, o Pedro brinca com o carro e dois bonecos soldados trazidos de casa. Empurra o carro pelo tapete, chocando com as construções de peças de encaixe do Rui, do Miguel e do Tomé. Pede “desculpa”, o Tomé diz “vai para a garagem” e Pedro continua a empurrar o carro noutra direção para mais perto da garagem. (...) Negoceia a partilha dos seus carros, mas resiste mais do que empresta. Escolhe quem pode ou não brincar, dependendo das boas graças do momento, “podes brincar, só um bocadinho amigo, depois dá-me?” diz ao Miguel, que acena afirmativamente com a cabeça. (obs. sala, 21-2-14)

As crianças trazem, uma vez por semana, os brinquedos e podem brincar livremente, nos momentos em que são autorizadas a tal, com os “brinquedos de casa” (Figura 5). Estes são sempre momentos de grande entusiasmo em que as crianças mostram umas às outras os brinquedos que trouxeram, brincam com eles e ainda partilham (ou não) com as outras crianças. São momentos de convivência e partilha com os outros e também de capacidade de resolução de problemas normalmente pelo diálogo e negociação, demonstrando compreensão pelo ponto de vista dos “amigos”. Interagem intensamente com as outras

crianças, em especial com as que trazem brinquedos diferentes. Pedem “por favor” para brincarem com os brinquedos, abraçam e olham com admiração quem tem coisas de que gostam (os carros do Joaquim, o *tablet* da Madalena ou o conjunto de adereços de cabeleireiro da Benedita). É de realçar a capacidade de resolução de conflitos pelo diálogo, quando trazem os brinquedos de casa e, por vezes, surgem conflitos verbais ou queixas, mas são raras as atitudes “agressivas”. Em geral, as crianças conseguem autorregular-se no comportamento e cumprem as regras da sala¹⁴⁴, por exemplo sabem quando e onde podem brincar com os brinquedos trazidos de casa e quando e onde os devem arrumar.

Figura 5. Brincar na sala com os brinquedos trazidos de casa



Dada a curiosidade das crianças pelos seres vivos, o interesse pela descoberta do mundo físico e natural é evidente nos registos dos planos destas crianças. A realização de experiências também: “(...) Quero fazer experiências e descobrir coisas sobre os tubarões, baleias e outros peixes. (...)” (Joaquim, 5, reg.).

As experiências, como forma de experimentação ativa de aprendizagem das coisas, denotam a vontade das crianças em querer agir, descobrir e participar, num misto de curiosidade, aventura e desejo de aprender muito próprio das crianças na EI. Tal como é dito nas OCEPE “É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86), nomeadamente na área do Conhecimento do Mundo. Assim, os contextos de EI são (podem

¹⁴⁴ Cf. as regras da sala ilustradas pelas crianças na subpasta 2.7.3. “Desenhos_regras” da pasta 2.7. “Registos_Produções_Crianças” na pasta 2. “Apêndices” no CD-ROM desta tese.

ser), de facto, os melhores amigos da abordagem às ciências, se entendermos os interesses pessoais das crianças como o ponto de partida para a construção de linhas curriculares: “[quero] descobrir coisas sobre crocodilos (...)” (José, 5, reg.); “E também conhecer animais e saber coisas sobre eles. Quero ver bichinhos ao microscópio.” (Tomé, 5, reg.).

A sequencialidade das atividades que as crianças gostariam de fazer no *Jardim*, alinham com uma rotina diária que elas já conhecem e anteveem no seu quotidiano:

(...) quero fazer experiências, quero estudar porque é importante. Quero ouvir histórias e também quero brincar. Quero comer sempre na escola, para ficar forte! Quero recortar e pintar com os pincéis, com as mãos, quero dormir um bocadinho na escola e brincar com legos, na garagem e fazer colagens. (Marcelo, 5, reg.)

Numa primeira análise ao discurso do Marcelo, emerge a vontade em fazer coisas diversificadas em conformidade com as atividades expectáveis no contexto de EI. Parece haver uma previsão em relação ao que irá acontecer como “estudar”, representado pela importância que ele sabe que esta prática assume naquele contexto. Todavia, numa segunda análise, interligada com a interpretação das notas de campo em que o Marcelo está presente, designadamente numa atividade orientada pelos adultos, ele mostra sinais de enfado quando lhe propõem que complete a ficha de grafismo do livro Alfa, a qual exige que esteja sentado e focado nas respostas às tarefas indicadas, ou seja, atividades alinhadas com as práticas de estudo da cultura escolar:

(...) Marcelo, com expressão facial como se estivesse “contrariado”, inclina-se para cima do livro e com a cabeça deitada no braço em cima da mesa tenta terminar os números que ainda faltam fazer na ficha. (obs. sala, 30-5-14)

Outras crianças referem claramente que, no *Jardim*, querem brincar. O lúdico é, assim, sublinhado no que querem fazer e, a este plano, o futebol ou a bola e as atividades de movimento, entre outras, vêm associadas principalmente no discurso dos meninos, o que parece marcar um princípio de diferenciação de género nas suas escolhas: “quero aprender a jogar futebol, brincar com arcos, aprender a pintar e a desenhar” (Vasco, 4, reg.); “eu quero jogar futebol, quero brincar no baloiço e ouvir muitas histórias. (Miguel, 5, reg.).

Por seu turno, a área da Educação Artística surge, através de referências frequentes às atividades habitualmente mais realizadas na EI, no subdomínio das artes visuais, como “pintar” e “desenhar” assim como, nos subdomínios do jogo dramático ou teatro, “ver

teatros” (Madalena, 4, reg.), da música e da dança “teatro e danças” (Marco, 5, reg.), e “cantar muito” (Tomé, 5, reg.), atividades estas que suscitam, de maneira geral, grande interesse nas crianças em contexto de EI.

O imaginário infantil em torno das atividades de expressão artística e comunicação, como era esperado, está presente desde cedo nas vozes destas crianças. É o caso do David (2,5, reg.), que frequenta pela primeira vez a EI: “quero fazer pinturas e cantar e ouvir histórias”.

Nas referências a “brincar ao faz-de-conta na casinha” (José, 5, reg.) e “brincar ao ninja no faz-de-conta” (Joaquim, 5, reg.), parece existir a representação das atividades a “fingir”. Com efeito, o jogo simbólico ocupa, nas vozes destas crianças através dos registos em análise, um lugar de relevo no que concerne às atividades que desejam fazer. As referências ao faz-de-conta são quase transversais, parecendo conhecer a carga simbólica que este jogo encerra ao poderem transformar a realidade vivida, independentemente da idade e do género das crianças:

| | |
|---|--------------------|
| eu quero jogar à bola, quero fazer jogos no tapete, quero brincar na casinha. | (Gabriel, 5, reg.) |
| quero brincar nos jogos e brincar na casinha das bonecas. | (Maria, 4, reg.) |

O espaço educativo está tão marcado em “cantinhos” que as crianças, nestes registos, ao referirem o jogo simbólico, fazem-no indicando o espaço onde habitualmente fazem de conta e não propriamente o que lá querem ou desejam fazer, fingindo.

Deste modo, associam o jogo simbólico com a área da sala reservada, neste caso pelos adultos, para esse fim: “a casinha”. Não referem especificamente cenários simbólicos, independentemente do espaço, identificando-os como de faz-de-conta ou sublinhando o carácter simbólico da sua ação através da linguagem verbal e corporal em que cada criança “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52).

Efetivamente, brincar na casinha, à luz do que querem fazer no *Jardim*, circunscreve-se à preferência de um determinado espaço, onde sabem que é possível dar azo à sua imaginação, nomeadamente na representação de papéis dos adultos ligados às suas experiências de vida, quase sempre à doméstica, como explica a Lia (5, entr.) “[brinco] à escola na casinha (...). Na casinha brinco à mãe e ao pai, como tem um quarto e uma cozinha (clarifica)”.

As histórias, também ocupam um lugar de destaque no plano sobre o que gostariam de fazer no *Jardim*. “Ouvir muitas histórias” (Miguel, 5, reg.) é, pois, uma atividade que as crianças participantes neste estudo almejam realizar, sabendo de antemão, pela sua experiência, maior ou menor, que se trata de uma atividade que requer requisitos específicos como estar atento e sentado num local específico, por exemplo no tapete da sala ou na área da biblioteca, para ouvir ou ler (de forma não convencional) e, ainda, “cuidar bem dos livros” (Lia, 5, reg.). Este cuidado parece estar associado à consciência de que os livros são “coisas” importantes para aprender, mesmo os da biblioteca da sala cujo conteúdo remete principalmente para o mundo lúdico e imaginário das histórias.

Para além do prazer estético e imagético dos livros de histórias, estes representam um material “sério” de aprendizagem da linguagem oral e de abordagem à escrita, que há que preservar e cuidar e, por isso, utilizar com cuidado na área da biblioteca, espaço específico da sala reservado para a exploração livre destes materiais pelas crianças, ou, ainda mais seguro, na área do tapete, na qual o grande grupo se senta para ouvir as histórias pelas mãos e voz da educadora. O Marcelo (5, reg.) parece estar consciente desta distinção: “Quero ouvir histórias e também quero brincar.”

Ao indicar “quero brincar nos jogos” (David, 2,5, reg.) e “fazer jogos” (Jacinta, 5, reg.) referem-se aos jogos no geral, não especificando quais. Habitualmente, brincar com jogos, naquela sala, significa escolher um jogo que está disponível na área dos jogos, ao alcance das crianças, e fazê-lo no tapete ou nas mesas, locais já destinados para esse fim¹⁴⁵. Também referem jogos específicos: “construir puzzles” (José, 5, reg.) ou “brincar com legos” (Marcelo, 5, reg.), revelando o seu interesse por estes jogos de construção, muito comuns nos contextos de EI.

Os jogos, à semelhança de outras atividades referidas pelas crianças como desejos de ação, fazem parte das suas representações sobre o que se faz na EI, resultante das suas experiências ou das suas ideias construídas pelo que ouvem e veem que existe neste contexto. Neste sentido, o que dizem e desejam querer fazer está, em parte, determinado pela decisão dos adultos porque são estes que organizam o ambiente educativo em conformidade com aquilo que julgam ser os interesses e as necessidades das crianças:

¹⁴⁵ Ver a planta da sala na Figura. 3, a área 5.

Os jogos de construção são habitualmente utilizados pelas crianças na área do tapete. Todavia, as crianças mais novas da sala trazem as peças dos jogos e brincam na mesa junto à porta da sala, mesa habitualmente destinada para fazerem jogos de mesa ou fazerem outro tipo de atividades propostas pelas educadoras. É o caso do Lourenço que escolheu “brincar nos jogos”. Trouxe o balde dos legos maiores para cima da mesa e aí construiu uma torre de legos, sozinho, afastando-se das outras crianças mais velhas que também escolheram estes jogos, mas permaneceram no tapete a brincar. O David também lá estava, observando o que o Lourenço estava a fazer e conversando com ele sobre o tamanho da torre de legos. (...) A Maria, após ter pedido à Fabiana para “brincar com os jogos”, brinca na mesma mesa, muito concentrada a tentar atarraxar peças de um jogo de carpintaria (parafusos e roscas). Está lado a lado com o David e o Lourenço, porém não interage com eles. As crianças mais novas da sala organizam as suas brincadeiras em torno de espaços que estão associados às suas idades, de acordo com as indicações dos adultos. Por exemplo, indicam este ou aquele espaço para as crianças brincarem: jogos no tapete ou na mesa e trabalhos na biblioteca ou nas mesas da área da expressão plástica, assim as crianças interiorizam que aquele é o seu espaço de brincadeira.

(obs. sala, 9-5-14)

Portanto, os planos destas crianças são em parte predeterminados por uma conceção de criança e da respetiva ação lúdica arreigada na cultura escolar na qual o adulto é que dirige as possibilidades de ação e não pelo que podem, em boa verdade, planear fazer.

Se por um lado a conceção de criança competente está subjacente à questão “Na escola eu quero...”, pois abre a possibilidade de ela planear a sua ação em termos de desejabilidade ou de participação na construção de um currículo sustentado nas suas necessidades e interesses, por outro, as escolhas parecem estar reféns de um texto curricular que é construído permanentemente como texto de poder (Apple, 1999; Silva, 2009) dos adultos acerca do que se deve e pode fazer no *Jardim*.

Não é de somenos importância lembrar que o envolvimento das crianças no planeamento da sua ação é considerado um dos fatores base da qualidade na EI e um pilar dos currículos inscritos no paradigma construtivista. Ter voz, nesta perspetiva, é um direito incontornável no âmbito dos roteiros curriculares da pedagogia da infância.

Algumas crianças referem, ainda, nos seus planos, as atividades da rotina diária de resposta às suas necessidades de alimentação e sono, pois estes momentos fazem parte integrante do seu quotidiano na EI: com objetivos que justificam os meios “Quero comer sempre na escola, para ficar forte” (Marcelo, 5, reg.); com ressalvas quanto à duração “quero dormir um bocadinho na escola” (Marcelo, 5, reg.); e quanto à competência funcional “aprender a comer sozinho” (João, 4, reg.).

Mas as expectativas e interesses das crianças podem ficar apenas por isso mesmo, desejos. Na verdade, a concretização destes planos de ação, na prática, passa pelo crivo da

criação de espaços e tempos de desenvolvimento e aprendizagem que correspondem a um certo estilo pedagógico das educadoras. Dito de outra maneira, os planos das crianças formulam-se em conformidade com a gestão e organização do ambiente educativo, cuja responsabilidade recai, quase exclusivamente, sobre os educadores de infância.

Daí que dizer que as crianças são agentes da sua aprendizagem, significa acreditar que elas são capazes e sabem o que querem, fazendo escolhas. Os discursos das crianças participantes neste estudo não deixam dúvidas disso: “quero fazer muitas pinturas e mais nada.” (Lourenço, 4, reg.); “quero pintar, brincar com jogos, ouvir histórias, ver teatros e brincar à bola.” (Madalena, 4, reg.).

O desejo de aprender, crescer e brincar tem contornos vitais nas suas vozes. Com efeito, são muitas as possibilidades de ação que afloram no discurso destas crianças. O João planeia fazer uma quantidade de coisas diversas, reflexo das vivências e saberes da sua vida, como o desejo de brincar, aprender tarefas domésticas e até ter uma profissão socialmente valorizada:

| |
|--|
| eu quero aprender a ser inteligente, quero aprender a mexer em telemóveis, quero ser capaz de comer sozinho, quero brincar muito na casinha das bonecas, quero aprender a mexer nos ferros, micro-ondas e máquinas, eu quero ser médico quando for grande. (João, 4, reg.) |
|--|

Não é, pois, surpresa perceber que os planos destas crianças, com uma forte inclinação para o lúdico, coincidem com o que é suposto acontecer no quotidiano da EI: brincar aprendendo e aprender brincando. É toda uma imagética do tempo da infância contida neste espaço de EI criado especificamente para as crianças. Resta saber se os adultos são capazes de ir ao lado de lá, do mundo das crianças, escutar no manancial dos seus interesses o potencial lúdico para desenvolver ou concretizar na sua prática pedagógica, no lado de cá da EI.

Para além de brincar como plano de atividades desejado pelas crianças, um outro tema emergiu ao longo da análise interpretativa das informações recolhidas nas vozes das crianças: aprender. Esta palavra é uma das mais utilizadas nos discursos das crianças a seguir a brincar.

Querer aprender remete para as atividades em que a orientação pedagógica explícita dos adultos está presente, mas também para a manifestação clara do desejo das crianças em aprender por si, agindo. As crianças estão ávidas de aprendizagem, de curiosidade e de

interesse pelo mundo, normalmente pelas coisas do seu agrado ou que lhes suscitam grande interesse.

A curiosidade natural que caracteriza as crianças surge, assim, de forma evidente no desejo em adquirir competências académicas, como escrever, aliado a outros, como aprender sobre, por exemplo, o mundo natural (ver Figura 6) e “cantar” o que parece acrescentar alegria à aprendizagem.

Figura 6. Registo do plano de ação de uma criança

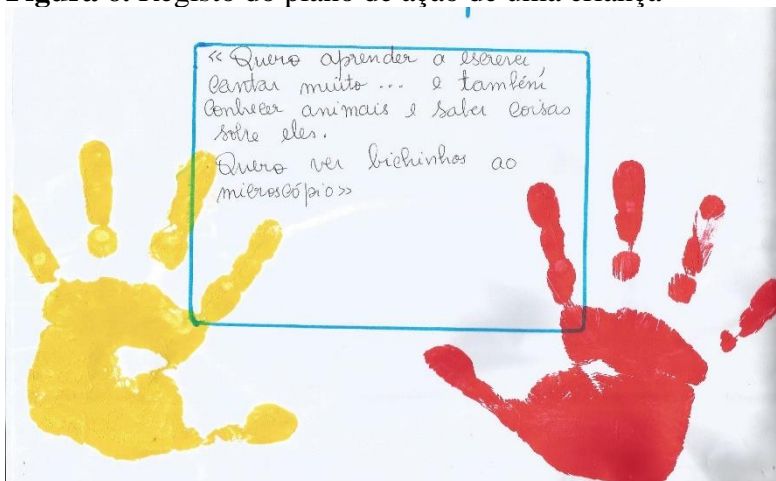


Figura 6 “quero aprender a escrever, cantar muito...e também conhecer animais e saber coisas sobre eles. Quero ver bichinhos ao microscópio.” (Tomé, 5, reg.).

Contudo, nesta sala não há uma área das ciências, aquela em que poderiam fazer experiências e explorar, questionar e compreender as coisas do mundo físico e natural, o que é uma lacuna na organização deste ambiente educativo, dado o interesse manifestado por várias crianças, até porque na área do Conhecimento do Mundo “A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

O Marco agrega no seu plano de ação muitos dos desejos de outros seus pares:

quero aprender a desenhar com as minhas mãos, quero jogar à bola, quero teatros e danças quero descobrir como são os dentes do tubarão, quero aprender a brincar com fantoches e aprender a portar-me bem e desenhar muito bem com o lápis de pau e aprender a apanhar gafanhotos. (Marco, 5, reg.)

Portanto, o desejo de brincar e aprender, naquele que é um dos contextos privilegiados de desenvolvimento e aprendizagem na infância, criado especificamente para esse efeito, é indissociável e transversal nas vozes destas crianças, em que é possível

descortinar a sua forma holística de aprender (Oliveira-Formosinho, 2013c; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o gosto em participar efetivamente (Sandseter & Seland, 2016) sem que se vislumbre a sobreposição de áreas de conteúdo ou de saberes.

1. 2. O Que Gostamos de Fazer

Para conhecer o quotidiano das crianças no *Jardim*, pelas suas vozes, perguntei-lhes “o que é que mais gostam de fazer”, quais os seus interesses, com quem gostam de brincar e onde, ou seja, que representações têm do que gostam de fazer naquele contexto. Assim, as citações¹⁴⁶ incluídas neste tópico procuram, através de várias vozes, espaços e momentos, num movimento de vai e vem entre o que é dito e o contexto histórico-social mais alargado da aprendizagem cultural (Sousa, 2015), perceber o quotidiano das crianças participantes neste estudo, desenvolvendo-se para tal uma abordagem crítica, na tentativa de ir para além da mera constatação dos seus gostos.

Partindo do princípio de que os interesses ou gostos das crianças são referências do que elas conhecem e experienciam, penso ser este enfoque uma forma de conhecer, pelas suas vozes, o seu quotidiano no contexto de EI e, assim, como lidam com as práticas pedagógicas resultantes da transformação de linhas curriculares escolhidas (Pacheco, 2016) pelas educadoras.

Gostar de alguma coisa é sinónimo do interesse significativo da criança, imbuído de valor positivo. Quando perguntei às crianças “o que mais gostam de fazer no *Jardim*”, todas responderam, de alguma maneira, que é brincar, como ilustra a nuvem de palavras¹⁴⁷ criada a partir da análise dos seus discursos (ver Figura 7). Especificam-no quanto ao tipo de atividades realizadas na sala (ex. artes plásticas, faz-de-conta, jogos, histórias) ou no exterior, ao ar livre (ex. futebol, faz-de-conta, brincadeiras de movimento), quanto aos suportes materiais (ex. bonecas, bola, jogos, livros) e, ainda, quanto aos seus parceiros de brincadeira (ex. os amigos). Algumas, dizem, ainda, que gostam de fazer “trabalhos” (ex. colorir imagens, fichas de grafismo).

¹⁴⁶Tal como no ponto anterior, as citações ilustrativas da interpretação direta (Stake, 2012) realizada na análise de dados estão identificadas com nome, idade e técnica de recolha de informação (ex: Bárbara, 3, entr.) e, no caso das notas de observação, com técnica, local e data (ex: obs. sala, d-m-a).

¹⁴⁷ As nuvens de palavras ou *tag cloud* foram criadas a partir das referências das crianças sobre determinado tema e pretendem apenas ilustrar as palavras que evidenciam as referências feitas pelas crianças, dando-lhes destaque.

2010), ficarão comprometidos. Razão pela qual, o modo de conhecer o quotidiano na EI é saber, na voz das crianças, as suas representações sobre o mesmo: o que elas gostam de fazer, com quem e onde.

Os interesses das crianças podem ser tidos em conta na EI de várias maneiras: apropriados pelos planos dos adultos; incluídos nos seus planos de ação lúdica individuais e coletivos. Portanto, não basta defender ou preconizar o brincar e a participação ativa das crianças no planeamento do seu quotidiano. Uma das possibilidades, para ultrapassar este impasse, é escutar as crianças acerca das suas motivações e interesses, utilizando-os como alavancas para toda a pedagogia da infância mediante, por exemplo, o método *currere* (Pinar, 2007), em que a transformação ou aprendizagem do indivíduo faz-se a partir de uma abordagem curricular centrada no seu percurso de vida (*life history*), neste caso, das crianças, ajudando-as a encontrar a sua voz num processo pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspetiva holística de EI (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As OCEPE confirmam: “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode [deve] ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18) e, neste sentido, abandonar definitivamente a ideia de que só os adultos sabem o que é melhor para as crianças, as suas necessidades, interesses ou gostos.

Segundo Bruner (2000), as crianças são competentes e têm *agency* (Giddens, 1997), como tal, sabem o que querem fazer, baseando-se nas suas preferências mediante as oportunidades de ação que lhes são permitidas nos seus contextos de vida, incluindo o de EI, ainda que, por vezes, lhes seja difícil explicitar exatamente em que é que consistem os seus interesses: “Eu só gosto de desenhar e de correr e mais nada. Só gosto de rasgar, é rasgar e por desenhos.” (Salvador, 3, entr.).

No *corpus* de análise deste estudo, o brincar está efetivamente muito presente, confirmando, por isso, que esta é a ação natural e predileta destas crianças, dependente das motivações e interesses intrínsecos de cada uma delas, como o Miguel refere “O que gosto mais é de jogar ao futebol na rua, sempre na rua” (5, entr.). O Miguel, vibra com as brincadeiras que implicam ação, evidenciando o seu interesse pelo movimento que é sobretudo contemplado nas atividades possíveis de realizar na “rua”, ao ar livre.

Os interesses de outras crianças são mais calmos e privados, parecendo fazer parte de um mundo secreto da sua infância. Saliento o João e a Madalena, que partilham

reciprocamente o significado das suas brincadeiras “normais”, onde se inclui “coisas escondidas”, e, para estes amigos, os adultos devem saber o que isso é, caso contrário vedam-lhes o acesso ao seu “segredo” significado, exercendo o seu poder tácito de exclusão do outro, neste caso o adulto, da brincadeira “proibida” ou aceite condicionalmente, no *Jardim*, pelas educadoras e assistentes operacionais. Este poder estende-se também à relação entre o João e a Madalena, evidenciando uma socialização em que apenas uma criança decide o rumo da brincadeira social delas, quiçá espelhando papéis sociais que modelam as suas interações sociais:

| | |
|---|--|
| <p>João: [gosta] jogar às escondidas, brincadeiras normais! Eu: o que são brincadeiras normais, João? João: não sabes? Olha é correr, brincar com a Madalena aos grandes, coisas escondidas, de brincar. Eu: o que são coisas escondidas? Madalena: não digas, é segredo... João: é segredo.</p> | <p>(João, 5, e Madalena, 5, entr. grupo)</p> |
|---|--|

O “segredo” é um ajustamento das regras subjacentes às brincadeiras, de maneira a poderem concretizar “escondidas” os seus interesses lúdicos. Esta estratégia das crianças foi observada várias vezes, sobretudo no exterior, nos cantinhos para onde iam brincar às “coisas escondidas”.

A preferência pelo jogo simbólico e o faz-de-conta, através da espontânea recriação imagética de objetos e contextos de vida ou, ainda, da interpretação de papéis representativos dos comportamentos dos indivíduos com quem interagem nos contextos que lhes são familiares (família, escola, grupo de pares, televisão, etc.), sustenta a construção de relações e interações sociais destas crianças nesta brincadeira metafórica (Kishimoto, 1995), estando, por isso, muito presente nos seus discursos acerca do que gostam de fazer, de que é exemplo o seguinte excerto:

| | |
|--|--|
| <p>Mariana: bonecas e faz-de-conta. Eu: faz-de-conta? Mariana: finjo que sou a professora e mando a Maria para aprender as coisas das letras, ela não sabe nada, faz tudo errado. Maria: mas eu não gosto... não sou mais tua amiga. Mariana: é a brincar (sorri e espreita para a cara da Maria como que a aguardar um sinal de confirmação).</p> | <p>(Mariana, 5, e Maria, 4, entr. grupo)</p> |
|--|--|

A Mariana, escolhe “ser” a professora que ensina a Maria a fazer “as coisas das letras”. A sua representação da escola, local onde se aprende, medeia a relação de ensino e aprendizagem com a Maria, que a rejeita, “mas eu não gosto”, resultando na reformulação da abordagem da Mariana, “é a brincar”, como condição para continuarem amigas e assim prosseguir a brincadeira.

Brincar assume, assim, uma importância fulcral na representação do quotidiano destas crianças no *Jardim*, sendo indicado muitas vezes com referências às interações sociais com os seus pares, amigos: “eu gosto de brincar com os amigos.” (Vasco, 4, entr.). O que remete para a aprendizagem em interação com os outros e com o mundo, e, neste sentido, para a tese vygotskyana que considera a ZDP, numa perspetiva social do pensamento humano, o motor da aprendizagem. Nesta linha, Young (2010) defende que o conhecimento decorre do pensamento sobre a experiência humana, logo sem ação das crianças não há conhecimento poderoso.

Os brinquedos são instrumentos que suportam as brincadeiras prediletas destas crianças: “brincar com as amigas, brincar com carros e bonecas.” (Bárbara, 3, entr. grupo), ou como diz a Maria “das bonecas, dar papinha às bonecas.” (3, entr. grupo). Verifica-se, assim, um padrão nos interesses pelos objetos lúdicos de acordo com o género, mas também com a idade, como veremos mais à frente.

Destacam-se as vozes da Bárbara e da Luísa, meninas que fazem parte do grupo das crianças mais novas, que brincam, muitas vezes, afastadas das outras crianças, encontrando nos seus objetos lúdicos favoritos o mote para as suas interações lúdicas:

Eu: Bárbara, o que gostas de fazer?

Bárbara: brincar.

Eu: a quê?

Bárbara: ecas [bonecas] (Bárbara, 3, entr.)

Eu: Luísa a que é que gostas de brincar?

Luísa: bonecas (sorrindo muito mostra-me a boneca) (Luísa, 3, entr.)

~

Os discursos destas meninas, a Bárbara e a Luísa, remetem-nos para um interesse de género: bonecas, um dos brinquedos mais associados ao universo feminino. Parecem, no entanto, preferir brincar em paralelo do que em interação com os seus pares na casinha das bonecas, o que evidencia a importância da diversidade das dimensões do brincar, em que se

inclui o brincar sozinho das crianças mais novas (Moyles, 2006), como se pode ver no seguinte excerto:

Na área da casa, na zona do quarto, a Luísa brinca sozinha com uma boneca bebé. Deita-a na cama, abafa-a com cuidado, depois de colocar os lençóis. Senta-se na mesa de cabeceira, observa sorrindo o resultado e mostra-mo, muito satisfeita. Diz que a boneca se chama Luísa, tal como ela. Está visivelmente satisfeita nesta área. Tem no braço uma carteira de pano que manuseia com cuidado e sem a largar aconchega a boneca. Abre o fecho da bolsa e tira um telemóvel (verdadeiro, mas sem funcionar) carrega nas teclas e volta a guardá-lo. Julgo que é a área em que a vejo mais sorridente e implicada nas brincadeiras. Brinca sozinha, e de vez em quando vai espreitar um grupo de crianças que jogam com a educadora, numa das mesas, ao loto de animais, regressando depois ao quarto das bonecas. (obs. sala, 14-2-14)

A bola, por seu turno, é referida sobretudo pelos meninos e não tanto pelas meninas: “[gosto] de brincar à bola com o Rui” (Gabriel, 5, entr.). A “ditadura” da bola e dos jogos de grande movimento a ela associados é quase transversal nas preferências dos meninos, sobretudo nos momentos em que podem escolher livremente o que querem fazer na “rua”, ou seja, no espaço exterior da sala, ao ar livre:

Francisco: mas também gosto de jogar ao futebol na rua.
 Eu: ah, vejo-te muitas vezes a jogar à bola.
 Francisco: é com os meus amigos. (...)
 Eu: e tu, Vasco?
 Vasco: jogar à bola. Gosto de jogar à bola, o meu irmão joga comigo...
 Eu: aqui?
 Vasco: no recreio jogo com o Joaquim e o David é meu amigo.
 (Francisco, 5 e Vasco, 4, entr. grupo)

Com efeito, grande parte do tempo no exterior ao ar livre, senão todo, é passado pelos meninos a brincar ao que mais dizem gostar “à bola, na rua.” (Rui, 5, entr.), como ver no seguinte trecho das notas de observação:

David brinca à bola com o Pedro e o Marco no exterior, à saída da sala. O David é bem recebido no jogo pelos mais velhos porque “joga bem” futebol. David quando joga à bola com os colegas atira-se para o centro do jogo e pontapeia certeira e com força. Bate nos colegas quando quer a bola, ou quando é contrariado pelos seus pares. Os mais velhos não lhe respondem da mesma maneira, normalmente ignoram-no, para evitar confrontos, ou fazem queixas à educadora. O Marco dá um pontapé com força, os outros todos vão atrás da bola para o outro lado do pátio. O Marco dá novamente um pontapé na bola e atira-a para longe de todos. Vão todos a correr velozmente atrás da bola para o outro lado do pátio. Marco volta a possuir a bola e segura-a com o pé. Dá um pontapé

para longe e sorri marcando o passo como se marchasse triunfante à volta do grupo de crianças. O jogo de futebol basicamente resume-se a pontapear a bola para bem longe e as crianças vão atrás dela e regressam ao “campo” com a bola, voltando a pontapear a bola em direção à parede (baliza) depois de a disputarem entre eles com passes de futebol. (obs. ext. 17-3-14)

A habilidade do David e do Marco no jogo de futebol faz deles líderes nas relações com as outras crianças, assente no perfil ideal que têm de masculinidade, tendo por base referências culturais que valorizam as figuras do futebol (Cardona, 2015; Ferreira, 2004). Diferentemente, o João, que não se “encaixa” neste perfil porque nunca joga futebol, é olhado com estranheza, reforçada pela idiosincrasia das suas conversas e por estar sempre com a Madalena ou próximo das brincadeiras das crianças mais novas. Vejamos o seguinte excerto das notas de observação na área da casa:

Na falta de uma criança para ser o avô, pergunto “onde está o avô?”. O João responde “ficou em casa, porque tem muitas coisas a fazer, tenho fotografia do avô, o avô trata das flores, o avô é médico, o avô é jogador de futebol, o avô trata do menino, o avô é desportista, o avô tem tanto trabalho”. A Benedita interrompe-o “só dizes coisas tontas, João, nhanhanhanha”. Goza-o. O João vira as costas e pede ajuda ao Lourenço, que acede, para dobrar os lençóis do colchão unindo as pontas. (obs. sala, 14-2-14)

As preferências baseadas no género são, também, visíveis na ocupação das áreas de interesse existentes na sala de atividades. É exemplo disso a área da garagem, a qual o Lourenço e o David escolhem, por sua iniciativa, para brincar com os carros e fazem-no lado a lado, parecendo estar alheados das brincadeiras das crianças nas outras áreas:

A área da garagem destina-se a brincadeiras com carros de diversas dimensões e feitos e nela é permitido brincar três crianças. Invariavelmente, eram os rapazes que pediam para brincar nesta área. O Lourenço brinca com os carros, metendo-os e tirando-os da garagem. O David brinca a seu lado e faz os mesmos movimentos com os carros. Estão muito envolvidos na brincadeira. Junto deles está um caixote com vários blocos que utilizam fazendo de conta que são carros. Também está um camião grande, mas não lhe tocam. Brincam com os carros mais pequeninos, trazidos de casa pelas crianças. O David abandona este espaço e vai para a área da casa. O Lourenço fica sozinho de costas para a sala e continua a brincar muito concentrado, nem olha para as crianças que estão noutras áreas. (obs. sala, 21-2-14)

Gostar, dito na primeira pessoa do singular, portanto, o que a criança diz que, no presente, lhe traz um determinado grau de satisfação fazer, surge com convicção nas conversas tidas com estas crianças e, por vezes, num grau aumentativo: “Eu adoro [com ênfase] fazer desenho” (Tomé, 5, entr.). Revelando com esta afirmação que é competente no

conhecimento dos seus interesses, logo de si, a que se pode associar à ideia de práxis crítica (Apple, 1999) das linhas curriculares que a enformam.

Desenhar e pintar, surgem como atividades que as crianças dizem gostar: “fazer pintura” (João, 4, entr.) e “fazer desenhos” (Jacinta, 5, entr.). Todavia, a interpretação das notas de observação sugere que, pese embora as crianças afirmem que gostam de atividades no âmbito das artes visuais, algumas produções, neste subdomínio da Educação Artística da área de Expressão e Comunicação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), são apenas relativamente autónomas, porque as suas escolhas são limitadas a determinadas linguagens artísticas e condicionadas porque sujeitas a condições e a materiais de pouca qualidade. Como o Tomé (5, entr.) observa, os instrumentos riscadores disponibilizados na sala: “não são boas as cores, são fracas, não pintam.”. Além disso, os tempos e espaços são pouco diversificados e as escolhas também. Desenhar e colorir de forma livre e espontânea, logo por iniciativa das crianças, foi raramente observado, como revela o excerto a seguir:

(...) As fichas, com imagens fotocopiadas de árvores, estão identificadas com o nome de cada criança. Pintam a árvore de frutos, completando-a com o desenho de mais frutos na copa para aprenderem que as árvores dão frutos e a desenhá-los. O David, sentado, está a colorir o tronco da árvore. Pinta também os frutos de vermelho, sob as indicações cromáticas, dadas ao longe, pela Fabiana. No centro da mesa, existem quatro porta-lápis com lápis de cor que as crianças partilham. As crianças interagem e conversam umas com as outras, falando sobre as cores, se já terminaram ou não de pintar ou de outras coisas que não o tema da ficha: desenhar e pintar os frutos de uma árvore. O Ricardo pinta e fala com a Verónica sobre as cores de que precisa, o vermelho e o verde. Por sua vez, esta diz que prefere a cor laranja para pintar os frutos. O Ricardo escolhe então a cor laranja para pintar mais algumas maçãs, imitando a Verónica. Esta critica-o, dizendo que ele está a fazer tudo errado, ao que ele responde que não, “que é assim”. (obs. sala, 30-5-14)

É visível, nesta atividade de artes visuais, desenhar e pintar imagens, aquilo a que Moss (2015) designa como o perigo de escolarização da EI, ou seja, ter o modelo escolar do 1.º CEB como referência para a construção das linhas curriculares daquele contexto, um vez que se faz a apologia da qualidade e, mais recentemente, da excelência, muito pela influência de narrativas métricas supranacionais (OCDE, 2015), na tentativa de perseguir o objetivo de preparação das crianças para o desenvolvimento de futuras competências de leitura, escrita e numeracia, nomeadamente através do treino dessas competências mediante os “trabalhinhos” de fichas de ilustração e grafismo.

Esta situação é confirmada no discurso de algumas crianças, ao preferirem as atividades de aprendizagem com características escolares referentes ao 1.º CEB, em que, por

exemplo a Lia (5, entr.) diz que gostava de “aprender a ler, nesta sala. Fazer desenhos mais bem feitinhos”. Emerge aqui a ideia de aprendizagem proficiente próxima do currículo-como-plano (Sousa, 2012).

O discurso de outras crianças sugere o interesse pelo brincar de livre escolha e com quem, demonstrando ainda que conhecem as regras implícitas e explícitas subjacentes a essas brincadeiras (ver Figura 8).

Figura 8. Regra da sala

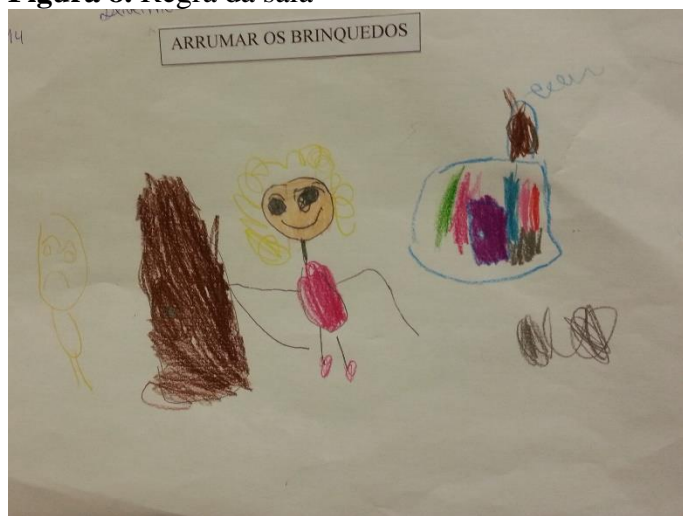


Figura 8. “arrumar os brinquedos” (Lia, 5, des.¹⁴⁹).

É exemplo disso a preferência pelas brincadeiras possíveis no dia do brinquedo, determinado à dimensão do adulto: um dia por semana, no qual podem trazer os brinquedos de casa para o *Jardim* e, assim, brincar com os seus pares.

Vejamos o que diz a Benedita:

Benedita: gosto de brincar com as minhas coisas, as que trago de casa.

Eu: o que é que trazes de casa?

Benedita: bonecas e roupinhas, mas só pode ser no dia do brinquedo. Nos outros dias tenho de perguntar à Rita ou à Fabiana. Gosto de ir para a rua brincar com as minhas coisas, o cabeleireiro, com a Lia e com a Madalena.

(Benedita, 5, entr.)

Ao brincar subjaz um conjunto de condições, nomeadamente o calendário com “dias/tempos de”, semelhante ao horário escolar dos níveis de escolaridade obrigatória. Aliás, as crianças têm consciência disso mesmo, manifestando a sua preferência pelas

¹⁴⁹ Abreviatura de desenho, produção da criança.

brincadeiras livres permitidas naquele dia do seu horário semanal: o dia do brinquedo. Esta organização do brincar está muito difundida em algumas práticas pedagógicas de EI, com resquícios de pedagogias técnicas transmissivas (Formosinho, 2013), organizadas em torno de tempos para aprender com intervalos para brincar, como se o direito das crianças a brincar ou a fazer outras atividades tivesse dias programados *a priori*.

É certo que a apropriação das regras subjacentes ao brincar no *Jardim* conduz, desde cedo, à consciencialização por parte das crianças da organização do seu quotidiano na EI, isto é, dos limites e possibilidades das suas ações naquele contexto. A Luísa, por exemplo, mesmo preferindo brincar com as bonecas na “casinha”, sabe que isso só é possível nos momentos em que o permitem. Com efeito, ela pode escolher brincar, mas, naquele momento, apenas se for na área indicada para tal, pela educadora: “é jogos”. Não obstante esta limitação, a Luísa tem na cabeça a sua tiara¹⁵⁰ o que lhe permite manter simbolicamente a identidade de princesa e, com isso, satisfazer, em parte, o seu expresso interesse de brincar na “casinha”.

Esta situação remete, mais uma vez, para a prática, inserida numa lógica da pedagogia transmissiva (Formosinho, 2013), de interdição às crianças de brincarem nas áreas em determinados momentos e da não permissão para utilizarem objetos lúdicos de um espaço noutro, pois as decisões são baseadas na razão unilateral de ordem na organização e gestão do ambiente educativo. Parece assim perpetuar-se, mesmo que tenuemente, a imposição da uma ordem social instituída pelas educadoras sobre as saliências das identidades e interesses das crianças, numa luta de poder, superada muitas vezes através do recurso à linguagem simbólica ou lúdica das crianças. As linhas curriculares que subjazem estas práticas pedagógicas são assim desenhadas de cima para baixo num movimento de poder do conhecimento (Young, 2010) de quem o detém: os adultos, educadores.

Portanto, a interpretação do discurso destas crianças sugere que aquilo que elas gostam e querem fazer está condicionado pelas oportunidades que os adultos lhes concedem, o que reflete uma conceção cultural de criança que nega as orientações curriculares na EI como um processo de construção identitária (Silva, 2009). Porém, só em parte, uma vez que as crianças contornam de forma surpreendente os constrangimentos com que se deparam, num movimento de vai e vem alternativo entre o real e o imaginário (Sarmiento, 2004;

¹⁵⁰ Trazida de casa, pois é o “dia do brinquedo”.

Corsaro, 2002). Neste caso, entre o jogo proposto pela educadora, o *puzzle*, e o fazer de conta com a tiara e a celebração do aniversário, como revela o excerto seguinte:

A Luísa está a brincar com a Bárbara e com a Maria na mesa dos jogos. Cantam os parabéns a um *puzzle* de cubos cujas peças terminaram de juntar e que dizem ser o “bolo”. (...)
 Luísa: às bonecas e aos jogos.
 Eu: é o que mais gostas de fazer aqui na sala?
 Luísa: bincar [brincar] às bonecas ali [aponta para a área da casinha] e princesas.
 Eu: por isso tens essa coroa na cabeça, é?
 Luísa (abana afirmativamente a cabeça): é minha.
 Eu: trouxeste de casa?
 Luísa: sim, a mamã deu.
 Eu: estás linda, para onde vais brincar agora?
 Luísa encolhe os ombros.
 Eu: será com as bonecas na casinha?
 Luísa: a Delfina não deixa.
 Eu: não? Já perguntaste se podes?
 Luísa: não, é jogos. (Luísa, 3, entr.)

O jogo simbólico tem, assim, muita relevância naquilo que as crianças dizem que gostam de fazer no *Jardim*. E mesmo quando os adultos, por várias razões, confinam o fazer-de-conta à área onde é expectável que ele aconteça, como a “casinha”, limitando dessa forma a exploração criativa desta brincadeira, elas escolhem, por sua autodeterminação, outros espaços para a continuarem a fazer:

Mariana: nós gostamos muito de brincar aos médicos.
 Eu: porque gostam tanto assim?
 Mariana: às vezes a Fabiana não nos deixa brincar aqui, mas agora que não está a olhar, nós brincamos.
 Eu: como é que brincam?
 João: fingimos que as pessoas estão doentes.
 Mariana: nós pomos pensos aos meninos, aos carros e às meninas. Nós somos médicos.
 João: a fingir que os enfermeiros estão de férias. (obs. ext. 11- 4 -14)

Brincar aos médicos no exterior ao ar livre, local onde se espera que estas crianças deem mais uso ao corpo, através de atividades de movimento, ao invés de representarem simbolicamente papéis, parece ser tão entusiasmante quanto na área da sala de atividades predestinada para tal. Efetivamente, pela análise dos discursos e ações destas crianças, emerge um padrão temático na tipologia das suas preferências no brincar: fazer de conta ou jogo simbólico.

As brincadeiras simbólicas estão associadas às vivências das culturas nas quais as crianças estão inseridas, reproduzidas interpretativamente por elas, o que resulta em culturas específicas da infância (Sarmiento, 2004). Nesse sentido, a apropriação do espaço pelas crianças, simbolicamente falando, é individual pelas suas características *sui generis*, bem como os materiais que utilizam, se for na rua ou na sala.

A profusão de materiais estruturados na sala, por exemplo na área da casa, contrasta com a frugalidade dos recursos lúdicos que são utilizados pelas crianças no exterior, ao ar livre, sem que isso diminua as oportunidades de brincadeiras, como ilustra o excerto seguinte:

O exterior também é um espaço onde as crianças brincam livremente dando aso à sua imaginação, sobretudo através do faz-de-conta. O Marco, com um saco de plástico nas mãos, o Tomé, o Miguel e o Joaquim cantam agarrando-se uns aos outros.
 O Marco aproxima-se de mim com o saco de plástico.
 Marco: olha, vê, olha dinheiro que nós encontramos.
 Eu: onde é que encontraram?
 Marco: no chão, são pedras a fingir.
 Eu: mas é dinheiro para ti...
 Marco esclarece: é a fingir que é dinheiro.
 Eu: o que vais fazer com esse dinheiro?
 Marco: vou contar e ganhar mais dinheirinho.
 Eu: e depois o que fazes com o dinheirinho?
 Marco: o que faço com o dinheirinho? Ganho mais dinheirinho! (obs. ext. 17-3-14)

Ao fazer simbolicamente alusão às pedras como “dinheirinho”, o Marco parece estar a reproduzir, interpretando à sua maneira com potencial inventivo e criativo, o conhecimento que tem do valor do dinheiro, fruto, quiçá, do seu contexto de vida, uma vez que a mãe trabalha num Notário em que as operações financeiras costumam ser avultadas.

Retomando o que já foi dito sobre os interesses manifestados pelas crianças de acordo com a idade, como o David “a bola”, a Luísa “bonecas e jogos”, o Salvador “desenho e correr” e a Bárbara “ecas [bonecas]”, percebe-se que as crianças mais novas têm uma representação (talvez) simples do que gostam de fazer no *Jardim*: brincar. Por seu turno, algumas crianças mais velhas têm representações dos seus interesses mais complexas e definidas, enquadradas na compreensão do que é esperado que elas façam naquele contexto:

Lia: gosto de ajudar os amigos. (...) 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. O David quando acorda terrível, ele nunca quer acordar... Eu vou para o meu lugar então a Fabiana e a São é que fazem isso [levam-no à casa de banho]. (Lia, 5, entr.)

Neste sentido, as crianças mais novas do grupo dizem que preferem brincar porque sabem que lhes é permitido, mais facilmente, escolher o que podem fazer livremente, logo, escolhem a sua atividade natural de brincar ao que mais gostam. Dito de outro modo, aquilo que as crianças dizem que gostam de fazer deriva do conhecimento prático que têm do que lhes é permitido fazer ou escolher fazer.

De registar ainda, a propósito dos interesses das crianças mais novas, um outro padrão, que remete para uma ordem social assente em relações de poder entre as crianças. As mais novas parecem ser vistas com condescendência pelos seus pares mais velhos, que as consideram diferentes porque fazem coisas de “bebés”, reforçando com isso a ideia da sua condição de “pequenos” e, como tal, portadoras de gostos e comportamentos lúdicos ou outros justificados pela sua condição etária:

Marco: (...) sabes o que é que o Salvador gosta de fazer na escola?

Eu: o quê?

Marco: dar dentadas...

(obs. ext. 17-3-14)

David: [gosta] jogar à bola e enhos [desenhos animados, apontando para a televisão].

Eu: vês desenhos animados aqui?

David: timm [sim]...

João: é mentira, a televisão não dá...

David: não é nada (bate no João com a mão).

João olha para mim à procura de uma reação e franze o sobrolho enquanto esfrega o braço.

Eu: David, se calhar querias dizer que gostas de ver desenhos animados em casa.

David: na casa da vó [avó].

João: ah! Vês pequeno, aqui só na televisão lá dentro [refere que só podem na televisão no refeitório].

David cala-se e com expressão de “amuado” vai embora para o exterior. (David, 3, entr. grupo)

A perceção de que as crianças mais novas precisam de apoio, nomeadamente para se fazerem entender, também é razão para explicar as representações das mais velhas sobre o que umas e outras gostam de fazer, justificando-as com situações experienciadas no seu contexto de vida social e familiar:

Eu: o que é que ele está a dizer, Marco? (referia-me ao David)

Marco: não sei. Ele parece ucraniano!

Eu: porque dizes isso?

Marco: porque na minha antiga escola havia um ucraniano e não percebíamos nada.

(Marco, 5, entr. grupo)

David: à bola. A bola.... (impercetível).

Eu: a bola o quê? (Pedi à Lia que traduzisse)

David: (impercetível)

Lia: não percebo, o Gabriel é que percebe a fala dele.

O irmão vem “traduzir”.

David: (impercetível)

Gabriel: as bolas dele estão vazias no carro do pai (bolas vazias, sem ar).

Eu: gostas de jogar à bola aqui, e as tuas bolas estão vazias no carro do pai?

David: tsim [sim].

(David, 3, entr.)

As crianças, parecem ter assim uma representação pedagógica das atividades que dizem gostar de fazer por grupos etários, num conhecimento das finalidades das atividades que realizam: brincar pedagógico ou “trabalhar” para aprender um conteúdo, ou seja, atividades para adquirir um saber ou competência, e, por outro lado, o brincar como impulso natural para brincar por prazer, que normalmente acontece no exterior da sala, ou seja, o brincar livre e espontâneo e, nesse sentido, intrínseco e pleno da criança sem instrumentalismos de aprendizagem. Têm, ainda, a ideia de que as crianças mais novas precisam de ajuda para agir, por referência aos seus comportamentos e atitudes entendidos e compreendidos como próprios das suas idades e que residem sobretudo no brincar.

Por conseguinte, a relação entre pares, neste grupo de crianças, com idades tão distintas e consequentemente com diferentes características, permite, ao nível das competências e das interações, que elas se ajudem umas às outras esbatendo, com isso, dificuldades de comunicação com os adultos, ou outras, porque mais facilmente entendem a linguagem “nativa” dos pares de quem estão mais próximos. Daqui se extrai a ilação de ser necessário repensar a estrutura básica do *Jardim* ao nível da organização dos grupos, pois faz todo o sentido que seja etariamente heterogénea (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), se bem que esta certeza traz implicações diretas no rácio, que a meu ver deve ser baixo, e, consequentemente, nas práticas pedagógicas no quotidiano das crianças na EI.

As preferências das crianças revelam, ainda, os seus traços e interesses individuais, associados a domínios curriculares e materiais lúdicos, muitas vezes potenciados pelas AEC, como a música. Podemos constatar isso mesmo na voz do Francisco:

Francisco: eu cá gosto de brinquedos com música.

Eu: e fazes música?

Francisco: não, os brinquedos têm música e eu ouço a música.

Eu: ah! Gostas de música nos teus brinquedos!

Francisco: sim, e na aparelhagem do professor de música.

Eu: gostas então das atividades de música na sala lá de cima?

Francisco: sim, da música do professor.

Eu: o que é que lá fazem?

Francisco: ouvimos a música do professor, canto e bato palmas, o professor toca a viola.

(Francisco, 5, entr. grupo)

As atividades que as educadoras propõem no *Jardim* podem corresponder aos interesses lúdicos destas crianças e assim potenciar aprendizagens significativas, bem como o seu bem-estar, preconizados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Todavia, o quotidiano neste contexto de EI não se organiza, na sua totalidade, de forma próxima aos interesses que as crianças dizem ter, bem pelo contrário. Por isso, tem de ser compreendido e analisado como resultado de um processo social, de índole pedagógica, construído numa malha apertada de tempos e espaços adultocentrados, como já foi referido.

O quotidiano no *Jardim* parece estar regulado por relações de poder desigual de escolher e fazer naquele contexto. Todavia, as crianças permitem-se criativamente contornar ou transformar essa forma desigual, numa constelação de formas de poder combinadas muito especificamente em constrangimentos e possibilidades de ação inscritas nas interações no espaço estrutural do *Jardim*, nomeadamente através do faz-de-conta, bem como de outras formas de recriar a realidade, num movimento de vai e vem entre o mundo dos adultos e o delas. Vejamos o seguinte excerto das notas de observação:

A Maria tem uma acesa discussão com a Mariana, enquanto desenham e pintam os frutos da árvore na ficha. Falam sobre um desentendimento entre elas, explicando mutuamente o que aconteceu. Ou seja, estão a pintar ao mesmo tempo que esclarecem pontos de vista e comportamentos adotados por elas noutras ocasiões. (...) As crianças parecem pintar mais pelo prazer da atividade em si, enquanto meio de expressão plástica, do que pelo facto de ser uma árvore que dá frutos. (...) A meu ver, são muitas crianças numa mesa só, visto que quase não têm espaço para pintar à vontade. No entanto, pintam a árvore com empenho enquanto conversam umas com as outras sobre as cores, as brincadeiras que fizeram antes e os amigos. (obs. sala, 30-5-2014)

Sendo o ambiente social a chave do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bruner, 2000; Vygotsky, 2007, entre outros) torna-se efetivamente fundamental utilizar a metodologia pedagógica baseada na escuta sensível das crianças (Vasconcelos, 2016), nas suas diversas linguagens (Malaguzzi referido por Edwards, Gandini & Forman, 1999) para sustentar práticas que respeitem e tenham em conta os seus interesses e direitos de participação (Vasconcelos, 2009a), numa perspetiva de currículo de qualidade negociada (Bondioli, 2015), construído como fórum democrático de socialização

(Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Moss, 2015) em que se inclua as especificidades de cada criança numa abordagem holística, não disciplinar, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

1. 2. 2. Outras coisas que tais

As crianças participantes neste estudo, quando referem o que gostam de fazer no *Jardim*, para além de brincar como foi referido no ponto anterior, fazem alusão a outras coisas, não associadas necessariamente ao contexto de EI, porém, incluídas na mesma dimensão. Brincar com tecnologia digital, aparece nas vozes de algumas crianças como brincadeiras experienciadas, em geral, em suas casas com os pais, os irmãos ou outros familiares próximos, que, por lhes serem significativas (Ausubel, 2003), são referidas espontaneamente:

Pedro (muito sorridente): eu sei tudo, tenho na *X-box*. Trouxe a história do *Skyland* [*Skylanders*]. Tem os maus e os bons. Tem fogo e tem água [uma história futurista baseada em lutas entre os Guardiões maus e as crianças *Seijin* boas, que lutam com os elementos água e fogo].
 Eu: gostas daqueles heróis?
 Pedro: (abana, com força, afirmativamente a cabeça) gosto de jogar aos *Seijin*. (Pedro, 5, entr.)

Denota-se o acesso cada vez mais cedo, no seio familiar, ao mundo das tecnologias digitais por parte de algumas crianças que, de uma forma ou de outra, falam ou mostram evidências das suas experiências lúdicas com estes brinquedos digitais:

Ricardo: gosto de computador e jogos. No computador com o pai eu jogo.
 Eu: quais são os jogos que jogas, sabes?
 Ricardo: jogos... (encolhe os ombros). (Ricardo, 4, entr. grupo)

O Duarte, embora não comunique verbalmente, também evidencia sinais de interesse e conhecimento relativamente ao telemóvel, através da sua linguagem corporal:

O meu telemóvel toca, desligo-o, ele presta atenção e eu estendo-lhe o telemóvel ligado nas filmagens das crianças.
 Eu: queres ver, Duarte?
 Ele ri-se alto e agita-se a ver e a ouvir as filmagens. Ri-se muito e para, ficando atento às imagens. Quando termina, põe o indicador no botão do *play* para recomeçar. (Duarte, 5, entr.)

Saliento o interesse das crianças manifestado pelo acesso ao mundo tecnológico e informativo mais complexo como por exemplo os jogos virtuais. O Marco, para além de demonstrar que tem acesso às TIC em sua casa, explica com detalhe o tipo de jogos que gosta de jogar:

Marco: [gosta] jogar.
 Eu: a quê?
 Marco: a jogos violentos.
 Eu: o que são jogos violentos?
 Marco: é como o *GTA*, sabes?
 Eu: o que é isso?
 Marco: é um jogo que podes fazer o que tu quiseres.
 Eu: no computador, na televisão?
 Marco: sim, podemos roubar carros, comprar armas, podemos ter cachorros, comprar carros...
 Eu: gostas de fazer no jogo, é isso, a brincar?
 Marco: às vezes a gente morre.
 Eu: a fingir, claro!
 Marco: mas tudo começa de novo... Tipo, há um helicóptero, atira balas maiores do que a mesa, a gente ainda temos hipótese de fugir.
 Eu: e se não conseguirem?
 Marco: morrem e depois voltamos a fazer o que estávamos a fazer.
 (...)
 Eu: como aprendeste a jogar ao *GTA*?
 Marco: foi o meu primo, ele tem 16 anos.
 Eu: também ainda não tem idade para jogar ao *GTA*. Achas que se deve fazer coisas para as quais ainda não temos idade?
 Marco: sim, se forem coisas boas, sim! Se forem coisas más, não!
 Eu: mas esses jogos são violentos.
 Marco: são a fingir, ninguém morre. (Marco, 5, entr.)

É possível perceber pela conversa do Marco que ele tem consciência crítica do teor do jogo para a sua idade, porém, com a convivência dos seus familiares acaba por experienciar este tipo de atividades, o que lhe traz saberes que outras crianças não possuem, desde logo por terem outro tipo de controle parental ou por não terem acesso a estes brinquedos digitais. A mãe assume aqui a regulação comportamental do Marco, “Marco: a minha mãe já me proibiu de jogar” (Marco, 5, entr.), papel esse frequentemente desempenhado pela figura paterna, mas que com a transformação da estrutura familiar diluiu-se, sendo também possível tirar daqui ilações sobre a educação de género e a formação identitária das crianças.

De acordo com Cardona (2015) a educação identitária nos primeiros anos baseada em estereótipos de género “poderão ter uma influência perversa na autenticidade da

trajetória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas.” (p.25). Aos meninos é aceite, mais facilmente, a aproximação a ambientes lúdicos mais “duros”, como as guerras e as mortes virtuais, estereotipicamente masculinos (Magalhães, 2005). Todavia, o Marco parece distinguir no jogo “GTA” o real do virtual ao afirmar que “são a fingir, ninguém morre”.

No *Jardim*, o tecnológico e o virtual não substituem a dimensão real das interações destas crianças. Contrariando as diretrizes para a promoção da literacia digital neste contexto, essa realidade parece ser longínqua nas vozes das crianças. Só aquelas que por razões familiares e sociais, extra EI, têm acesso a diversas tecnologias, incluindo as digitais, é que possuem outras oportunidades de aprender e brincar para além das convencionais.

As outras crianças ficam limitadas nesta dimensão da aprendizagem através de meios tecnológicos e informáticos, pelo menos durante este período da sua educação formal. É sabido, no entanto, que há sempre a possibilidade de aprender com estes recursos digitais, ou outros, quando, e se, surgir essa possibilidade, uma vez que, numa perspetiva construtivista e construcionista, as crianças têm uma capacidade enorme para aprender quando expostas a ambientes ricos de aprendizagem, independentemente de serem ambientes formais ou informais (Papert, 2008).

Mas, tratando-se a EI de educação formal, mais uma vez se salienta que esta tem “um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

Sobre esta matéria, a UNICEF alerta para o facto de “(...) to have a positive impact, technology in education should be focused on precise learning objectives. In other words, discussion must begin with the educational goal - not the technology.” (UNICEF, 2017, p. 22).

Nesta linha de ideias, e, neste particular, deve-se acatar as recomendações locais, nacionais e transnacionais de promoção da literacia digital, dando às crianças não só acesso às TIC, mas também promover a sua utilização como ferramentas de lazer e de aprendizagem.

Algumas crianças dizem, outrossim, que as atividades básicas de conforto e cuidados são as que mais gostam. Embora estas façam parte do seu quotidiano no *Jardim*, não são em geral consideradas como atividades educativas nas linhas curriculares da EI. São precisamente as crianças oriundas de famílias com fracos recursos económicos que as

referem, indicando a alimentação, higiene e sono, como atividades que gostam de fazer. O Lourenço e a Verónica, incluem nas suas preferências esses momentos da rotina diária: “(...) gosto de comer e dormir...e fazer desenhos.” (Verónica, 4, entr. grupo); “(...) gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão.” (Lourenço, 4, entr.).

A luta pela sobrevivência das famílias de origem destas crianças reflete-se na importância que elas dão nas suas respostas a estes momentos. Assim, parece existir uma relação entre os interesses destas crianças e as atividades de conforto e de resposta às suas necessidades básicas, sendo que a higiene é referida apenas pela Jacinta, noutra questão, quando se refere ao que faz no *Jardim* como parte integrante de uma sequência rotineira do seu quotidiano neste contexto: “faço cocó, lavar as mãos. Outros meninos vão lavar as mãos e depois comer a papa, comer a sopa toda.” (Jacinta, 5, entr.).

Participar na dinâmica da sala cooperando com outras crianças e adultos na organização e gestão da rotina diária surge no discurso destas crianças como mais uma atividade que gostam de fazer, para além de outras já referidas como brincar. O Vasco, por exemplo, diz: “sabes uma coisa? Eu gosto de arrumar.” (Vasco, 4, entr.).

O que me parece evidente, é que os interesses e gostos das crianças alimentam o seu ímpeto exploratório de ação e, por isso, são a pedra de toque para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Numa linguagem coloquial diria que são meio caminho andado para que a aprendizagem aconteça de forma divertida e lúdica neste tempo de ser criança que é a infância. Daí, mais uma vez, sublinhar que na EI é fundamental ouvir as vozes das crianças, independentemente da linguagem usada, para fundar as linhas curriculares escolhidas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos educadores de infância, por forma a valorizar o potencial criativo e inventivo do brincar e os interesses significativos das crianças.

1. 2. 3. No exterior, ao ar livre: “brincar na rua”

As brincadeiras que as crianças dizem gostar de fazer no *Jardim* são situadas claramente no espaço; ora no interior, na sala de atividades, ora no exterior, ao ar livre. Destaca-se, no tema em análise, este último, por ser referido frequentemente como o espaço preferido para brincar.

O espaço exterior, no *Jardim*, é utilizado sobretudo em dois momentos: a meio do turno da manhã e da tarde. Períodos estes que correspondem ao designado recreio do 1.º CEB e ao intervalo para o café das educadoras e das assistentes operacionais. Também em

função do estado do tempo, mas sempre mediante a permissão dos adultos – educadoras de infância ou assistentes operacionais da sala. Ir à “rua” aparece associado à ideia de brincar livremente, por oposição ao “trabalho”, “agora podem ir brincar para a rua”, ou, ainda, como recompensa por terem concluído uma tarefa ou por se terem portado bem:

Marco: já terminei [a ficha do livro Alfa], quero fazer mais.
 Delfina: podes fazer o número seguinte e depois podes ir para a rua [brincar no espaço exterior da sala] (obs. sala, 30-5-14)
 Rita: o que aprendeste com isto?
 Tomé: aprendi que se deve escutar os outros.
 Rita: muito bem, agora podes ir à rua. (obs. sala, 4-7-14)

Jogar futebol, correr e brincar com os carros trazidos de casa são as brincadeiras que os meninos dizem mais gostar de fazer no espaço exterior, ao ar livre:

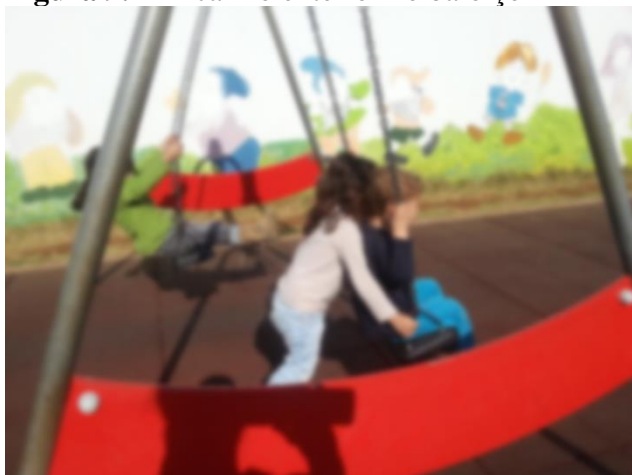
Gabriel: de brincar à bola com o Rui.
 Eu: gostas de brincar à bola, é isso?
 Gabriel: gosto de desporto e o Rui também.
 Eu: qual o desporto que praticas?
 Gabriel: futebol com os meus amigos.
 Eu: quem são os meninos com quem gostas de brincar?
 Gabriel: o Rui e o mano (o David).
 Eu: no campo de jogos?
 Gabriel: não, olha na rua (aponta o pátio à saída da sala). E de carros.
 Eu: também gostas de carros?
 Gabriel: sim.
 Eu: onde brincas com os carros?
 Gabriel: na rua, trago de casa carrinhos. Estão no meu armário (cacifo individual), depois vou lá buscar. A Rita deixa [sorri]. (Gabriel, 4, entr.)

Algumas meninas, também no exterior, preferem brincar ao faz-de-conta com as bonecas e os seus adereços: “Gosto de brincar com as minhas coisas, as que trago de casa.” (Benedita, 6, entr.). Gostam, ainda, de brincar com os equipamentos lúdicos fixos: “gosto de ir para o recreio para brincar no baloiço, mas está todos os dias cheio, por isso não brinco no baloiço.” (Lia, 5, entr.).

Pela interpretação das notas de observação, confirma-se que o baloiço é muito cobijado pelas crianças, pois permite o prazer de embalar o seu tempo numa entrega do corpo ao movimento (Bilton, Bento & Dias, 2017; Neto & Lopes, 2017), num vai e vem

natural ou intencional com o contributo dos seus próprios corpos em movimento ou da mão colaboradora de um seu par ou, pontualmente, da de um adulto (ver Figura 9).

Figura 9. Brincar no exterior no baloiço



No exterior, são visíveis também situações em que as brincadeiras habitualmente preferidas pelas meninas, como fazer de conta com os brinquedos trazidos de casa, suscitam interesse por parte de alguns meninos, como é o caso do Lourenço:

O Lourenço está a um canto do pátio exterior com o grupo de meninas que brincam ao cabeleireiro com os brinquedos trazidos pela Madalena.

Eu: Lourenço, hoje estás a brincar com a Madalena?

Lourenço: não, ela não deixa brincar com os brinquedos dela.

Eu: pede-lhe por favor.

Madalena: ele não brinca porque estraga as minhas coisas.

Eu: se o deixares brincar, penso que o Lourenço não vai estragar os teus brinquedos, não é Lourenço?

Lourenço: é, quero o pente para pentear as bonecas.

Madalena: só um bocadinho, depois dás-me (olha para mim à laia de confirmação da condição).

Lourenço abana a cabeça afirmativamente enquanto agarra no pente e penteia uma das bonecas.

(Lourenço, 4, entr.)

Portanto, o espaço exterior revelou ser por excelência rico em oportunidades de interação e brincadeira e, conseqüentemente, de diversão e bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, deveria ser bem aproveitado nas práticas das educadoras, no sentido de torná-lo mais utilizado pelas crianças, não apenas nos momentos em que as brincadeiras livres no exterior são permitidas, como os momentos coincidentes com o recreio do 1.º CEB e de pausa para o café dos adultos, mas também sendo incluído nas propostas pedagógicas integradas nas linhas curriculares escolhidas para e com o grupo.

Uma possibilidade é estender as atividades, habitualmente realizadas na sala, para o exterior, o que promoveria maior diversidade de brincadeiras numa abordagem de “tudo lá para fora”, contrariando-se com ousadia a conceção da centralidade pedagógica nos espaços internos, como as quatro paredes da sala.

Apesar de tudo, estas crianças arranjam sempre maneira de contornar as restrições que, por vezes, lhes são impostas pelos adultos, nomeadamente quando utilizam o espaço exterior para as brincadeiras que mais gostam e que não são permitidas realizar noutros locais. Utilizam, por exemplo, um “canto” do exterior que parece ser assumido como o espaço secreto onde as crianças gostam de estar sem que os adultos acedam às suas brincadeiras, para assim poderem brincar mais livremente:

Benedita: gosto de ser a mãe, vamos para um canto brincar, fazemos compras.
 Eu: um canto?
 Benedita: lá fora! Às vezes é num lado, às vezes é noutro lado, ali (aponta para um canto da parede que separa o exterior das salas). (Benedita, 5, entr.)

As brincadeiras no exterior são, por vezes, condicionadas pelos adultos com o pretexto de zelar pela segurança e higiene das crianças, limitando-lhes deste modo a exploração livre do espaço e dos materiais lá existentes, sobretudo os naturais como pedras, terra, água, folhas, árvores e relva e, com isso, impedindo-as de avaliar o risco e de aprenderem a ser mais fortes e a respeitarem a natureza (Bilton, Bento & Dias, 2017), porque, digo eu, não se pode amar o que não se conhece:

Os adultos estão a conversar uns com os outros, intervindo quando se verificam conflitos entre as crianças ou para limitar as suas ações, evitando que se sujem, corram riscos e se magoem. (2obs. ext. 16-7-15)

Mas o contacto com os elementos da natureza nem sempre é querido pelas crianças, dependendo disso das suas experiências vividas noutros contextos, nomeadamente o familiar.

A Luísa parece perdida no espaço exterior ao ar livre e o desconforto de estar a se adaptar ao contexto do *Jardim* é agravado pelo facto de a terem sujado:

Luísa: quero a mamã, não quero ficar aqui.
 Afago-a, ela senta-se a meu lado e sorumbática fica a observar o jogo.
 Eu: o que se passa Luísa?
 Luísa: quero a minha mamã, sujaram as minhas calças.

Eu: queres limpar as calças, eu vou contigo.

Luísa: não, quero ir embora, quero a minha mamã.

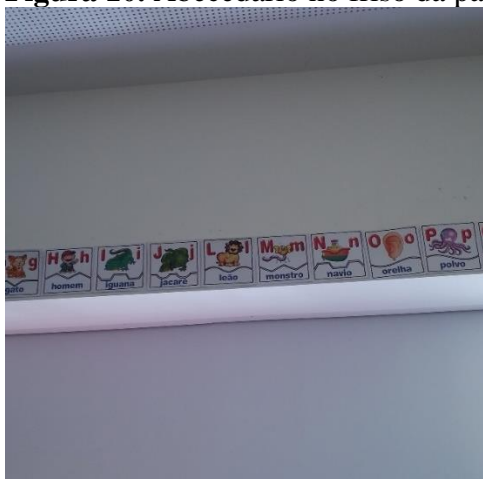
(Luísa, 3, entr.)

Aprender a viver na e com a natureza leva tempo, requerendo um investimento das linhas curriculares que os educadores de infância escolhem no natural. Como afirmam Bilton, Bento e Dias (2017) a sujidade sai, mas as experiências vividas ficam. Por conseguinte, importa refletir na conceção pedagógica das práticas sobre a dimensão do brincar das crianças com o exterior e não apenas no exterior ao ar livre, desde logo observando o seu universo quando estão a brincar livremente no exterior, valorizando-o para assim respeitar as crianças, porque aprender a viver e a ligar-se à natureza extravasa as orientações curriculares para a EI.

1. 2. 4. Agora, vamos “trabalhar”

Continuando a analisar a dimensão do que as crianças dizem gostar no *Jardim*, associa-se “o gostar de fazer” com alusão aos “trabalhos” como atividades para aprender as letras e os números numa abordagem pedagógica à escrita e à matemática (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Veja-se o destaque que é dado, na sala destas crianças, ao alfabeto colado na parede quase no teto (ver Figura 10), à laia de friso instrutivo com letras, complementadas com palavras e respetivas imagens.

Figura 10. Abecedário no friso da parede da sala



A verdade é que apesar da distância das letras e dos números, o Lourenço identifica-os corretamente quando a educadora o indaga sobre isso:

O Lourenço conta as peças da sua torre pelo menos até vinte. A educadora pergunta-lhe “que números são aqueles?” o Lourenço olha e identifica os números e as letras que estão afixados na parede da sala. (obs. sala, 9-5-14)

As crianças que dizem gostar de fazer “trabalhos” no *Jardim* são sobretudo as mais velhas do grupo, com 5 anos de idade, seguindo-se depois de gostar de brincar. Trabalhar e brincar são, assim, ações que parecem estar mais debruçadas no discurso das crianças mais velhas, até porque há momentos específicos no seu quotidiano no *Jardim* em que fazem “trabalhos” de preparação para o 1.º CEB. “Trabalha-se” para aprender aquilo que é expectável que aprendam antes do ingresso na escolaridade obrigatória.

Algumas crianças parecem assumir com naturalidade e prazer a função destas atividades padronizadas, “trabalhar”, como se pode ver no seguinte excerto:

Marco: [gosto de] trabalhar.
 Eu: trabalhar!? Como assim?
 Marco: olha... [expressão de admiração], nas fichas do livro do Alfa. Não sabes!?
 (Marco, 5, entr.)

Parece ser óbvio para o Marco que eu deveria saber que “trabalhar” significa fazer as fichas de grafismo do livro Alfa, portanto, aprender trabalhando é uma coisa séria, por contraste ao brincar livre (Smith, 2006). Este livro é um manual de grafismos e de cálculo numérico que algumas educadoras de infância optam por pedir aos pais para comprarem a fim de prepararem a transição para o 1.º CEB. Por conseguinte, “fazer” este livro representa para as crianças aprender coisas dos meninos que vão para a escola dos “grandes”.

Esta dimensão mais escolarizante da EI em que a vida das crianças não é só brincar e que para ser crescido é preciso “trabalhar”, é uma ideia que vai sendo introduzida na interação que os adultos estabelecem com as crianças no *Jardim*: “Marcelo, já vais para o 1.º ano!”.

À valoração do “ofício de aluno” acresce a condição de primeiro aprender, proficientemente por referência ao 1.º CEB, para depois poder brincar, o que reforça a ideia da necessidade de realizar bem aqueles exercícios de grafismo, percebidos pelas crianças como tarefas premiadas com um bónus: brincar.

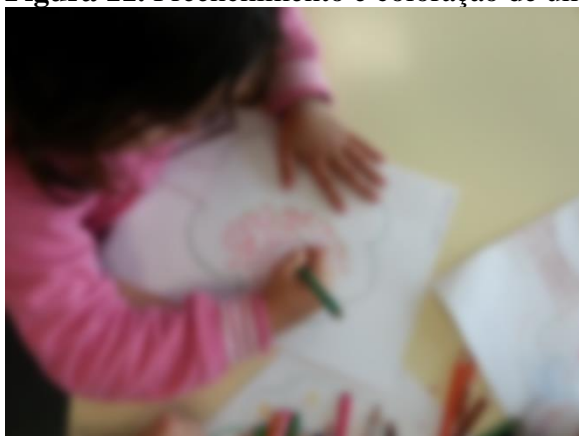
Brincar, ainda por cima no exterior, assume-se como uma motivação para se portar bem e concluir corretamente as tarefas propostas, “e bem feito”, ou seja, ser competente:

Eu: estou a ver que gostas de fazer as fichas do Alfa.
 Marco: gosto, para depois ir para a rua jogar à bola.
 Marcelo: eu também vou...
 Marco: só quando acabares e bem feito, não é Delfina?
 Delfina: vão para a rua quando a ficha estiver feita. Marcelo já vais para o 1.º ano!
 Marcelo: Guida, está bem assim? (mostra a ficha)
 Eu: se queres terminar, ainda te faltam alguns números.
 São: ele é um trapalhão, faz tudo à pressa, não se concentra.
 Marcelo, com expressão facial como se estivesse “contrariado”, inclina-se para cima do livro e com a cabeça deitada no braço em cima da mesa, tenta terminar os números que ainda faltam fazer na ficha. (obs. sala, 30-5-14)

As apreciações dos adultos às produções e atitudes das crianças alinhadas com a cultura de ensino e aprendizagem do 1.º CEB, numa tentativa de socialização escolar precoce, a chamada escolarização (Garnier, 2009), são frequentes. Qualquer situação que se verifique fora desse quadro representativo de comportamento adequado é alvo de advertências, como ilustra o excerto anterior das notas de observação: “ele é um trapalhão, faz tudo à pressa, não se concentra”.

As crianças mais novas do grupo ou do grupo etário intermédio, não escapam à instrumentalização das suas atividades lúdicas, para aprender o “ofício de aluno”. O mais próximo dos trabalhos das fichas do Alfa que estas crianças, como o Lourenço ou a Maria realizam, são os “trabalhinhos” no subdomínio das artes visuais como desenhar e colorir imagens fotocopiadas (ver Figura 11).

Figura 11. Preenchimento e coloração de uma imagem fotocopiada



Desde cedo a representação positiva de fazer “trabalhos” está associada ao desejo de crescer, de ser “grande”, como afirma o Lourenço: “Aquilo (aponta) o livro do Alfa, eu não

posso fazer, é só os rapazes que podem fazer.” (Lourenço, 4, entr.). Portanto, aos rapazes, grandes, está reservada a tarefa de aprender.

Apesar do alto consenso, sobre o valor do brincar enquanto “ofício da criança” (Chamboredon & Prévot, 1986; Fernandes, 2009; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2011b; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), em algumas práticas de EI, continuamos a assistir, cada vez mais cedo, à transformação das crianças em alunos de pré-escolar, numa ideia também de as preparar precocemente para serem boas cidadãs, a que não é alheio o facto de, neste caso e outros, o *Jardim* estar inserido numa Escola na qual o 1.º CEB parece ter culturalmente maior peso do que a EI: “Marcelo, já vais para o 1.º ano!”.

Esta é uma questão que deveria ser alvo de discussão séria: pensar até que ponto a proximidade de ciclos, nomeadamente no que se refere à gestão curricular e organizacional, é positiva para a vivência específica das crianças/alunos de cada ciclo educativo/ensino. Assistir conformados à invasão dos ciclos subsequentes na vida das crianças na EI, com o beneplácito dos educadores de infância, não me parece ser uma atitude honesta, condicente com o que sabemos que as crianças merecem e o campo da EI defende.

É nosso dever, para com as crianças e a EI, defendê-las vibrantemente, numa perspectiva de qualidade, ou seja, no dizer de Woodhead (referido por Ruivo, 1998) o que melhor serve a cada contexto, querendo com isso defender que o conceito de qualidade não é único e igual para e em todos os contextos de educação.

Afigura-se que a ideia de atividade lúdico-pedagógica, formalizada no trabalho de Froebel há três séculos atrás com o intuito de fazer do brincar lúdico um instrumento didático (Mason, 2002) persiste e suplanta em muito a atividade natural das crianças: brincar. Isto é precisamente um desafio que se coloca, numa perspectiva de EI, às linhas curriculares subjacentes às práticas dos educadores de infância: por um lado escutar e valorizar a espontânea atividade lúdica das crianças e, por outro, criar condições para que elas possam aprender. Resta saber, a meu ver, se conseguimos, enquanto educadores de infância, o difícil equilíbrio entre estas duas dimensões, o brincar e o “trabalhar”, tendo como elemento agregador o lúdico. Escutar as crianças pode ser um caminho, mas sempre com tempo (das crianças) no tempo pedagógico certo (dos adultos) para fazer umas coisas e outras, de forma a consagrarmos o tempo da infância rico em possibilidades de bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

1. 3. Os Amigos: “brincamos juntos e tornamo-nos amigos”

Os amigos estão muito presentes nas vozes das crianças participantes neste estudo, quer nos seus discursos, quer nas ações observadas, assumindo, por isso, um lugar cimeiro nas relações e interações do quotidiano no *Jardim*.

As crianças fazem referências aos seus pares, amigos, como resposta à pergunta direta “com quem brincas/gostas de brincar”, como ilustra a nuvem de palavras apresentada (ver Figura 12), ou, ainda, associando-os espontaneamente no seu discurso sobre o que gostam de fazer no *Jardim*: “eu brinco com os amigos” (Lia, 5, entr.).

Os amigos estão também presentes nos artefactos realizados no *Jardim*, é o caso da Madalena que pede para desenhar o João no meu bloco de notas (ver Figura 13). O sol ilumina o sorriso rasgado que é comum às duas figuras desenhadas (ela e o amigo), a distinção faz-se nos adereços - sapatos dela e gravata dele - e, ainda, nos cabelos.

Outros companheiros de brincadeiras, como familiares e adultos da sala, também são referidos, pontualmente, assim como brincar solitário (Moyles, 2006).

Figura 12. Nuvem de palavras com quem as crianças gostam de brincar



A conceção de amizade das crianças tem particularidades muito distintas da dos adultos, nomeadamente em termos de duração e qualidade, estando intimamente ligada à organização das interações dentro do grupo (Ferreira, 2004) tendo por base interesses comuns. Contudo, a proximidade afetuosa parece ser transversal confirmando-se que “Na cultura de pares, os afetos assumem um papel fundamental, são uma das dimensões importantes das relações sociais entre as crianças.” (Tomás, 2011, p. 126).

Figura 13. Os amigos desenhados por uma criança

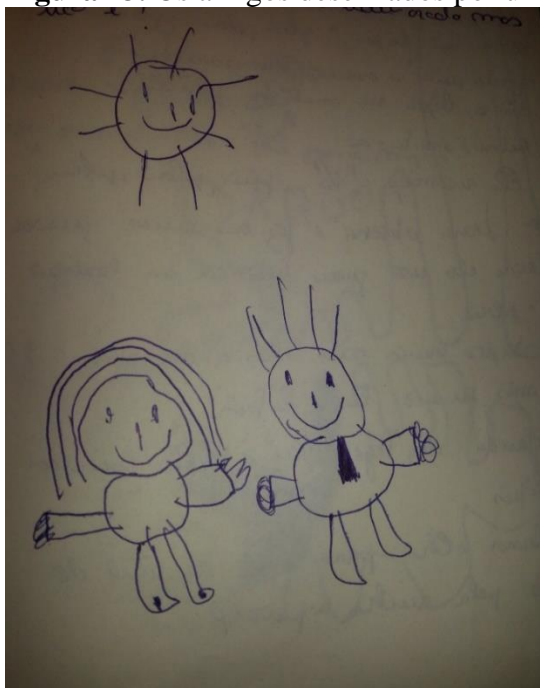


Figura 13 “eu e o meu amigo João” (Madalena, 4, des.)

A amizade destas crianças tem uma paleta de representações que inclui concepções de “uma ordem social de género” (Ferreira, 2004, p. 258). Por isso, os amigos de géneros opostos podem ser vistos como “namorados”, daí que a Madalena esclareça: “o João não é meu namorado. Ele é só meu amigo. Toda a gente diz que ele é meu namorado, mas não é!” (Madalena, 4, entr. grupo). Porém, a dimensão afetiva da relação entre o João e a Madalena é identificada com naturalidade pelos outros, crianças e adultos da sala, como sendo de “namorados” com base em representações culturais do mundo dos adultos que são facilmente apropriadas pelas crianças através de um processo de reprodução interpretativa (Corsaro, 2002; Ferreira, 2004; Sarmento, 2004).

A cumplicidade, pautada por interesses lúdicos comuns, alimenta a dicotomia das relações entre os/as amigos/amigas com quem brincam e partilham os seus brinquedos, reforçada de acordo com a idade, quando se trata de escolher os companheiros de brincadeira que garantem a continuidade da relação e consequentemente os ganhos socioafetivos da amizade:

Benedita: [Gosto de] brincar com as amigas, daah!

Eu: Quem são as tuas amigas?

Benedita: A Lia e a Madalena. (...) [brincamos] à mãe e ao pai na casinha e jogos de mesa.

(Benedita, 5, entr.)

A lógica da amizade associada ao gênero (Cardona, 2015), neste grupo, tende a ser baseada na similitude dos interesses lúdicos, quer de brinquedos, quer de brincadeiras: “brincamos muito, somos amigos e jogamos à bola” (Pedro, 5, entr.).

Mas a preferência das meninas pelo espaço da casa, na sala, é partilhada também pelas crianças mais novas com quem brincam, independentemente do gênero. Aliás, estas circulam pela sala, saltitando de área em área num constante “brincar exploratório” (Moyles, 2006). A estrutura da sala por áreas é apropriada pelas crianças mais velhas e, por isso, tiveram tempo para aprender que há espaços onde se espera que estejam com os seus companheiros de brincadeira e a sua presença está naturalizada. Porém, parece-me que esta estruturação da sala por áreas de interesse tem mais a ver com a escolarização da ocupação do espaço, sendo, por isso, etariamente excludente: os mais velhos nas mesas a “trabalhar” ou no tapete nos jogos “construtivos” (Smilansky, referido por Smith, 2006) e os mais novos a brincar na área da casa ou nos jogos de mesa.

As relações de amizade entre algumas crianças são, igualmente, alvo de alterações e nem por isso se consideram menos amigas do que aquelas com quem não têm discórdias frequentes. Com efeito, as brincadeiras entre os que se dizem amigos surgem por vezes na forma de lutas (Neto & Lopes, 2017), sobretudo entre os rapazes, como se pode ver nas seguintes conversas:

Pedro: o Lourenço é meu amigo, brincamos às lutas.

Eu: como assim?

Pedro: agarro-lhe o pescoço e ele a mim. Eu tenho mais força, ele vai ao chão. Ele é pequenino, mas tem força, muita força, assim (torce os braços) (Pedro, 5, entr.)

Vasco: o Lourenço é meu amigo, o Marco e o David. Eles brincam comigo. Também fazemos luta.

Eu: como é isso? São amigos e lutam?

Vasco: não sabes? É a brincar, para ver quem é forte. (Vasco, 4, entr.)

Efetivamente, a forma turbulenta (Neto & Lopes, 2017; Smith, 2006) como brincam, não raras vezes com “batatadas” (Miguel, 5, entr.), está presente nas interações dos meninos¹⁵¹, que partilham interesses comuns, mas que também testam o seu poder num exercício masculino de medição de forças, comportamento agressivo que, segundo Neto e

¹⁵¹ Durante o trabalho de campo, nunca observei lutas de corpo a corpo entre as meninas e também não encontrei, nos discursos das crianças, nenhuma referência a este tipo de interações.

Lopes (2017), faz parte da natureza humana e, por isso, não deve ser coartado, mas sim educado no sentido de o humanizar, aprendendo a geri-lo, controlá-lo e canalizá-lo.

Miguel: [brinca] com o Marco. Também luto com ele.

Eu: então porquê?

Miguel: dou-lhe batatadas, ele também me dá. Eu sou forte.

Eu: não é melhor serem amigos e não lutarem?

Miguel: não. Eu sou forte, brigamos os dois.

Eu: mas já vos vi a jogar futebol, juntos.

Miguel: isso é no futebol. Jogamos, mas eu sou melhor. Sou do Benfica. (Miguel, 5, entr.)

As crianças participantes neste estudo constroem ativamente, no contexto específico do *Jardim*, as suas preferências por materiais lúdicos às vezes consolidadas em representações de diferenças de género. As meninas dizem que gostam de fazer de conta com as bonecas e os meninos de jogar futebol com a bola.

Segundo Cardona (2015), as crianças compreendem gradualmente o género ao qual pertencem e só assim “sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos.” (p. 25). Neste sentido, quer as meninas, quer os meninos, aproximam-se ludicamente, apropriando-se da lógica de estereótipos de género ao reproduzir as imagens hegemónicas de masculinidade e feminilidade que “separam as tradicionais esferas femininas e masculinas.” (Ferreira, 2004, p. 256), ou seja, a primeira situada no espaço privado (a casa) e a segunda no público (a rua).

A adoção de papéis femininos ou masculinos que subjazem aquilo a que estas crianças dizem gostar de brincar, de acordo com Cardona (2015), não significa que seja igual para todas as crianças, nem que tenham consciência das brincadeiras adequadas para serem aceites como pertencentes a um ou a outro género. Neste sentido, as diferenças existentes nas brincadeiras com as/os amigas/os no grupo articulam-se com as experiências de vida distintas destas crianças, pelo que importará também atentar, nas linhas curriculares e práticas de EI, à singularidade de alguns casos, portanto, aqueles cujos traços identitários dentro do grupo são ímpares (Cardona, 2015; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O João, por exemplo, nunca joga à bola e raramente brinca com os outros meninos, a não ser que a sua amiga Madalena esteja presente, ainda assim, sem se envolver muito.

De vez em quando, as relações de poder salientam-se dentro de um quadro de amizade em que tudo se consente, ou quase, a uma das partes que domina a outra, numa relação de dependência mútua, como ilustra o seguinte excerto:

Madalena: [gosta] de brincar com o João à mãe e ao filho. Ele é filho, eu sou a mãe.
 João: gosto mais de ser o pai...
 Madalena: cala-te! És filho, porque és pequenino e assim é melhor, é mais divertido. Na rua brincamos a isso, às escondidas. A casinha está fechada [na sala], por isso é na rua.
 João ri-se tapando o rosto como que a aceitar o inevitável “comando” das brincadeiras por parte da Madalena. (João, 4 e Madalena, 4, entr. grupo)

Para as crianças que prezam as relações de afeto com os seus pares, amigos, as compreensivas cedências nas brincadeiras são, por vezes, a condição necessária para manter essas relações: “A Bárbara [é amiga] mas às vezes não deixa bincar [brincar]” (Luísa, 3, entr.).

Para além de referirem os amigos nas suas brincadeiras preferidas, há momentos de interação lúdica com outros pares com quem brincam, mas que não fazem parte dos eleitos como amigos, ou seja, não referem estes companheiros de brincadeira como amigas/os. Verifica-se frequentemente a proximidade lúdica entre eles e outras crianças, por exemplo, o Marco, a Mariana, o José, o Francisco, a Lia e a Verónica, sem que a amizade, nas suas vozes, se revista de exclusividade ou sirva como referente da relação social entre elas: “estamos a brincar ao pai e à mãe e às filhas, vamos para o escorrega.” (Verónica, 4, entr.).

Verifica-se por vezes que algumas crianças partilham interesses ou habilidades comuns, como saber “jogar à bola”, por isso brincam juntos. Todavia, por terem frequentemente comportamentos que não se coadunam com as regras sociais aceites pelo grupo, por exemplo “brigar” ou “magoar”, não são considerados amigos:

Eu: quem são os teus amigos?
 Miguel: o Vasco.
 Eu: porquê?
 Miguel: porque gosto dele.
 Eu: o que é que ele faz que tu gostas?
 Miguel: ele brinca à bola comigo e eu adoro jogar à bola.
 Eu: o Marco também brinca à bola contigo.
 Miguel: mas eu não gosto dele, estamos sempre a brigar.
 Eu: então só gostas do Vasco?
 Miguel: gosto do Rui, mas ele não brinca ao futebol porque não sabe, ele só sabe fazer jogos e eu também gosto. (Miguel, 5, entr.)

O Miguel, apesar de não indicar o Marco como amigo porque estão “sempre a brigar”, brinca com ele ao futebol, uma vez que o Marco exibe habilidades motoras naquela que é a sua brincadeira favorita: “adoro jogar à bola”. Os interesses comuns das crianças aproximam-nas nas brincadeiras e, em alguns casos, sobrepõem-se às suas relações de amizade. O oposto também acontece, não ser amigo de uma ou mais crianças resulta da relação de poder dentro do grupo, mediante a resistência (Ferreira, 2004; Sarmento, 2004) face a temperamentos mais agressivos e respetivos comportamentos e atitudes:

Eu: e o David é teu amigo?

Lourenço: não.

Eu: porquê?

Lourenço: faz asneiras, bate-nos.

(Lourenço, 4, entr.)

Afirma-se nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que as interações entre crianças permitem que estas aprendam umas com as outras, desenvolvendo assim as suas competências sociais ao integrarem as diferenças dos seus pares em prol de projetos ou brincadeiras que têm em comum nos seus interesses. Neste sentido, reitera-se que o espaço e o tempo permitido às crianças, nas linhas curriculares que gizam o seu quotidiano, para brincar livremente com diversas possibilidades de combinações de interação, contribuem indubitavelmente para o desenvolvimento das suas competências sociais e para a multiplicidade de ações abertas ao inesperado, porquanto não disciplinares (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e significativas para as crianças (Ausubel, 2003).

Os amigos com quem dizem que gostam de brincar podem ser as crianças em geral, no que parece ser uma alusão ao discurso frequente dos adultos da sala que designam o grupo de pares como “os amigos”, ou uma criança específica que escolhem para brincar atribuindo-lhe o epíteto de melhor amigo: “não tenho melhores amigos. Eu tenho um melhor amigo que é o Tomé.” (Lia, 5, entr.).

A Jacinta é clara na identificação das crianças com quem gosta de brincar, revelando preferência para os amigos baseada em relações de parentesco:

Eu: com quem gostas de brincar, Jacinta?

Jacinta: o Henrique [irmão], está nesta escola!

Eu: e na tua sala?

Jacinta: a Verónica [a irmã]

(Jacinta, 5, entr.)

A Jacinta não frequenta com regularidade o *Jardim* e é uma menina com sinais de um ambiente familiar de origem com dificuldades económicas, como evidencia a sua apresentação¹⁵². Talvez por isso, as outras crianças do grupo não encetem interações de sociabilidade com ela, o que resulta no seu afastamento das brincadeiras do grupo, com exceção da irmã com quem brinca e de alguns adultos de quem se aproxima para obter afeto e reconhecimento social:

A Jacinta pede para ir à casa de banho. Eu acompanho-a, ela dá-me a mão e mostra sinais de contentamento, sorrindo, desloca-se aos saltinhos a meu lado. (obs. ext. 4-2-14)

Na zona dos baloiços, a Jacinta sozinha balança-se bem alto no baloiço. (obs. ext. 17-3-14)

A Jacinta está sentada no tapete encostada à parede, no seu lugar habitual. Observa o grupo como se estivesse fora dele, está ali, mas parece isolada, não interage com as outras crianças.

(obs. sala, 8-1-14)

Parece com isto que, nas interações lúdicas das crianças, convertidas em relações de amizade, a aparência física conta, mas também se configura de acordo com a origem social aí percebida, o que revela a inclusão ou exclusão de crianças com base nisso, desde cedo, em subgrupos de pares, como são os casos da Jacinta, da Verónica e do Lourenço.

Numa outra dimensão, a Maria destriça as crianças suas amigas com quem brinca no seio familiar e as com quem brinca no *Jardim*, não obstante, mantém com estas últimas uma relação com frequentes conflitos e desentendimentos:

Eu: com quem brincas na sala?

Maria: gosto de brincar com o Leonardo que é meu amigo de minha casa. É primo [sobrinho].

Eu: e aqui na sala tens amigos?

Maria: a Mariana, mas às vezes ela bate.

(Maria, 4, entr.)

Noutra conversa, a Maria afirma que gosta de brincar com a Marília, a assistente operacional, portanto, um adulto de quem gosta porque participa no seu brincar, indicando também a Bárbara como a criança de quem mais gosta na sala. Contudo, continua a remeter as referências dos companheiros de brincadeira para o seu contexto familiar, no qual parecem residir todas as suas preocupações e interesses. Na tentativa de explicar que gosta

¹⁵² Cf. o ponto 2.2.1. do capítulo IV.

da Bárbara para brincar na sala porque tem um diferendo com a sobrinha Mafalda em sua casa, a Maria diz:

Eu: com quem gostas de brincar?
 Maria: gosto da Marília [assistente operacional].
 Eu: e dos meninos e meninas da sala?
 Maria: gosto da Bárbara.
 Eu: porque gostas dela?
 Maria: porque a Mafalda não deixa eu beber o meu leite de chocolate na minha casa. Ela está sempre a chorar, porque eu não deixo ela beber. Porque ela não trouxe [trouxe]. (Maria, 4, entr.)

Como se pode ver, os adultos também entram no rol dos escolhidos como amigos com quem algumas crianças dizem que gostam de brincar, o que remete para a importância da qualidade do estilo de interações dos adultos com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2009; Vasconcelos, 2014) e neste sentido, para as práticas transformadoras dos educadores no currículo em ação (Pacheco, 2001, 2008, 2016), não só como modelos mas também como facilitadores educativos intencionais de superação de dificuldades e de compreensão do mundo, numa abordagem construtivista através do brincar (Smith, 2006, referindo Vygotsky) que é a forma mais natural e holística das crianças aprenderem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Siraj-Blatchford, 2004).

Mesmo que de modo periférico, o Salvador escolhe-me como amiga diferente das outras amigas, é certo, porque sou “senhora”, mas autorizada a fazer parte do seu mundo mais privado, a festa de aniversário, com base no critério “és amiga”:

Eu: quem são os teus amigos, Salvador?
 Salvador: é a Maria, a Bárbara e tu. E tu és uma senhora. Tu vais à festa da minha mamã?
 Eu: quando é?
 Salvador: a minha mamã faz assim (abre os dedos), a mamã faz assim dois, tem três velas.
 Eu: tem três anos?
 Salvador: sim...Não. Eu tenho.
 Eu: ah bom, então és tu que fazes anos!? Mas não posso ir a essa festa, não fui convidada.
 Salvador: és amiga... (Salvador, 3, entr.)

As relações de amizade no *Jardim* são capacidades socioafetivas que emergem das ações comuns destas crianças no grupo de pares baseadas na similitude dos seus interesses lúdicos, mas também do apoio que aí encontram na superação de conflitos que surgem dentro do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013b), competências essas fundamentais para a integração das crianças no contexto complexo da EI. Com efeito, nas suas brincadeiras

preferidas desenvolvem relações de afeto e segurança com os outros, condições para se sentirem bem no *Jardim*, logo os amigos constituem-se como fatores promotores de adaptação e bem-estar das crianças (Portugal & Laevers, 2010), enquanto mediadores competentes e particulares da socialização horizontal dos seus pares (Ferreira, 2004).

As crianças mais novas deste grupo referem os seus companheiros de brincadeira como amigos com menos frequência e, quando o fazem, aludem por vezes aos conflitos que têm nessa relação: “eu às vezes brinco com o David. Mas ele às vezes bate-me. (Ricardo, 4, entr.). Ou fazem-no, ainda, após dar primazia aos elementos da sua família¹⁵³, o que é expectável porque o vínculo com o contexto do *Jardim* ainda não está consolidado. Remetem, por isso, a representação dos amigos com quem gostam de brincar primeiramente para o seu seio familiar ou para as crianças, como a Lia, cujas interações permitem tecer laços de cooperação e solidariedade, nos quais a empatia tem um papel fundamental (Vasconcelos, 2012a).

Eu: com quem gostas de brincar?

Bárbara: mamã.

Eu: e aqui na sala?

Bárbara: Lia.

(Bárbara, 3, entr.)

O tempo que as crianças passam juntas a brincar afigura-se fulcral para a construção de relações de amizade entre elas. O Joaquim (5, entr.) diz que o Tomé é seu amigo “porque brincamos juntos e tornamo-nos amigos (...)”.

A representação dos amigos, nas vozes destas crianças, é simples na sua complexidade social: as relações de amizade constroem-se com tempo, decididamente num tempo que tem uma dimensão lúdica. É que, os amigos aparecem associados ao brincar num tempo de interações que é apanágio das crianças: “[O João é amigo] porque andamos sempre juntos!” (Madalena, 4, entr.); “Este é o meu amigo porque brinca comigo” (Vasco, 4, entr. grupo).

As brincadeiras com os amigos são decididas, por vezes, por imposição de uma das partes da díade ou tríade, sendo a aceitação desse poder negociado tacitamente com base na confirmação ou não dessa relação de amizade: “é a brincar”. Neste sentido, uma das condições para brincarem juntos e serem amigos é fazer coisas que agradam e não o seu

¹⁵³ As referências à família revelaram-se importantes no discurso das crianças, como se verificará mais à frente.

oposto: “Maria: mas eu não gosto... não sou mais tua amiga. / Mariana: é a brincar (sorri e espreita para a cara da Maria como que a aguardar um sinal de consentimento).” (Maria, 4 e Mariana, 5, entr. grupo).

Os amigos também são trazidos para os planos de ação que estas crianças gostariam de realizar: “quero aprender a ler, aprender a fazer o nome dos amigos (...)” (Lia, 5, entr.). A Lia revela, com isto, a construção da sua identidade de aprendiz, face à alteridade dos amigos, incluindo-os na singularidade do seu pensamento e ação simbólica, ao planear cenários de aprendizagem práticos (“fazer”), sem dúvida motivadores para aprender (Meirieu, 1998; Vasconcelos, 2009a).

Em suma, é facto que as crianças participantes neste estudo representam o seu quotidiano no *Jardim* com referências frequentes às interações com os seus companheiros de brincadeiras, os “amigos”, baseadas em relações de amizade pautadas por ações lúdicas comuns assentes em relações eivadas de sentimentos de prazer e alegria, mas também de cumplicidades, conquistas, resiliências e consseções. Relações fundadas, portanto, em interesses, escolhas, resistências, acordos e outras tantas dimensões afetivas e emocionais que se vão ajustando num movimento circular repetitivo e contínuo, com tempo, de aprendizagem em interação lúdica (Moyles, 2006; Sarmiento, 2014).

Assim sendo, brincar com as outras crianças pode ser visto como uma linha curricular fundamental a traçar nas práticas de EI, porque a relação com os outros, que se transformam em amigos, ou não, é um importante contributo para o bem-estar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem social das crianças neste contexto ou noutro mais vasto. Daí que, tanto as preferências de companheiros nas brincadeiras, como o isolamento do brincar – por identidades singulares ou por condições de vida (Ferreira, 2004) – não devem ser subestimados quando se quer compreender e promover a cultura das crianças a partir da dinâmica interna do grupo e, como tal, a partir das vozes das crianças enquanto indivíduos, mas também enquanto grupo (Sousa, 2015).

Acresce que brincar com o(s) outro(s), tomando consciência de si, pode também assumir um papel fulcral na construção paulatina de laços de solidariedade e empatia que poderão perdurar para a vida toda, numa perspetiva de educação pós-crítica e humanista, de respeito pelo que em nós é diferente na “não diferença” dos outros (Silva, 2009). Falo da construção identitária face às diferenças na área da Formação Pessoal e Social das OCEPE, integradora de todo o processo de EI (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que dá sentido à vida humana.

Com efeito, nas conversas sobre “o que gostas de fazer/brincar”, as crianças incluem atividades, lúdicas ou outras, realizadas em contexto familiar, “em casa”, nem sempre fazendo distinção das que dizem gostar de fazer no *Jardim*. O brincar em casa surge associado aos familiares, ora como parceiros de brincadeiras e de outras atividades, ora como reguladores daquilo a que as crianças podem ou não brincar, revelando com isso que as atividades lúdicas neste contexto são valorizadas pelas crianças:

Joaquim: gosto de brincar com a minha mamã.

Eu: a que é que brincas com ela?

Joaquim: ao *friv*.

Eu: como é que jogas?

Joaquim: tem muitos jogos no computador. A seguir clicamos e a seguir jogamos. Tem uma setinha para baixo e para cima e tem lá jogos. E também jogo com o meu mano um bocadinho ao X-BOX. A é para saltar, X é para dar socos, B é para fazer ataques especiais, Y é para transformar a rua em grande e em pequenino.

(Joaquim, 4, entr.)

A presença da família no discurso destas crianças, acerca do que gostam de fazer e com quem, bem como nas suas produções (ver Figura 15) parece ser a medida das relações que mantêm com os seus familiares.

Figura 15. Desenho do pai por uma criança

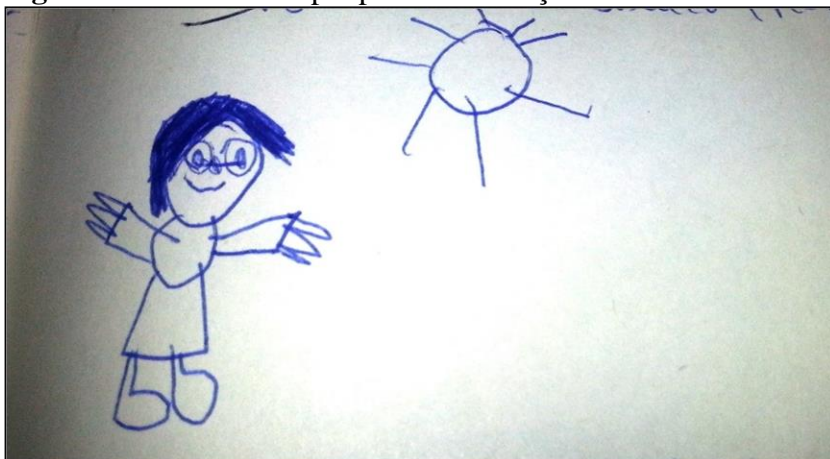


Figura 15 “É o meu pai, o meu pai usa óculos” (Madalena, 4, des.)

O que parece evidente é que as interações em família, quer sejam lúdicas ou outras, como aprender coisas, ocupam um lugar relevante nas conversas destas crianças no *Jardim* e, por conseguinte, nas suas representações sobre o seu quotidiano nesse contexto:

Vasco: Guida, hoje é Outono, o meu pai ensinou-me. As árvores estão nuas.
 Eu: o teu pai ensina-te muita coisa?
 Vasco: sim, e o meu irmão também. Ele ensina-me a jogar à bola e a fazer jogos. (Vasco, 4, entr.)

A Jacinta refere-se ao pai, que habitualmente a vem trazer e buscar ao *Jardim*, com entusiasmo. As referências que faz ao seu contexto familiar parecem encurtar a distância da sua permanência no *Jardim*:

Eu: Jacinta, disseram-me que vais para uma casa nova?
 Jacinta: sim. O pai está a arrumar as coisas.
 Eu: gostas da casa nova?
 Jacinta: sim, o pai vem buscar-me (sorri, satisfeita com a ideia de ir para casa). (obs. ext., 4-2-14)
 Jacinta: o pai disse que vou tirar uma foto no comboio.
 Eu: no comboio?
 Jacinta: com os meninos.
 Eu: sabes para quê?
 Jacinta: para ficar linda e levar para casa. (Jacinta, 5, entr.)

O Ricardo, a Bárbara e a Luísa, referem o seu contexto familiar com sinais de desconforto, direi mesmo de sofrimento, a que não é alheio o facto de estarem a adaptar-se ao *Jardim*, mantendo-se por isso fixados afetivamente no ambiente familiar: “Quero a mamã, não quero ficar aqui.” (Luísa, 3, entr.).

Efetivamente, a adaptação ao *Jardim* é, para estas crianças, um período muito delicado, ocupando grande parte das suas conversas. Falar sobre a família parece mitigar o seu sofrimento, sendo este o assunto que absorve, muitas vezes, toda a energia e atenção do Ricardo. Quando converso com ele sobre o que faz no *Jardim* e com quem, orienta o assunto para a sua família, como se pode ver no seguinte excerto:

Ricardo: em casa faço, eu brinco com a minha avó e o meu avô e na casa do meu papá e da minha mãe. A minha mãe diz para eu acordar cedo e depois venho para a escola e a seguir fico com a minha avó e venho para a escola e depois fico um bocadinho mais em casa com a avó e depois fico com o avô e depois vou para casa e vou buscar a minha mãe. (...) eu às vezes brinco com o David. Mas ele às vezes bate-me. Quando eu era mais pequenino, eu nunca vinha à escola. Eu ficava com a minha avó e não vinha à escola, eu sabia que não havia escola, às vezes eu vinha à escola, eu fui ao médico e fiquei com a minha avó. Mas hoje eu acordei uma hora e na minha casa eu vi televisão com o meu pai e a minha mãe, mas na minha casa faço comer com a minha avó e eu brinco com o avô, eu também brinco à bola em casa.
 Eu: e gostas de brincar aqui no *Jardim*?
 Ricardo: não, eu gosto de ficar em casa. (Ricardo, 4, entr.)

Os acontecimentos diários da vida do Ricardo, referidos por ele e radicados no seio familiar, denotam os fortes laços afetivos com os avós, suporte da sua família de origem, o que poderia ser convocado como recurso curricular identitário (Silva, 2009) para ajudar a construir a sua integração no *Jardim*.

Há um discurso consensual, há muito estudado, em como a relação da EI com a família é importante em todas as dimensões que subjazem as linhas curriculares neste nível educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). De facto, o contexto familiar é um dos territórios sociais no qual se partilham experiências e se desenvolvem estratégias educativas únicas (Giddens, 1997), não sendo, por isso, surpresa que estas crianças associem as suas preferências de ação ao contexto familiar no qual realizam, entre outras, atividades lúdicas: “Gosto de jogar à bola, o meu irmão joga comigo.” (Vasco, 4, entr. grupo).

O espaço casa está, assim, muito presente nas representações destas crianças sobre o que gostam de fazer no *Jardim*, o que pode ser interpretado pelo facto de algumas crianças, passarem muito tempo neste contexto ¹⁵⁴“leva a que sintam saudades de brincar em casa, com os seus brinquedos e com a sua família.” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 54).

Também a Maria recupera cenas familiares como fonte para a nossa conversa, justificando, através da relação que tem com a sua sobrinha Mafalda, a razão de gostar de brincar na sala com a Bárbara: “porque a Mafalda não deixa eu beber o meu leite de chocolate na minha casa. Ela está sempre a chorar, porque eu não deixo ela beber. Porque ela não trouxe (o leite de casa)” (Maria, 4, entr.). O discurso da Maria está muito focado no contexto familiar, ilustrado a seu pedido no meu bloco de notas (ver Figura 16).

¹⁵⁴ Há crianças no grupo que permanecem no *Jardim* cerca de 10h por dia.

Figura 16. Desenho de um familiar

Figura 16. “A Mafalda com o pacote de leite de chocolate” (Maria, 4, des.).

As conversas das crianças entre si acerca dos pais também dão conta das concepções das suas relações familiares, corporizadas nos limites colocados às brincadeiras entre elas em prol da defesa das daquelas, quais guardiães do seu núcleo familiar:

Tomé: as raparigas não servem para nada.

Eu: então e a mãe, não é uma rapariga?

Tomé: sim, e serve para me dar maminhos.

Miguel: ah, ah, ah, serve para dar maminhas?

Tomé: não tem graça nenhuma! Não tem graça (dá uma palmada na cara do Miguel e repete mais uma palmada), a minha mãe não é para dizer piadas, não tem graça nenhuma. (Tomé, 5, entr.)

As relações familiares revelam-se nas conversas espontâneas destas crianças bem como nos seus comportamentos. O Rui, que está a passar um momento difícil na sua vida familiar “Fica visivelmente feliz quando o avô materno o vem buscar.” (obs. sala, 9-5-14). Por seu turno, a Verónica convoca para a nossa conversa as vivências com os irmãos em casa:

Verónica: olha, a Jacinta [irmã] magoou-me na boca.

Eu: mas ela é tua amiga, não?

Verónica: sim, mas era a brincar. Estava a brincar em casa aos polícias. Estava escondida, em casa com o mano.

Eu: tens um mano?

Verónica: eu ainda não sei contar. O Henrique [irmão] vai ensinar a Jacinta. Eu não sei jogar aos jogos aqui da sala. (Verónica, 4, entr.)

Os momentos de tensão familiar também são partilhados pelas crianças nas suas conversas enquanto brincam. O João e a Madalena, revelam algumas das suas vivências familiares, opinando sobre o assunto:

Madalena: a minha mãe discute com o meu pai, mas gosta dele. Eu digo, parem de discutir, parem de discutir.
 Eu: e o que é eles te dizem?
 Madalena: continuam a discutir e a minha mãe diz “Madalena, vou ter uma conversa contigo”.
 Eu: a mãe falou contigo depois sobre isso?
 Madalena: sim, zangou-se e disse para eu não falar quando estiver a discutir com o pai.
 Eu: como é que te sentiste?
 Madalena: mal, muito mal, mas eles gostam muito de mim. (Madalena, 4, entr.)

João: os meus pais também discutem. mãeee...eles não param de discutir. Eu digo mãeee para eles, não param, e a minha mãe diz que a culpa é minha. Eu discuto porque tenho de gastar a minha voz.
 Eu: discutes com os teus pais?
 João: não, eles discutem e eu também grito para eles pararem.
 Eu: o que pensas disso?
 João: penso que não deviam brigar, não gosto, chateia. (João, 4, entr.)

Os sentimentos e emoções sobre o quotidiano destas crianças repleto de experiências de vida emergem nas suas vozes, num exercício de comunicação verbal e não verbal, sobre situações com as quais têm de lidar emocionalmente, designadamente no seu contexto familiar, “como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52).

Deste modo, a linha que parece separar o sistema familiar da EI não fica à porta do *Jardim* e da sala com a partida dos pais. Pelo contrário, as crianças encarregam-se de a manter firmemente agarrada durante todo o tempo de permanência no *Jardim*, muito para além das conversas à segunda-feira, nas quais dizem o que fizeram durante o fim de semana, como é exemplo o seguinte excerto:

As crianças estão sentadas no tapete em lugares marcados, umas atrás das outras e dizem à Delfina, por solicitação desta, o que é que fizeram durante o fim de semana.
 Mariana: fiz desenhos no sábado. No domingo fui às compras.
 José: no sábado fui à neve. No domingo fui ao Madeira *Shopping*. (...)
 Delfina: estejam calados, vamos ouvir o David.
 David: a mamã levou eu, o David tinha tosse, fiz dodói no mano.
 Marco: fui a uma festa no sábado. Fiquei com as meias molhadas. No domingo tive visitas em casa.
 Rui abana com a cabeça, não quer dizer nada, a Delfina aponta para a criança seguinte.
 Lia: fiquei em casa ontem e fui à neve, mas antes fui à casa da avó, não fiz um boneco de neve porque tinha picos. Voltei à casa da avó que trouxe a Camila [irmã] ao café.

A educadora termina com a conversa em grupo sobre o fim de semana dizendo: “vamos lanchar, o chefe faz o comboio”.
(obs. sala, 17-2-114)

Nestas conversas, as crianças partilham com o grupo, umas após outras, as suas vivências de forma breve, não só porque são muitas as crianças que querem falar, mas também porque o diálogo encetado pela educadora não é argumentativo, parecendo com isso evitar que a comunicação se prolongue, ao controlar o conteúdo e o tempo de cada criança para se expressar. Perde-se, em parte, a oportunidade pedagógica alocada a este espaço privilegiado de comunicação simbólica, motor do pensamento das crianças (Meirieu, 1998) sobre as suas vivências culturais e identitárias (Silva, 2009; Sousa, 2015).

A EI - cuja conceção foi moldada por uma visão universal de criança e de família - e as suas práticas parecem estar desfocadas das condições reais de existência destas crianças e suas famílias, uma vez que as vozes das crianças ficam a pairar no ar até que o tempo se encarregue de as integrar na dinâmica do *Jardim*. Ainda assim a Maria resiste, dizendo:

Maria: o que gosto? Da minha casa, porque eu quero ir para a minha casa. Gosto de ir para a piscina na casa da minha mana com o meu sobrinho e a minha sobrinha. Nós vamos para dentro da minha piscina com os meus brinquedos. Vamos para a casa da minha mana e depois tomamos banho. Brinquei muito bem e também dormi, só que houve um problema, a minha mãe veio buscar mais cedo [a casa da irmã] e queria ficar só mais um bocadinho.
(Maria, 4, entr.)

Parece haver uma segmentação dentro da EI por algumas práticas, numa espécie de sistema de fechamento ao contexto comunitário, que separa o quotidiano das crianças no *Jardim* do resto das suas vidas em família e na comunidade, pese embora estas continuem a resistir, umas mais do que outras, mantendo o seu contexto familiar muito presente, por exemplo quando representam uma cena familiar quando se pede que desenhem o que gostam de fazer no *Jardim* e com quem (ver Figura 17).

Figura 17. Desenho de uma criança sobre o que gosta de fazer



Figura 17. A Maria e os seus familiares na piscina da casa da “mana” (Maria, 4, des.)

Os fundamentos e princípios educativos para a pedagogia da infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) incidem sobretudo na criança como o centro da EI. Porém, se atentarmos nas vozes destas crianças sobre o seu quotidiano no *Jardim*, elas recordam-nos - aos educadores reflexivos que interrogam criticamente as suas práticas sobre a razão de fazer como fazem (Alarcão, 2010; Pacheco, 2007) -, que a família está sempre presente, mesmo quando ausente fisicamente. Aliás, uma criança nunca é apenas uma criança, é toda a sua família. Daqui podemos extrair a importância da escuta atenta do que as crianças dizem, verbalmente ou nas suas outras linguagens (Malaguzzi citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999), no sentido de resgatar nas práticas este elemento fundamental da educação no contexto de EI: a família. Efetivamente, neste contexto educativo formal não se pode separar as crianças dos pais/famílias e, neste sentido, da comunidade de que fazem parte.

Para começar, a tríade perfeita seria: crianças, famílias e educadores. A relação entre estes três pilares da EI é dominante nas narrativas sobre a importância da participação da comunidade na EI e de como as famílias têm de ser parceiras neste processo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Discurso este muito veiculado naquilo que são determinações supranacionais e nacionais plasmadas num conjunto de relatórios e normativos desde há muito conhecidos, como a Lei-Quadro da EPE, e constantemente renovadas nos encontros científicos, nas formações iniciais e contínuas, nos órgãos de comunicação e nas conversas informais.

Todavia, este pensamento dominante parece perder-se no diálogo processual entre o prescrito e a prática, naquilo que Pacheco (2016) diz ser a transformação curricular. Não chega pensar e declarar que a relação da EI com as famílias é importante para o processo

educativo das crianças. É um facto. O que implica necessariamente pensar na EI como *locus* de cidadania (Vasconcelos, 2005, 2007) e de educação crítica e pós-crítica no sentido social e identitário (Silva, 2009; Pacheco, 2007; Sousa, 2012, 2015), no qual educadores, famílias e crianças poderiam configurar-se como sujeitos efetivamente ativos e reflexivos de todo o processo educativo e cultural.

2. Do Que Não Gostamos: “que os meninos batam”

Na sequência das conversas tidas com as crianças em torno do que elas gostam de fazer no *Jardim*, surgiram naturalmente referências ao “que não gostam”. Neste tema, as crianças indicaram comportamentos sociais de conflito dos seus pares, como “magoar”, o *Jardim* e a sua dinâmica própria com regras e atividades específicas, como por exemplo alguns “trabalhos” (ver Figura 18).

Figura 18. Nuvem de palavras com referências sobre “o que não gostam”



Não gostar de alguém ou de alguma coisa resulta sobretudo do desconforto, mal-estar e resistência que ocorre nas ações e interações das crianças na sua cultura de pares no *Jardim* (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004), com valor negativo dessas experiências quotidianas: “eu não gosto que os amigos batem (batam). Eu não gosto que os amigos joguem para o chão. Eu não gosto de fazer as coisas que tenho de fazer.” (Ricardo, 4, entr.).

A convicção com que referem não gostar que os magoem é mais evidente nas crianças mais novas, pois ainda não aprenderam a lidar com situações de confronto quando estão inseridas num grupo mais amplo, como o da sua sala no *Jardim*. Ainda assim, este desagrado também é referido claramente pelas crianças que já estão familiarizadas com a

vida em grupo e as interações conflituosas que aí ocorrem: “não gosto que os meninos batam. Porque eu trato deles bem. Gosto do David, mas o David magoa-me. (...) Eu não gosto quando esta menina se porta mal.” (Lia, 5, entr.).

Quer isto dizer que as interações de confronto agressivas não são do agrado de ninguém, estando por isso interiorizado que é “mau” e, como tal, algo que as crianças aprenderam que não é um valor neste contexto e por isso não é permitido, sendo reiteradamente sublinhado pelas intervenções pedagógicas dos adultos e, ainda, pelas regras de comportamento do grupo afixadas na sala (ver Figura 19).

Figura 19. Regra de comportamento afixada na sala

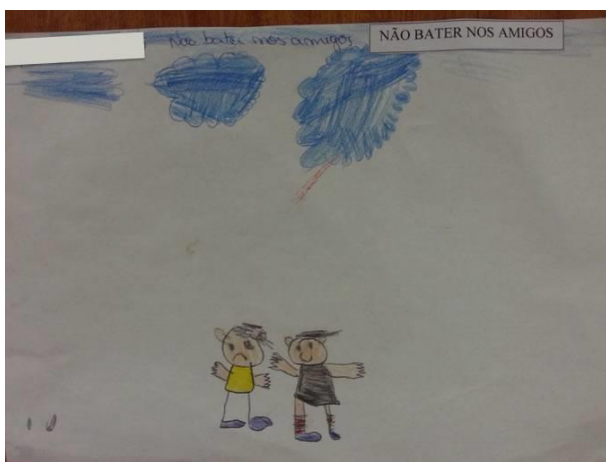


Figura 19. “Não bater nos amigos” (Tomé, 5, des.)

Nesta linha, o processo de aprendizagem dos princípios e regras que regulam o comportamento em grupo mediante o “quadro do comportamento” exposto na porta da sala, também sustenta discursos de desagrado, porquanto exhibe diariamente a avaliação das atitudes e comportamentos das crianças feita pelos adultos através de bolas coloridas. A Madalena explica:

Madalena: não gosto da bola amarela, vermelha.

Eu: o que é isso?

Madalena: é ali...vou mostrar. São bolas de comportamento. A bola verde é a que gosto muito, é a minha preferida. A amarela, mais ou menos e a vermelha não gosto. Eu odeio! Vou explicar uma coisa para a Guida perceber. Eu gosto da verde... imagina, eu sou educadora e vou por uma bola verde em mim, fico feliz porque posso ver televisão, se tiver uma amarela fico triste porque fico sem ver televisão uma semana e se tiver uma vermelha e tirarem depois fico muito mais feliz.

(2obs. sala, 16-7-15)

Acresce que os pais são informados da avaliação do comportamento dos filhos no *Jardim* através da consulta deste quadro, alargando-se, por isso, ao contexto familiar a regulação, descontextualizada a meu ver, do comportamento das crianças com recompensas ou punições, no caso da Madalena, “ver televisão” ou “sem ver televisão uma semana”.

Os sinais visíveis de desconforto no quotidiano do *Jardim* são indicativos também de que algumas crianças estão em processo de adaptação a este contexto, por o frequentarem há pouco tempo, ou de que algumas, estando há mais tempo neste contexto, não se integraram ainda. De alguma maneira, estas crianças continuam numa espécie de limbo impeditivo de se adaptarem à vida em grupo no *Jardim*, parecendo não encontrar aí o seu lugar. É o caso da Maria:

Maria: não gosto de brincar na escola, nem de vir à escola. A Fabiana não dá ajuda [nas refeições] e eu quero ajuda, diz para eu comer sozinha, mas a mamã dá-me papinha.
 Eu: se calhar é porque já sabes comer sozinha.
 Maria: mas eu não quero, quero ir para a casa da mana. (Maria, 4, entr.)

Aliado às atividades que as crianças dizem gostar de fazer está, por vezes, o seu oposto: “Não gosto de fazer muitos trabalhos num dia só. Basta um ou dois trabalhos.” (Lia, 5, entr.). Ou seja, apesar de manifestarem, noutros momentos, gostar de aprender, fazendo “trabalhos”, mostram desagrado face à dificuldade e quantidade daqueles na prática do seu quotidiano no *Jardim*.

O treino de competências mediante a reprodução de atividades, revela-se uma estratégia pedagógica constrangedora e desmotivante, como se pode constatar pela seguinte conversa:

Madalena: [não gosta] trabalhos difíceis.
 Eu: como por exemplo...
 Madalena: como esta história, fazer esta história, como fazer o cão e o baloiço. Não gosto de fazer regras.
 Eu: nas fichas?
 Madalena: sim, não gosto de fazer coisas difíceis. (Madalena, 4, entr.)

A resistência manifestada por algumas crianças aos “trabalhos”, sob a forma de fichas ou outras atividades orientadas para a (pré)escolarização, revelam pelo menos duas coisas: o desconhecimento sobre aquelas crianças e consequente desadequação das práticas, e o poder do saber das crianças acerca das coisas que lhes dizem respeito.

Em outros casos o desagrado expresso pelas crianças resulta das suas peculiares relações e interações sociais dentro do grupo. O João (4, entr.) fala sobre o seu mal-estar no *Jardim*, dizendo: “Só brinco quando quero. Às vezes sinto-me mal e quero ir para casa. (...) às vezes estou chateado. Os pequenos chateiam-me e não gosto de brincar com eles.”

Os “pequenos” tanto podem ser as crianças no geral, como lhes chamam os adultos, ou os pares mais novos que o João considera menos capazes e com os quais não partilha os mesmos interesses e, por isso, “chateiam-me”. Quer de uma forma, quer de outra, a referência do João aos outros “pequenos” tem um travo de enfado e mal-estar traduzido na recusa em brincar com eles.

Se a heterogeneidade etária acarreta a riqueza e complexidade da aprendizagem, também traz constrangimentos nas interações das crianças relativos às suas diferenças, com as quais elas têm de lidar. Querendo dizer com isto que as crianças desenvolvem diariamente as suas competências sociais em contexto de EI, num contínuo (re)ajustamento de emoções e sentimentos aos quais os educadores têm de estar atentos, para ajudar intencionalmente as crianças a aprender com isso, desde logo criando condições para expressarem o que sentem em diálogos a dois ou em grupo.

Em síntese, as crianças participantes neste estudo dizem que, no *Jardim*, desejam brincar e gostam de fazê-lo. Também, mas menos referido, desejam e gostam de aprender, fazendo “trabalhos”. As interações lúdicas preferidas são com os “amigos”, seus pares, consubstanciadas por interesses comuns, cumplicidades e tensões que marcam as ações e relações quotidianas destas crianças no contexto do *Jardim*. As famílias representam para estas crianças um referencial afetivo seguro nos seus discursos sobre o que gostam de fazer e com quem. Referem ainda, mesmo que pontualmente, as educadoras de infância e as assistentes operacionais como companheiras nas suas brincadeiras. Uma coisa é certa, no geral, quando estão a brincar ou a fazer outras coisas, preferem estar acompanhadas do que sozinhas.

Também são claras quanto ao que as desagrada: as interações agressivas dos seus pares e as atividades “difíceis” com regras a cumprir.

Apesar de tudo, estas crianças encontram o seu espaço singular nos interstícios dos espaços pedagógicos criados pelas práticas das educadoras, onde constroem a sua cultura de pares, através do brincar (Corsaro, 2002, 2007), dentro da cultura escolar mais vasta enformada por opções curriculares centrados nas decisões dos adultos e aceites pela inevitabilidade desse poder de decisão (Apple, 1999; Silva, 2009; Sousa, 2002, 2004).

3. O Que Fazemos

Fazer coisas no *Jardim*, nas vozes destas crianças, diz respeito às atividades que realizam efetivamente no contexto de EI, quando questionadas sobre isso mesmo: “o que é que fazes no *Jardim*?”. A título ilustrativo, a nuvem de palavras criada a partir do que as crianças dizem que fazem, evidencia que brincar fazendo de conta ou jogo simbólico ocupa um lugar cimeiro nesta dimensão. Sendo o brincar a atividade natural e mais espontânea das crianças (Curtis, 2007; Sarmiento, 2004), que revela a sua forma holística de aprender (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), não admira que o refiram tantas vezes (ver Figura 20).

Figura 20. Nuvem de palavras com referências sobre “o que fazem”



A análise interpretativa das informações recolhidas neste estudo descreve o que é que estas crianças fazem no seu quotidiano no *Jardim*, enquadrada, dicotomicamente, por dois padrões (Stake, 2012) de atividades: o que fazem, dentro da sala ou fora dela, no exterior ao ar livre, orientadas por iniciativa dos adultos e o que fazem de forma exploratória e livre, por sua iniciativa (de livre escolha).

Portanto, da análise e interpretação direta das informações recolhidas (Stake, 2012), resultaram duas dimensões analíticas acerca do quotidiano destas crianças no *Jardim*. Ambas estão inseridas numa rotina diária estruturada institucionalmente, à qual as vozes das crianças aludem. Ocupo-me de seguida desta dimensão estruturadora do quotidiano das crianças no *Jardim*, para depois me debruçar sobre os padrões de atividades das crianças que emergiram nas duas dimensões acima referidas.

3. 1. A Linha dos Dias: Espaços, Tempos e Andamentos

As atividades de rotina diária de resposta às necessidades básicas das crianças como a alimentação, higiene e sono, ou seja, de assistencialidade e de cuidados, constituem um eixo estruturante do cotidiano das crianças no contexto de EI. Sabe-se que as rotinas permitem que as crianças interiorizem a sequência das atividades no tempo que passam nesse contexto. De facto, estas estão organizadas, por antecipação, em momentos sequenciais e previsíveis, mas desejavelmente flexíveis (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), de maneira a orientar a ação das crianças ao longo do tempo no seu quotidiano no *Jardim*.

As atividades educativas (orientadas ou livres) são planeadas e realizadas em torno destes momentos de rotina diária¹⁵⁵. Apesar das rotinas não serem horários, o certo é que estão associadas a um tempo cronológico, com horas mais ou menos fixas, dependendo dos momentos em questão.

As crianças, no Jardim, começam o seu dia, invariavelmente, por serem recebidas na sala de atividades. Quando já está presente um considerável número de crianças, sentam-se em grupo no tapete e recebem e dão os cumprimentos do dia: “que consiste em celebrar a alegria de estar contente por estar no Jardim e dizer bom dia a cada criança e a cada adulto nomeando-os, ao que se responde «bom dia» também.” (obs. sala, 6-11-13).

As atividades de cuidados pessoais têm uma visível relevância nas vozes e nas ações das crianças participantes neste estudo no que se refere à organização do seu quotidiano. Grande parte do tempo no Jardim gira em torno de atividades de rotina diária organizada institucionalmente em que as necessidades básicas das crianças são supridas.

A Jacinta fala sobre o que faz no *Jardim*, reduzindo-o com referências a alguns desses momentos: “como o comer, como a pera e depois vou dormir para acordar! Gosto de dormir no meu colchão. Quando acordo como outra vez a papa que é maçã com pão. E acabou, mais nada.” (Jacinta, 5, entr.).

Efetivamente, ao longo do dia, os momentos dedicados aos cuidados das crianças ocupam muito do seu tempo, em detrimento das atividades com intencionalidade pedagógica, ou uma coisa não se destrinça da outra, confirmando-se, por isso, que na EI, cuidar e educar estão intimamente ligados, até porque estas crianças passam o dia quase todo

¹⁵⁵ Cf. o ponto 2.1.2 “A nossa sala” do capítulo IV.

no *Jardim*. Mesmo aquelas cujos pais não trabalham permanecem muitas vezes neste contexto formal de EI até ao fim da tarde, como por exemplo o João que, por ter consciência disso, parece insatisfeito, embora conformado:

João: (...) a minha mãe tem *puzzles* enormes, muitas peças, mais de 100, está na mesa da sala, às vezes também faço. Mas a minha mãe vem buscar tarde.
 Eu: gostavas de ir mais cedo para fazeres jogos?
 João: sim, mas a minha mãe não quer, tem coisas para fazer em casa. (João, 4, entr.)

A rotina diária é pautada por transições entre os espaços e tempos das diversas atividades realizadas no *Jardim*. Estas fazem-se invariavelmente em grupo num “comboio”, isto é, numa fila de crianças alinhadas umas atrás das outras mediante a chamada dos adultos ou de uma criança a quem é atribuído o cargo de “chefe do dia” para ajudar nas tarefas da sala:

Pedro: (...) Olha, vamos para o comboio, agora já não vou à frente... [mostra-se contrariado por não ser o primeiro a ser chamado] (Pedro, 5, entr.)

Levantam-se e calçam os sapatos com ou sem ajuda, depois vão sentar-se no tapete onde ficam a aguardar que o “chefe” do dia os chame para fazerem o “comboio” e seguirem para a higiene e depois lanchar para o refeitório. (obs. sala, 13-5-14)

Estes momentos de transição ocorrem várias vezes ao dia, estando associados a uma das regras de comportamento afixadas na sala: “não sair do comboio” (ver Figura 21).

Figura 21. Regras de comportamento na sala

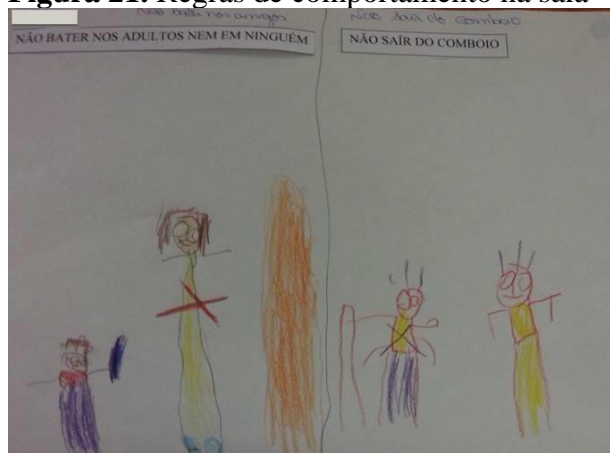


Figura 21. “não bater nos adultos nem em ninguém” e “não sair do comboio”.

A ordem marca assim a rotina diária destas crianças, reorganizada ciclicamente na área do tapete, ponto de encontro na sala onde elas se reúnem sentadas, de manhã e de tarde, para conversar em grande grupo e ouvir o que os adultos têm para dizer e assim aprender o que está previsto fazer no que se assemelha a um currículo-como-plano (Sousa, 2012). É também utilizado como espaço para brincar com os jogos de construção em pequenos grupos e, por vezes, para ficarem sentadas quando não cumprem as regras estabelecidas: “vão estragar isso, não sabem mexer, a Fabiana vai pô-los na sala de castigo, para pensar no que fizeram.” (obs. ext. 13-12-13).

A regularidade da reunião do grupo de crianças na área do tapete, ao longo do seu quotidiano no *Jardim*, funciona como núcleo de recentração da ação das crianças, pelos adultos, mediante o controle dos seus movimentos e vozes, sentando-as neste espaço: “As crianças reúnem-se novamente no tapete depois de estarem no exterior.” (obs. sala, 8-1-14).

Quando as crianças estão no tapete para realizar uma atividade orientada pelas educadoras da sala ou professores das AEC, algumas mostram sinais baixos de implicação (Portugal & Laevers, 2010) perante o que se configura como uma abordagem burocrática da aprendizagem (Formosinho, 2013), muito orientada pelo poder pedagógico dos adultos em que tudo é “uma lição”, como mostra o seguinte excerto:

No tapete, sentadas em duas filas, uma atrás da outra, as crianças aguardam que a educadora se sente na cadeira em frente delas. O Marco diz baixinho para o Marcelo “eu tenho uma *Xbox*, muito cara, mas não gosto muito dos *Skylanders*, só tenho um jogo bué da fixe, mas a minha mãe não me deixa jogar” (...) A educadora senta-se chama a atenção do grupo “hoje vamos recordar as formas geométricas”. As crianças olham na sua direção, ela tira de um saco de papel uma figura geométrica “que figura é?” o Pedro levanta o braço e diz “é um quadrado”. A educadora sorri e elogia-o “muito bem”. Pede para o Marcelo responder “agora tu, e esta?”. Marcelo estica o pescoço para ver, depois recua ligeiramente e não responde. O Marco, a seu lado, segreda “círculo, é círculo, rapaz, diz...”, “Não lhe podes dizer, Marco” adverte a educadora. (...) A Benedita, na frente, de braços e pernas cruzadas mostra-se atenta e responde quando alguém não sabe. As crianças tentam identificar as formas dizendo os nomes quando são questionadas, mas há um subgrupo claramente distraído; o Salvador, o Lourenço, a Jacinta, a Maria, a Leonor e o David, por exemplo, olham para as crianças a seu lado, mexem nos sapatos ou na roupa fazem comentários para o lado, cantarolam, esticam-se e acotovelam-se. Uns queixam-se “ai, magoaste-me”, diz a Mariana para o Salvador.

(obs. sala, 19-2-14)

Enquanto umas crianças se esforçam por estar atentas para responderem certo às questões colocadas pela educadora, alinhando-se no propósito de ensino e aprendizagem da prática pedagógica ali efetuada, outras estão visivelmente focadas em outras coisas que não

a ação da educadora. Este desvio do interesse das crianças, não raras vezes sob a forma de agitação corporal e verbal, foi observado em outros tantos momentos de reunião do grupo no tapete e, a meu ver, não é alheio ao facto de a disposição das crianças, umas atrás das outras, impedir a comunicação plena face a face e por serem muitas para aquele espaço: “chega-te para lá (sentada no tapete, dá uma cotovelada à Mariana)” (Benedita, 5, entr.).

Em tese, este deve ser um espaço que permite à criança uma ampla visibilidade sobre os seus pares e a sala de modo a que possa decidir quais as áreas para onde quer ir brincar ou realizar atividades do seu interesse e, em outras ocasiões, comunicar com o grupo, partilhando o que fez e como fez. Dito de outro modo, esta área é por excelência um espaço de sociabilidade e de “conscientização” (Freire, 2005), onde devem acontecer diálogos, conversas e decisões, mais do que controle e instrução próprios de abordagens curriculares ditas tradicionais (Silva, 2009).

Ao longo da semana, os dias destas crianças são igualmente marcados pelo calendário institucional das AEC e das atividades pré-determinadas pelas educadoras, Delfina e Rita, como por exemplo as atividades livres no “dia do brinquedo”, em que as crianças sabem que estão autorizadas, apenas nesse dia, a trazerem brinquedos de casa e, por essa razão, podem brincar com os seus brinquedos, nos momentos em que tal é permitido: à tarde na sala, no tapete, ou no exterior ao ar livre, nos “recreios” da manhã e da tarde. Vejamos um trecho das notas de observação sobre esse dia do calendário semanal:

As crianças interagem intensamente umas com as outras em especial com as que trazem brinquedos diferentes como os carros do Joaquim, o *tablet* da Madalena ou o conjunto de adereços de cabeleireiro da Benedita. Na área do tapete junto à garagem, o Pedro brinca com o carro e dois bonecos soldados trazidos de casa. Empurra o carro pelo tapete, chocando com as construções de peças de encaixe do Rui, do Miguel e do Tomé. Pede “desculpa”, o Tomé diz “vai para a garagem” e Pedro continua a empurrar o carro noutra direção para mais perto da garagem. (...) Tem orgulho nos brinquedos que traz de casa, mostra-os com satisfação e faz referência a estes como sendo dele, vincando que mais ninguém tem. Negoceia a partilha dos seus carros, mas resiste mais do que empresta. Escolhe quem pode ou não brincar, dependendo das boas graças do momento, “podes brincar, só um bocadinho amigo, depois dá-me?” diz ao Miguel, que acena afirmativamente com a cabeça. O carro descapotável e os super-heróis do Pedro são alvo de muita atenção por parte dos outros meninos. O Pedro brinca sozinho primeiro e depois vai deixando que os outros meninos, seus amigos, toquem nos seus brinquedos, autorizando com isso quem pode se juntar a ele na brincadeira. (obs. sala, 21-2-14)

Grande parte das vezes, estes são momentos de demonstração de poder entre as crianças que decidem, controlando, quem pode ou não brincar com os seus brinquedos,

conquistando assim o seu espaço dentro do grupo numa cultura de pares suportada nas brincadeiras. Pedem “por favor” para brincar, abraçam-se e olham com admiração para quem tem objetos de que gostam. É de realçar a capacidade de resolução de conflitos pela negociação, “podes brincar, só um bocadinho amigo, depois dá-me?”, pese embora surjam conflitos verbais ou queixas, são raros os confrontos agressivos. Em geral, as crianças deste grupo conseguem autorregular-se no comportamento, observando as regras da sala. Por exemplo, sabem quando e onde podem brincar e quando e onde devem arrumar os brinquedos, ainda que precisem, por vezes, da presença do adulto para incentivá-las nesse sentido.

Arrumar os materiais e brinquedos utilizados e o espaço da sala encerra o ciclo de escolher e utilizar, como explica a Madalena: “(...) há meninas aqui a brincar e assim tipo quando acabam de brincar arrumam (...)” (obs. sala, 16-07-15).

Ciclo este que está implícito no decorrer da utilização do espaço-tempo da sala, incentivado explicitamente pelos apelos dos adultos para a ordem “arrumar”, o que algumas crianças encaram como sendo um momento agradável, indicando com isso que a sua pertença cultural se consolida (Pinar, 2007; Sousa, 2015) com a aprendizagem de comportamentos sociais de cooperação e participação (Meirieu, 1998): “(...) podemos ajudar?” (Madalena, 4, entr.).

De resto, a rotina diária e semanal permite estruturar o quotidiano destas crianças orientando-as em conformidade com a dinâmica institucional do *Jardim*. Todavia, as suas vozes são pouco, ou nada, ouvidas nas decisões sobre essa organização. Quase tudo está decidido hegemonicamente pelos adultos, como se pode ver no seguinte trecho das notas de observação:

Após a reunião do grupo no tapete, as crianças dirigem-se para a mesa, seguindo as indicações da educadora e da assistente operacional. Na mesa (habitualmente destinada às crianças mais velhas), junto à biblioteca, as crianças mais novas fazem uma “ficha” por sugestão da educadora Delfina.
(obs. sala, 30-5-14)

Dado que as crianças permanecem no *Jardim* o dia inteiro, as refeições são momentos fundamentais na sua rotina diária, quer pelas interações sociais que aí ocorrem, quer pelos horários fixos, do conhecimento de todas, quer ainda pela rotinização da sua dinâmica: organização das crianças em “comboio”, seguida de higiene pessoal, deslocação para o refeitório e refeição, seguida novamente de organização do grupo em “comboio” e

higiene para depois transitarem para a atividade prevista, dependendo da hora do dia. Atente-se a este momento no seguinte excerto:

As crianças tomam todas as refeições no refeitório: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. O refeitório é ocupado por turnos: primeiro as crianças mais novas da pré-escolar e depois as do 1.º CEB. Por esta razão, às vezes as primeiras eram apressadas para que fosse dado lugar aos grupos seguintes de crianças. (...) Durante as refeições, as crianças deste grupo conversam muito umas com as outras e, por vezes, batem-se. As brincadeiras que encetam no momento das refeições perturbam outras crianças e o ritmo da própria refeição. Sentam-se em lugares pré-determinados e raramente são autorizadas a se levantar da mesa sem que todas tenham terminado a refeição. (...) As crianças terminaram a refeição e estão umas a circular pelo refeitório outras a arrumar as cadeiras para formarem um “comboio” e dirigirem-se para o corredor. O Marcelo e o Vasco estão frente a frente na mesa, já terminaram a refeição, mas continuam sentados a brincar um com o outro. Agitam-se, aproximando-se por cima da mesa. O Marcelo estica as mãos enquanto o Vasco dá murros nas palmas das mãos, como se de um treino de boxe se tratasse. (...) Os momentos da refeição são habitualmente descontraídos e agitados, as crianças, enquanto comem, falam e brincam umas com as outras. Quando terminam a refeição, procuram sair da mesa para irem falar com outras crianças que estão mais distantes ou mesmo irem até outras mesas das crianças mais velhas do 1.º CEB. (...) Há uma agitação geral e muito barulho no refeitório no final da refeição quando se levantam, arrumam as cadeiras e vão para junto da porta formar uma fila por sala. (...) os adultos tentam manter as crianças nas mesas nos respetivos lugares de modo a que reine alguma ordem. As crianças comem o que gostam e são ajudadas apenas quando é necessário porque não comem sozinhas. As refeições são colocadas nas mesas pelos adultos. A água é trazida para a mesa quando terminam a refeição. A fruta também. Comem o que vem servido no prato da cozinha e a seguir esperam nas mesas sentadas até que seja dado o sinal para fazerem uma fila (o comboio) e em seguida vão para os sanitários a fim de fazerem a sua higiene antes do período de descanso. Algumas levantam-se e circulam entre as mesas, escapando à indicação para esperarem sentadas para então fazerem “o comboio”.

(obs. sala, 8-1-14)

Confinadas à sala durante quase todo o período da manhã, afastadas das crianças dos outros grupos, abre-se no refeitório a possibilidade de interagirem ativamente com as crianças das outras salas, incluindo as do 1.º CEB.

Não estando envolvidas na organização das refeições, no que parece ser uma estratégia de controle da sua ação, evitando-se com isso que circulem pelo espaço do refeitório, as crianças canalizam entre si as suas energias e ímpeto exploratório, interpelando os companheiros da sua mesa ou de outras, conversando e brincando, nem sempre de forma amistosa. Apesar das constantes intervenções dos adultos para a manutenção da ordem no refeitório, as crianças, em geral, aproveitam este momento para interagir em alvoroço com as outras crianças, enquanto comem.

É preciso pensar que as crianças não são apenas sujeitos de ação pedagógica, são efetivamente atores sociais e culturais e, como tal, precisam de experienciar o seu quotidiano

em tudo o que ele comporta. Não podemos continuar a afirmar, nos discursos, que as crianças são atores sociais competentes (Araújo & Andrade, 2008; Bruner, 2000; Oliveira-Formosinho, 2008, 2013, entre outros) e que devem ser cidadãos autónomos e independentes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 2009a), para depois, nas práticas, negar a participação efetiva das crianças na organização do seu quotidiano, designadamente nas refeições, limitando-as a “arrumar as cadeiras”.

É certo que os discursos com o tempo são influenciadores das práticas, todavia, precisam de maior reflexividade no sentido de pensarmos sobre as práticas nestes e noutros momentos, para que se transformem de facto em práxis (Sacristán, 1995) como *locus* de uma pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho, 2013b, 2013).

Segue-se, na rotina diária, o momento do descanso, no qual se consegue perceber que as crianças sabem que se trata de um momento de paragem da sua ação e de transição de um turno de vigília (manhã) para outro de descanso e menor atividade (tarde), que acontece sempre após o almoço, em conformidade com a estruturação da institucionalizada rotina diária:

As crianças ocupam os colchões colocados em lugares fixos, escolhidos pelos adultos da sala conforme as suas particularidades de comportamento, se são mais inquietas ficam longe das caixas de jogos ou das crianças que demoram a adormecer. (...) Há uma ou outra criança que precisa da companhia dos adultos para adormecer. As outras adormecem sozinhas, por vezes com chamadas de atenção dos adultos que circulam pela sala e as advertem para se calarem ou para ficarem quietas. Leva algum tempo até que passem de um estado de vigília para a calma do descanso. Ouvem-se “chius” e ordens “deita a cabeça e dorme”. Por vezes os adultos fazem mais barulho do que as crianças ao mandá-las calar ou quando conversam entre si ou, ainda, quando fazem trabalhos de decoração ou outros, aproveitando o facto das crianças estarem deitadas. Quando isto acontece as crianças ficam mais agitadas e demoram a adormecer. No geral, as crianças mais novas rapidamente adormecem, mas isso nem sempre acontece com as mais velhas. O Marco nunca dorme e fica a brincar com as meias ou com as mãos. É muitas vezes chamado à atenção porque mexe-se no colchão o que não permite que os meninos mais próximos adormeçam rapidamente. A hora de levantar acontece por volta das 15h, quando é dada permissão para que se calcem e ajudem a arrumar os colchões com os respetivos lençóis e almofadas. Basicamente as crianças vão para o descanso e espera-se que adormeçam todas e acordem na hora da ida para o lanche da tarde com a subida dos estores e conseqüente entrada de luz na sala. (obs. sala, 13-5-15)

O período do descanso das crianças, no contexto de EI, não é consensual e isento de contradições, quer nas práticas e convicções dos adultos, quer nas representações das crianças. No *Jardim*, há crianças que adormecem facilmente na sala “eu durmo, porque tenho sono (...)” (Madalena, obs. sala, 16-07-15), outras há que resistem ao sono como o

Marco e o João. Porém, depois da sala escurecida, dos apelos dos adultos para o silêncio que se instala gradualmente na sala e, de quando em vez, da música suave, as crianças relaxam e adormecem pouco tempo depois de se deitarem no seus colchões: “A história do rato Renato é bonita, ele não gosta de dormir e eu também não, mas a Fabiana não me deixa estar acordado, então ponho-me a pensar, a pensar, e durmo” (João, 2obs. sala, 16-7-15).

O espaço reservado para descansar é a sala de atividades destas crianças, organizada para esse fim pelos adultos, na qual a participação das crianças é reduzida. Ainda assim, têm de se preparar para o sono e para o despertar, o que implica tarefas (com ajuda ou não) de cuidados consigo, com os seus pertences e, na interação com os outros, de cooperação (Vasconcelos, 2009b), assumindo, mesmo que tenuemente, o papel de criança indivíduo com agência (Sarmiento, 2004). Resultam daqui diversificadas situações de aprendizagem e de interações sociais com vista ao bem comum (Meirieu, 1996). Como é o caso da Lia que, assumindo o papel de menina mais velha competente, diz: “gosto de ajudar os amigos. (...) eles são muito pequenos. Levo eles à casa de banho.” (Lia, 5, entr.).

A par das atividades de rotina diária referidas e vivenciadas pelas crianças participantes neste estudo, também experienciam comemorações de acontecimentos sociais e culturais organizados institucionalmente - “festas” -, e que fazem parte de uma calendarização mais geral do PAA, reiterada anualmente em conjunto com o 1.º CEB: “Gostei das festas, mas gostei mais da do Natal (...) porque tem o pai Natal e tenho presentes.” (Vasco, 4, entr.).

Assim, as festividades incluem-se nesta dimensão de atividades regularmente organizadas e orientadas pelos adultos:

As crianças vieram disfarçadas de casa. Vinham alegres e vaidosas. Assistiram a uma peça de teatro de palhaços no refeitório transformado em sala de espetáculo. Os palhaços, uma palhaça e um palhaço, foram convidados pela direção do *Jardim* para animarem a festa de Carnaval. Os palhaços iniciam uma canção e as crianças em coro cantam com eles. Estão presentes todas as crianças do *Jardim*, incluindo as do 1.º CEB. (obs. sala, 28-2-14)

Em geral, a alegria das crianças é notória e aumenta com a extensão, por exemplo, da “festa de Carnaval” para o espaço exterior, onde dançam livremente ao som da música em alto som. Os movimentos continuamente repetidos colocam as crianças mais velhas quase em transe, demonstrando que conhecem a música e respetiva coreografia das suas vivências para além do contexto do *Jardim*:

A Luísa, disfarçada de Joanhinha, dança sozinha, rodopiando e dando saltinhos. Aos poucos aproxima-se da Lia que, disfarçada de Abelha Maia, dança freneticamente a música *Open Gangnam Style* que faz furor junto das crianças aos gritos e entusiasmadas fazem os gestos coreografados. A Madalena, disfarçada de Cão, dá a mão ao Ricardo, disfarçado de Super-Homem, levando-o para as escadas do recinto. O David estacado junto à baliza observa as outras crianças a dançarem, não está disfarçado. A educadora Rita, disfarçada com uma peruca e pouco mais, dança alegremente acompanhando as crianças com os gestos da coreografia da música. O Ricardo, disfarçado de super-homem, vem ao meu encontro depois de se cruzar com uma criança do 1.º CEB disfarçada de “morte”. Ricardo: o super-homem não tem medo de nada. (...) A Lia dança freneticamente com a Benedita, disfarçada de Fada, o Tomé junta-se a elas, disfarçado de Robin dos Bosques, e o Gabriel, disfarçado de Lutador Oriental, também. Dançam dando encontrões nas meninas que reagem gritando “ai, não sabem dançar”. O José está disfarçado de Zorro, também dança fazendo os gestos da coreografia da canção. O Marco, disfarçado de Ninja, está a dançar no cimo das bancadas do campo com gestos largos juntamente com o Vasco, que está disfarçado de Esqueleto. Quase todas as crianças estão disfarçadas de heróis ou personagens de histórias infantis. (obs. ext. 28-2-14)

Algumas crianças mais novas mantêm-se no limiar do frenesim das danças, parecendo estar mais interessadas em observar, num misto de curiosidade e temor, os disfarces dos seus pares que fazem parte do universo fantástico dos desenhos animados e das histórias para crianças. O Ricardo, disfarçado de Super-homem, olha para um menino disfarçado de Morte, ganha coragem assumindo o papel do seu herói alado e diz: “o super-homem não tem medo de nada.” (obs. ext. 28-2-14).

O período que antecede estas festividades é de grande azáfama e está repleto de “trabalhos” propostos pelas educadoras para decorar todo o ambiente educativo, geralmente com materiais estruturados para esse fim como cartazes e fichas com imagens alusivas ao tema ou época que as crianças ilustram, como podemos ver no seguinte trecho das notas de observação:

Na sala, as crianças estão distribuídas pelas mesas de “trabalho”. As mais velhas estão a pintar desenhos fotocopiados alusivos à Páscoa, um coelho ou um cesto de ovos de chocolate. (...) Na outra área da sala, noutras mesas, estão várias crianças a tentar colar com os dedos, uma de cada vez com a ajuda da Fabiana, cascas esmagadas de ovos num grande ovo de chocolate previamente desenhado, por um adulto, num cartaz para decorar a parede da sala. (obs. sala, 11-4-14)

O que poderia ser uma oportunidade para a utilização criativa de materiais escolhidos em conjunto atendendo a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26), transforma-se num momento - talvez possa dizer – limitado de utilização de materiais desajustados das capacidades destas crianças (colar cascas de ovos). A execução

destas decorações temáticas são, a meu ver, de duvidoso valor pedagógico, porquanto controlada pelos adultos de maneira a que o resultado seja próximo das suas concepções estéticas: “pinta de fora para dentro, sem sair do risquinho”, aconselha a São ao Marcelo (obs. sala, 11-4-14).

De volta à rotina diária destas crianças no *Jardim* que se repete ao longo do dia e das semanas, organizada em espaços e tempos que estruturam a sua ação em contexto de EI, é notório que são momentos propostos e dinamizados exclusivamente pelos adultos. Espelham, por isso, a concepção pedagógica predominante na sala e no *Jardim*, bem como a correspondente concepção de criança, uma vez que permite (ou não) a participação efetiva das crianças na organização e utilização do ambiente educativo.

Por conseguinte, o papel da criança neste tipo de processo educativo submete-se ao do adulto, mediante uma pedagogia empirista “(...) em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada e refletida, se traduz em referência central.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26) no quotidiano destas crianças.

Por tudo o que foi dito e mencionado a propósito da rotinização das festividades no *Jardim*, importa apelar, a partir dessas comemorações sociais e culturais planeadas institucionalmente na EI, que se permita a operacionalização efetiva da relação com a comunidade, em comunidade (Moss, 2015), isto é, com a participação comunitária na vida das crianças em contexto de EI e vice-versa, numa perspetiva curricular que corporifica a cultura, cujo legado socio-histórico deve ser transmitido às crianças numa prática de construção identitária cultural na interação com os outros (Sousa, 2015).

Acrescente-se que esses valores culturais devem ser efetivamente vividos quotidianamente pelas e com as crianças e não apenas nas comemorações datadas e calendarizadas em dias de Natal, Carnaval, Mãe, Pai, Páscoa, Criança, Festa Final e outras tantas quantas as que os adultos decidem comemorar na EI.

Em suma, as vozes destas crianças mostram que elas aprendem a orientar-se gradualmente, nas suas ações e interações sociais no *Jardim*, numa malha apertada de fios tecidos nas práticas educativas dos adultos que mobilizam uma sequência rotinizada de espaços, tempos e atividades, em horas, dias e datas, sem conceder (ou raramente concedendo) às crianças a possibilidade de escolha e participação efetiva nesses momentos. Não se descarta a importância da aprendizagem social (Giddens, 1997), subjacente à rotina no dia-a-dia das crianças, com o desenrolar do tempo e a consciência do antes, agora e

depois, todavia a regularidade das ações e interações devem ser flexíveis e participativas, favorecendo assim a autonomia e independência (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Há que ter a ousadia, na EI, de reinventar práticas sociais, culturais, pedagógicas e educativas, pela imprescindível práxis pedagógica (Formosinho, 2013) que a caracteriza de criar e imaginar e, sobretudo, que todos os dias, sejam um exercício de cidadania vivido efetivamente neste contexto, potenciando lógicas de igualdade educativas e sociais. Única via para pensar a EI como *locus* de cidadania (Vasconcelos, 2005, 2007, 2014).

3. 2. Atividades Orientadas: “Ali, naquelas mesas faço muitos trabalhos”

Um aspeto que se destaca e que, de certo modo, é transversal às vozes destas crianças quando falam sobre o que fazem no seu quotidiano no *Jardim* é a referência ao espaço enquanto vetor organizador dessas atividades: a sala e as áreas de interesse (biblioteca, mesa, casinha, tapete, garagem, sala) e o exterior (rua, recreio). Isto parece ser revelador da organização do ambiente educativo do *Jardim* no que concerne à utilização do espaço no processo educativo destas crianças, sendo claramente dada primazia à permanência no primeiro espaço, a sala (ver Figura 22).

Figura 22. Nuvem de palavras com referências ao espaço das atividades



A dimensão das atividades orientadas pelas educadoras, realizadas quase sempre em espaços interiores, surge a partir da interpretação do que as crianças dizem que fazem

mediante o que “as professoras” decidem que vão fazer¹⁵⁶: “(...) as professoras não contam todas as histórias, só contam as que querem, às vezes não pode ser, temos de fazer outras coisas.” (2obs. sala, 16-7-15).

Na sala, as regras são claras e as atividades que as crianças realizam por iniciativa das educadoras seguem determinadas lógicas que depressa são percebidas pelas crianças, como o seguinte excerto deixa transparecer:

Madalena: eu tive uma ideia, que a Fabiana também teve a mesma ideia, que foi por aqui areia (aponta para a base do *placard*). Tirava a árvore, punha uma menina na praia a descansar, o mar... sobre o verão - e explica - a Fabiana estava farta da primavera, que tinha ali um quadro da primavera lindíssimo, mas só que estávamos a ficar todos fartos. Portanto, a Fabiana tirou e vai ficar assim por enquanto e com a areia que eu trouxe do Porto Santo, vou te mostrar, deve estar aqui (abre um dos armários e mostra um saquinho com areia amarela), trouxe a areia que as professoras pediram.
 Eu: e o que é que vão fazer com a areia?
 Madalena: uma praia grande num papel para lembrar a praia e o verão, ali (aponta para parede).
 Eu: quem é que vai fazer?
 Madalena: as professoras e nós vamos ajudar a colar as coisas, ali vai ser a praia, depois o sol e os barcos.
 (2obs. sala, 16-7-15)

A interpretação da voz entusiasta da Madalena permite encontrar indícios que confirmam que as crianças podem ter um papel ativo nas atividades realizadas no seu quotidiano no Jardim: planeiam “eu tive uma ideia”; fazem escolhas “trouxe a areia”; concretizam os seus planos “[fazer] uma praia grande num papel”; e participam colaborativamente na realização das atividades “nós vamos ajudar a colar as coisas, ali vai ser a praia, depois o sol e os barcos”. Parece-me, no entanto, que este papel da Madalena está disfarçado de ativo, pois fica aquém das possibilidades que uma abordagem pedagógica participativa encerra, nomeadamente quanto à “participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51)

A interpretação das vozes das crianças participantes neste estudo fez emergir um padrão que reside em quem tem a iniciativa e o poder de orientação das atividades ditas com intencionalidade educativa: “[elas dizem] o que é que fazemos com os trabalhos. O que é

¹⁵⁶ Em geral, no *Jardim*, tende-se a tomar como critério para distinguir as atividades livres das orientadas quem toma a iniciativa. As brincadeiras ou atividades livres são aquelas de iniciativa das crianças; brincadeiras ou atividades orientadas são as de iniciativa dos adultos, educadores, professores, assistentes operacionais, com intencionalidade educativa/pedagógica, explícita ou implícita.

que vamos pôr aqui, dizem o que é que vamos pôr ali. Dão ideias para a sala ficar bonita.” (Madalena, 2obs. sala, 16-7-15). Ou seja, as iniciativas estão reservadas às educadoras e às assistentes operacionais.

Prosseguindo com o discurso das crianças, em geral, elas referem a área das artes visuais¹⁵⁷ como o espaço onde realizam as atividades propostas pelas educadoras, com intencionalidade de aprendizagem (pré)académica: “Ali, naquelas mesas faço muitos trabalhos.” (2obs. sala, 16-7-15). Planeados e orientados pelos adultos, “os trabalhos” realizados neste âmbito estão sujeitos a condições de organização, explícitas ou implícitas, condizentes com a cultura escolar do 1.º CEB, a contemplar pelas crianças: quase sempre sentadas em grupo em redor das mesas e, preferencialmente, sem fazer barulho.

As crianças fazem num dos momentos, a título de exemplo, as fichas do já referido “Alfa no Jardim de Infância”, habitualmente denominado “o livro do Alfa”, por iniciativa da educadora, cujo objetivo é “trabalhar” competências de iniciação à matemática e abordagem à escrita:

As crianças mais velhas estão noutras mesas, têm os seus livros Alfa e no centro da mesa existem dois copos com lápis de cor e com lápis de carvão e, ainda, uma borracha e um afia-lápis.
 Marco: qual é a ficha? [pergunta à Delfina].
 Delfina: é para trabalhar as páginas 35 e 36.
 Com esta indicação o Marco procura rapidamente a página, escolhe um lápis de carvão e começa a fazer a ficha do número 6.
 Marco (olhando para o que o Marcelo está a fazer): rapaz, não sabes fazer nada.
 Marcelo: sei, sim!
 Marco: estás a escrever o 6 torto, ele não sabe fazer nada, tem cinco anos e não sabe os números.
 Eu: vai aprender com certeza.
 Marco: eu já sei, o meu pai ensina-me e a minha irmã. (obs. sala, 30-5-14)

O ambiente era de ordem, “é para trabalhar”, com a intervenção pontual dos adultos para corrigir, dando orientações explícitas na realização das fichas. Este cenário enquadrava-se naquilo que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) identificam como relações e interações adulto-criança de reduzida riqueza, propícias à seleção precoce das crianças com base na prontidão e perfeição da execução das tarefas que lhes são distribuídas. Esta conceção é desde cedo apropriada pelas crianças, como diz o Marco: “ele não sabe fazer nada, tem cinco anos e não sabe os números.” (obs. sala, 30-5-14).

¹⁵⁷ Cf. a área das expressões/artes visuais (7) na Figura 4 do ponto 2.1.2. do capítulo IV.

Estas atividades surgem na sequência de uma ideia difundida por algumas práticas pedagógicas de que, no ano que antecede o ingresso na escolaridade obrigatória, as crianças têm de “trabalhar” para aprender as letras e os números a fim de estarem preparadas para a entrada no 1.º CEB. Deste modo, o sequente ciclo do sistema educativo determina, a jusante, as atividades a priorizar no *Jardim* pelas práticas das educadoras de infância, sendo percecionadas pelas crianças como um “trabalho” importante a realizar por indicação externa: “Tenho o livro do Alfa, mas só quando dizem para fazer.” (Lia, 5, entr.).

A expressão criativa das crianças nestas atividades também é condicionada pelo uso do mesmo tipo de material: “lápiz de cor e com lápis de carvão”. Raras vezes foi referido ou observado a utilização de materiais que proporcionem maior diversidade de possibilidades criativas, embora pontualmente também os utilizem nos “trabalhos” decorativos para a sala: “pinto nas folhas brancas (...) com tintas e às vezes com lápis de feltro e de cera.” (2obs. sala, 16-07-15).

O Marco mostra-se satisfeito com as atividades de aprendizagem dos números e das letras que realiza, tendo uma representação negativa face ao “insucesso” do Marcelo, pelo facto de ele ter 5 anos e não saber escrever os números, no entender do Marco. Esta satisfação parece vir reforçada do seu contexto familiar – “o meu pai ensina-me e a minha irmã” – o que revela as expetativas positivas das famílias depositadas na aprendizagem dos filhos. Aliás, comum a outros pais, no que parece ser um investimento precoce no treino de competências (pré) académicas na EI, tendo no horizonte o acesso ao ensino superior e a profissões bem remuneradas e conceituadas socialmente, como se pode perceber no trecho seguinte:

Mãe: ele fez o livro de fichas?

Delfina: fez e gosta muito.

Mãe: ele é muito inteligente, vai ser médico.

João: vou ter de estudar muito, não me apetece.

Mãe: vais ser médico porque és inteligente, não acha?

(obs. sala, 28-3-14)

As crianças mais novas do grupo também realizam “trabalhos” numa versão menos orientada, embora com materiais igualmente estruturados como as fichas para colorir, em conformidade com o que se espera que façam e com o padrão de comportamento implícito nestes momentos intencionais de aprendizagem: estar sentadas em redor das mesas a colorir imagens alusivas a um tema ou conteúdo.

O certo é que todas as crianças aproveitam estes momentos de “trabalho” para conversar, se divertir, interpelar os seus pares com afeto ou perturbação, trocando assim as voltas à ordem de “ofício de aluno”, requerida para estes momentos pelos adultos, para o natural “ofício de criança”, como ilustra o seguinte excerto da conversa enquanto fazem as fichas do Alfa:

Tomé: Marcelo, vamos dizer piadas? Eu gosto do armário amorável.
 Eu: o que queres dizer com isso, Tomé?
 Tomé: olha! Que tu gostas do teu próprio armário.
 E riem-se olhando uns para os outros.
 A Lia (segreda-me): eles são malcriados, ouviste Guida?
 Tomé: isso dá vontade de rir. (Tomé, 5, entr.)

O entendimento da EI como ambiente de aprendizagem através de “trabalhos” de iniciação à escrita e à matemática “(...) têm uma caixa com letras que podem copiar, contornando-as, e uma caixa amarela identificada com «português» e outra vermelha com «matemática»” (2obs. sala, 16-7-15), estruturados e sugeridos pelos adultos a quem as crianças também querem agradar, “para ficar com a prateleira cheia...” (João, 5, entr.), é paulatinamente assumido pelas crianças como atividades incontornáveis que fazem com gosto. Isto traduz-se na transformação, como afirma a Madalena, do antes, “para encher a prateleira”, para o “agora eu adoro trabalhar” (2obs. sala, 16-7-15). Parecendo com isto dizer que a diferença reside no prazer que ela aprendeu a ter na realização das atividades mesmo quando são da iniciativa das educadoras através de uma lógica pedagógica de reprodução e utilização de materiais estruturados.

É caso para dizer que estas crianças, com tempo, aprendem como estratégia de adaptação à cultura escolar a fazer e a ser o que esperam delas e empenham-se nisso competentemente, até porque sentem necessidade de serem apreciadas por isso, fazendo parte dessa cultura: “gostei que as pessoas ficassem contentes comigo, gostei de fazer o livro do Alfa, de trabalhar (...)” (Pedro, 5, entr.).

Ainda neste quadro de atividades de iniciativa dos adultos, apenas nas vozes de algumas crianças surgem as AEC quando falam sobre o que fazem no *Jardim*, o que pode ser resultado da representação que têm destas atividades como exteriores às realizadas quotidianamente na sala. Esta interpretação não exclui a possibilidade de a pergunta ter sido mal formulada, já que as crianças podem ter entendido que se referia apenas às atividades que fazem habitualmente com os adultos da sala o que exclui as AEC, pois os professores

especializados contactam com elas só nos momentos agendados para o efeito no calendário semanal, não havendo, portanto, um contacto diário e contínuo como com as educadoras de infância e as assistentes operacionais de ação educativa da sala: “gosto da canção de inglês, só sabemos cantar quando a professora está. Ela vem às segundas.” (Pedro, 5, entr.).

Importa lembrar que, a partir da filosofia subjacente às ETI¹⁵⁸, introduziram-se as ACC como resposta a esta nova realidade no 1.º CEB, estendendo-se depois às crianças da EPE, na forma de AEC. Portanto, verifica-se que todas as crianças participam nas AEC por iniciativa pedagógica dos adultos. Algumas crianças, como o Gabriel, especificam-nas nos seus discursos quando referem as atividades que fazem no *Jardim*: “música, ginástica e inglês” (obs. sala, 30-5-14), isto é, AEC de Música, de Educação Física e de Inglês.

Observei, durante o trabalho de campo, que apenas na Educação Física algumas crianças se recusaram a realizar as atividades propostas neste âmbito, sem que isso constituísse um problema. Era sugerido que participassem nas atividades orientadas pela professora, mas não eram obrigadas a tal, como ilustra o excerto seguinte:

Professora: Bárbara, vem para a linha verde!
 Bárbara: não, qué ficá [quero ficar] aqui.
 Ricardo: o que é que a Bárbara tem? Porque é que ela brinca sozinha?
 Eu: ela quer ficar ali sentada.
 Ricardo: também eu, não quero ficá aqui. (obs. ext., 4-2-14)

A recusa do Ricardo e da Bárbara parece ter a ver com a resistência deles em participar na generalidade das atividades propostas no *Jardim* e, neste sentido, com a sua adaptação a este contexto.

Pelo que pude observar, as crianças fazem as atividades de Educação Física sempre no campo polidesportivo, situado no exterior ao ar livre no piso superior do *Jardim* junto às salas do 1.º CEB, desde que as condições meteorológicas o permitam. Algumas trazem roupa mais confortável, como fatos de treino e sapatilhas outras trazem a sua roupa habitual, sem que isso seja impeditivo de participarem na AEC. Isto não é de somenos importância, porque

¹⁵⁸ As ETI funcionam, para o 1.º CEB, em regime cruzado (metade das turmas estão em atividades curriculares num turno e as outras têm atividades de complemento curricular e vice-versa), o que permite que as crianças, do referido Ciclo, estejam todo o dia na escola com Atividades Curriculares (AC) e Atividades de Complemento Curricular (ACC). As AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) são uma extensão das ACC para as crianças que frequentam a EPE integrada nas ETI. As AEC funcionam no horário principal das atividades da EPE, ou seja, no turno da manhã e às vezes no da tarde.

assim elimina-se o carácter disciplinar que a obrigatoriedade do uso de equipamento desportivo acarretaria para a realização desta atividade.

Fazem exercícios de movimento seguindo as indicações da professora de Educação Física, enquanto as educadoras e as assistentes operacionais, no limiar do recinto, observam, intervindo pontualmente para ajudar a regular a ação das crianças, advertindo-as ou elogiando-as, conforme os casos. A maior parte das crianças realiza os diversos exercícios motores propostos: “correm de um lado para outro por indicação da professora e fazem exercícios de movimento em grupo: marcha, corrida, saltos, equilíbrio numa linha. Em geral, as crianças riem-se, falam umas com as outras ao mesmo tempo que tentam responder às solicitações da professora.” (obs. ext. 4-2-14). Porém, de quando em vez, fazem movimentos de forma contrária às indicações dadas, ora porque estão distraídas a brincar com os seus pares, ora porque parece que não perceberam o que lhes foi solicitado, motivos pelos quais são alvo de advertências.

O Lourenço, por exemplo, por razões diferentes do Ricardo e da Bárbara, está sentado e não participa nas atividades motoras: “porque eu estava ali dentro [no local reservado para guardar os materiais utilizados apenas pelos adultos] e a professora mandou sentar.” (obs. ext. 4-2-14).

Sendo um grupo de crianças numeroso (26), com especificidades motoras de grande dinamismo característico da sua diversidade etária (2,5-6 anos), é frequente, como derradeira estratégia, que os comportamentos perturbadores sejam controlados mediante a exclusão da AEC: ficam sentadas apartadas do grupo durante algum tempo até serem novamente integradas nas atividades, pela professora.

Há crianças que referem as AEC como momentos de aprendizagem - “é aprender” - como se pode ver no excerto seguinte:

As crianças em grupo falam das “aulas” que têm na sala.

Eu: quais são as aulas?

Gabriel: música, ginástica e inglês.

Eu: gostas dessas atividades?

Gabriel: eu gosto de todas.

Eu: o que é que fazes no inglês?

Gabriel: fazemos inglês.

Eu: e como fazem?

Gabriel: não sei, o Rui é que sabe.

Rui: não sei, achas?

Joaquim: eu sei, é aprender a falar inglês.

Eu: e como é que aprendes?

Joaquim: aprendemos a ver filmes, a dizer inglês. Aprendemos os números.

Eu: como é que a professora ensina?

Joaquim: a dizer inglês, ela diz e nós repetimos o que ela diz.

(obs. sala, 6-6-14)

Com efeito, o Joaquim, de maneira geral, mostra-se interessado pelas atividades orientadas pelas educadoras e professores, incluindo a AEC de Inglês, durante a qual dá sinais de gostar de aprender: “(...) atento acompanha a professora cantando com entusiasmo em inglês (...)” (obs. sala, 17-2-14). Além disso, identifica os conteúdos abordados na AEC de Inglês e descreve as estratégias utilizadas pela professora: “aprendemos a ver filmes, a dizer inglês. Aprendemos os números.”. Para tal, parece contribuir positivamente o seu ambiente familiar, pois ele refere vários momentos lúdicos e de aprendizagem, sobretudo na companhia da mãe, revelando que a aprendizagem é valorizada: “vês como eu sei, em casa a minha mãe também tem um computador e ela ensina-me.” (Joaquim, 5, entr.).

Já o Gabriel e o Rui parecem não saber ou querer identificar o que ali fazem e como aprendem, porém, dizem que gostam das AEC, o que pode entender-se como a compreensão de que têm de lá estar, pois não há oportunidade de escolha, uma vez que estas atividades fazem parte da oferta curricular obrigatória do *Jardim*. Arrisco dizer que, independentemente dos interesses de cada criança e do seu grau de participação efetiva nas atividades, elas acatam, mesmo que aparentemente, as propostas de aprendizagem apresentadas pelos adultos que apelam à uniformidade e reprodução do que os outros fazem. Isto verifica-se tanto mais vezes, quanto mais velhas elas são.

Pelo que observei, os conteúdos abordados nas atividades propostas nas AEC eram relacionados com temas de época, na tentativa de dar continuidade aos abordados nas outras atividades realizadas pelas crianças na sala. Todavia, é visível a clivagem entre umas e outras, porquanto o vínculo parece ser temático - o “Carnaval” - sem ligação evidente às vivências significativas destas crianças e com recurso a estratégias pedagógicas indiferenciadas, ou seja, em simultâneo com o grupo todo. Veja-se o excerto seguinte:

Na AEC de Inglês a professora com o seu *Tablet* na mão faz ouvir canções de Carnaval em inglês, pede às crianças sentadas no tapete que oiçam com atenção. Vai repetindo, de vez em quando, algumas palavras da canção e pede também para fazerem os gestos associados à música e às personagens de Carnaval da mesma, pedindo para as crianças não fazerem barulho porque se esqueceu das colunas. O Joaquim atento acompanha a professora cantando com entusiasmo em inglês, o Pedro também. A professora termina a atividade com uma canção de despedida cantada em coro e com vigor pelas crianças sentadas no tapete.

(obs. sala, 17-2-14)

Num outro dia, as crianças mostram visíveis sinais de agitação nesta AEC. Nas notas de observação refiro este momento de aprendizagem como um recorte no desenrolar das atividades da manhã na sala, em que parece evidente a tentativa infrutífera da professora para adequar a sua estratégia pedagógica às especificidades individuais de cada criança e do grupo. A solicitação para a repetição de palavras em inglês faz-se com o recurso à memorização através de um processo de repetição passivo, como se de uma aula expositiva se tratasse, o que não ajudava a mobilizar o envolvimento de todas as crianças para a atividade proposta. Além disso, pareceu-me que as crianças sentadas no tapete da sala não conseguiam ver com nitidez as imagens apresentadas no écran tão pequeno como é o do *Tablet*.

O que poderia ser motivador para aprender revela-se razão para a agitação e descontentamento das crianças quando tentam espreitar por entre as cabeças dos seus pares as imagens ilustrativas dos conteúdos abordados. Mais uma vez, as crianças estão perante uma situação de pedagogia transmissiva caracterizada, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), por uma conceção de criança cuja ação é a de “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não puder evitar.” (2013, p. 27).

Ainda assim, o recurso à música das canções em inglês revelou ser uma estratégia que cativou a atenção de quase todas as crianças, cantando em coro os números em inglês. Outras mantiveram-se ali sentadas, mas a conversar de coisas que não o assunto abordado na AEC de Inglês, como se percebe no seguinte excerto:

| |
|---|
| <p>As crianças no tapete aguardam que a professora comece a “aula de inglês”. Estão inquietas, mexem-se, falam umas com as outras, riem-se. A professora sentada numa cadeira em frente ao grupo consegue cativar a atenção de algumas crianças quando canta em inglês e quando diz palavras com melodia para repetirem, por exemplo, os números. No fim, mostrou ao grupo imagens no seu <i>Tablet</i> alusivas às palavras que pretendia que aprendessem, as crianças esticavam os pescoços para tentarem ver. Com isso davam encontrões umas nas outras. A Maria e a Mariana conversavam sobre a sua amizade e sobre a sua roupa. Maria: eu sou tua amiga, gostas da minha saia? Mariana: gosto, amiga, tem florinhas A “aula” durou cerca de 15 minutos, entre as advertências para estarem atentas e o pedido para repetirem palavras. A professora terminou a “aula” com um <i>goodbye</i> a que as crianças também responderam em uníssonos. (obs. sala, 3-2-14)</p> |
|---|

Já na AEC de Música, as crianças mostram-se mais entusiasmadas, sendo visível que gostam de música e de cantar, apesar de se manter a abordagem pedagógica por

repetição, com as crianças a assumirem, no momento observado, o papel de reproduzir o que o professor ensina:

Na AEC de música, as crianças estão agitadas apesar das tentativas das educadoras e assistentes para as sentar nas cadeiras dispostas em semicírculo na sala de música. Entre as tentativas de organização dos movimentos coordenados das crianças e as suas vozes, acompanhadas pela viola e voz do professor, a “aula de música” decorre primeiro numa grande agitação, depois mais calma em que cantam a canção em uníssono para apresentar na festa de Natal do *Jardim*. Apesar dos apelos à calma e à concentração, o que se observa são crianças a tentarem cantar e estar atentas para responder às solicitações do professor e, outras agitam-se entre aderir por momentos à coreografia da canção de Natal e correr pela sala para explorarem o espaço ao seu alcance. (obs. sala, 13-12-13)

A exploração dos instrumentos musicais pelas crianças, por iniciativa dos adultos ou das crianças, não foi observada nem referida, embora o Lourenço tenha dito explicitamente que gostava de música e de tocar “tambor”, como revela na seguinte conversa:

Lourenço: ele tem uma viola [professor de música] e uma coisa que dá música, muita música [ipad].
 Eu: gostas de música?
 Lourenço: gosto, é lá em cima [na sala de música], mas o professor não gosta que eu mexa na viola.
 Eu: então fazes o quê?
 Lourenço: bato palmas e canto.
 Eu: e tocas instrumentos?
 Lourenço: não, não deixam, mas eu gosto do tambor. (obs. sala, 6-6-14)

Em síntese, as vozes destas crianças revelam que elas fazem/realizam várias atividades por iniciativa dos adultos e orientadas por estes, normalmente na sala, na tentativa de se integrarem e corresponderem ao que é esperado delas. Concomitantemente, percorrem o trilho paralelo da sua cultura de pares com brincadeiras do seu interesse. Afunila-se, na prática, a sua energia lúdica de crianças num espartilho pedagógico de atividades orientadas pelos adultos, que se sucedem sem que estejam efetivamente articuladas com os seus interesses e, neste sentido, com as suas experiências de vida, enquanto pessoas com saberes e dinâmicas próprias.

Nos momentos das atividades orientadas pelos adultos e referidos pelas crianças, perpassa a ideia globalizante da racionalidade técnica (Pacheco, 2009) de uma pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), modelo no qual ainda se encontra alguma diversidade na EI, mas que com a forte lógica de aproximação ao 1.º CEB, sobretudo

no ano que antecede o ingresso na escolaridade obrigatória, tem tendência a extinguir a diversidade pedagógica que possa, ainda, existir neste nível (Formosinho, 2016).

Até por maioria de razão, dado que se discute atualmente a gestão e organização curricular dos seguintes ciclos, afirmando-se que “Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto.” (Costa, 2016, p. 4), há que pensar a continuidade educativa e a transição entre a EI e o 1.º CEB em modo inverso. Neste sentido, como uma proposta possível de concretizar a fim de contrariar a colonização da EI pelos ciclos seguintes, mediante horários e atividades espartilhadas como aquelas que constam na tessitura dos calendários homogeneamente institucionalizados na EI: o dia do brinquedo e “Ela [a professora] vem às segundas.” (Pedro, 5, entr.).

O risco da escolarização do quotidiano das crianças em contexto de EI é grande e sobejamente assinalado por vários estudos por exemplo pelo de Cosme e Trindade (2007), no qual se desvenda a face oculta das AEC nomeadamente na ocupação do ambiente educativo com a multiplicação de atividades e de docentes a juntarem-se às atividades pedagógicas de iniciativa das educadoras já de si, salvo algumas exceções, muito estruturadas e estandardizadas. Estamos perante o perigo de sonegação às crianças do direito de brincar e ter tempos livres, como creio ser apanágio da infância, num ambiente educativo “culturalmente rico e estimulante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17), é certo, mas igualmente significativo e humano numa dimensão identitária mais subjetiva (Silva, 2009) e neste sentido (pós) crítica da EI uma vez que se deve apelar à escuta ativa para a dinâmica de linhas curriculares (Apple, 1999; Bondioli, 2015; Oliveria-Formosinho, 2009).

Ainda assim, a par destas atividades orientadas pelos adultos, estas crianças brincam fazendo uso competente do natural potencial lúdico, exploratório e simbólico (Smith, 2006), que a sua idade tem e a organização curricular não obrigatória do *Jardim* ainda permite.

3. 3. Atividades Livres: “Às vezes a Rita não manda fazer nada e vamos brincar”

As crianças participantes neste estudo dizem que fazem atividades de sua iniciativa quando são convidadas, pelas educadoras, a escolher o que vão fazer ou brincar, em momentos específicos do seu quotidiano no *Jardim*: “quando a professora diz, eu vou [ver histórias na biblioteca da sala]” (Verónica, 4, entr.). Ou, espontaneamente, quando “Às vezes

a Rita, não manda fazer nada e vamos brincar” (João, 5, entr.) e, também, quando na “rua” podem fazer brincadeiras por sua iniciativa, como “riscalhadas [desenhos no chão]” (Benedita, 5, entr. grupo), entre outras coisas.

Estas crianças, nos seus discursos, associam as atividades que escolhem, nas áreas ditas do seu interesse, a espaços e tempos organizados pelas educadoras dentro da sala e raramente fora dela, se excetuarmos as brincadeiras na “rua”, no turno da manhã e da tarde. Por isso, elas referem as brincadeiras aí permitidas como de sua escolha (livre).

Na sala, a área da casa, é uma das mais escolhidas para brincar, como ilustra este trecho das notas de observação:

Um grupo de crianças está a brincar na área da casa, na zona da cozinha. Só podem estar nesta área cinco crianças, mas hoje estão mais se contarmos com aquelas que entram e saem sem estarem propriamente incluídas nas que escolheram lá brincar. Fazem comida, põem a mesa fingem que comem. Entram e saem desta área livremente, sobretudo o Lourenço, que agarra nos pratos e talheres espalhando-os em cima da mesa. O Salvador zanga-se com o Lourenço, bem como os outros, pois ele provoca-os batendo com força nos utensílios de cozinha deixando-os cair para o chão. No centro da mesa, o Ricardo coloca um prato com divisões interiores. Sorridente, ajuda a pôr a mesa e o Lourenço estende a toalha, agarra numa taça e bate energicamente com um garfo os ingredientes imaginários. O Ricardo e o Joaquim estão ocupados a arrumar a mesa de forma organizada. Em cada prato tem um talher, em dois dos pratos tem uma fatia de pão, junto aos pratos há chávenas. (...) O Salvador senta-se e finge que bebe pela caneca, a Madalena tenta arranjar espaço para brincar nesta zona, arruma uma taça que o João traz na mão e ajuda o Ricardo a colocar a panela na mesa. Reina uma grande azáfama, as crianças estão muito animadas a brincar na área da casa.(obs. sala, 14-2-14)

As representações simbólicas das experiências de vida destas crianças, ao fazerem de conta, assumem grande relevo nas suas brincadeiras em geral, mas mais quando fazem escolhas livres. A Lia (5, entr.) diz que está “A brincar com o Pedro. (...) À mãe e ao pai.”. Explicando que assume com os seus pares papéis familiares “Eu sou a mãe e ele é o filho e o pai já tinha morrido. Ele estava sempre a ir ao hospital e isso... e eu ficava chateada.”, recria com isso vivências que lhe são significativas. Outras crianças fazem referências semelhantes:

Eu: a que é que estão a brincar?

Madalena: à mãe e à filha.

João: ao avô e à avó.

Madalena: ao pai e à mãe.

David: Papáááá o mano [ao pai e ao mano]

Eu: quem é o pai?

Lourenço: é o João.

(obs., sala, 30-5-14)

Contudo, as crianças sabem que, mesmo as áreas que suscitam recorrentemente o seu interesse como potenciais espaços para brincarem livremente por sua iniciativa são, de quando em vez, interditas, como me explica a Madalena “ (...) porque ela [a educadora] nunca abre, quase nunca abre à tarde”, explicando este facto com razões indicadas pelos discursos e práticas dos adultos - “porque a casinha só pode estar cinco meninos e às vezes está seis, sete... e às vezes 10.” (2obs. sala, 16-7-15). Daqui resulta uma representação sobre as relações de poder normativo dos adultos (Sarmiento, 2004) com laivos de injustiça: “porque pensa que nós brincámos de manhã e se brincámos de manhã não podemos brincar à tarde e assim não podemos brincar na casinha e assim ficamos tristes” (2obs. sala, 16-7-15), reveladora do saber avaliativo das crianças acerca das atitudes e decisões das educadoras.

Apesar dos limites com que às vezes estas crianças se deparam, é evidente que elas conseguem competentemente brincar ao faz-de-conta a toda a hora e em todo o lado. Por exemplo, no exterior da sala, ao ar livre, aproveitam o tempo do “recreio” para brincar com entusiasmo, grande dinamismo e imaginação:

O Salvador trouxe carros e está a brincar no banco fixo, em frente à sala que serve de estrada para deslizar os carrinhos. O Lourenço junta-se a ele, bem como o Rui. Neste momento há troca de carros, juntam bonecos pequeninos da Lego e fingem cenas. O Lourenço é a criança que se mostra mais satisfeita. Rindo-se, mostra-me um carro desportivo amarelo que o Salvador lhe emprestou. Raramente traz brinquedos de casa ficando sempre muito interessado nos brinquedos que os seus pares trazem, quer sejam os dos meninos, quer sejam os das meninas. O Salvador junta pedrinhas à brincadeira com os carros, justificando-se “Olha, a peda [a pedra] é pequeninha”. No exterior as brincadeiras são mais ativas, mas também observei brincadeiras em que as crianças estavam calmas em pequenos grupos, concentradas em brincadeiras de faz-de-conta com peças pequeninas de legos a representar simbolicamente personagens e situações lúdicas. Reproduzem cenas do seu quotidiano, arranjam os carros, fazem corridas, põem os bonecos a interagir, entram e saem dos carros, transportam coisas de um lado para outro e descarregam. Elas brincam livremente, sem grande intromissão por parte dos adultos a não ser quando fazem algo considerado “errado”, como atirar a bola para cima dos colegas, magoar alguém, sujar-se, mexer na terra, etc. (obs. ext. 11-4-14)

Fazer de conta faz parte de um universo das crianças onde os adultos nem sempre têm lugar, como já vimos nas vozes destas crianças acerca do que dizem gostar de fazer¹⁵⁹ no Jardim, sendo frequente observá-las a brincar no exterior da sala nos seus cantos

¹⁵⁹ Cf. o ponto 1.2. “O que gostamos de fazer” no capítulo V.

“secretos”, fingindo que estão a fazer coisas à revelia dos adultos, porque são só delas. Atente-se na seguinte excerto das notas de observação:

A Madalena com um livro na mão entoa uma magia com um lápis a fazer de varinha mágica.
 Madalena: plim, plam, plum, aparece uma...
 Com o lápis na mão repete os gestos e as palavras mágicas. O João imita-a. Madalena recomeça.
 Madalena: vá... plim, plam, plum.
 Lia: Guida, eles não querem brincar ao ladrão e ao polícia.
 Eu: parece que estão a brincar a outra coisa, aos mágicos... brinca com eles à magia.
 Lia: eles não querem brincar comigo.
 Madalena: não, não brincas, eu sou a mágica e o João o meu ajudante, não podes brincar.
 Lia: mas eu não tenho lápis [varinha mágica].
 Madalena (diz prontamente): vai à sala buscar um lápis.
 Lia olha para mim como que a solicitar a minha aprovação.
 Eu: parece-me que não podem trazer as coisas da sala...
 Madalena: nós sabemos, mas fomos buscar na mesma.
 Lia vai à sala, sem hesitação, buscar um lápis e fica a observar a brincadeira.
 Eu: não fazes magia?
 Lia: não, é aborrecido (mas continua com o lápis na mão).
 Madalena: já podemos colocar o lápis na sala?
 Eu: não sei.
 Madalena: é melhor não que a professora [educadora] está lá dentro e pode ver.
 Madalena: vamos para outro lado...
 Eu: posso ir também?
 Todos: sim, podes.
 Madalena: mas vou colocar o lápis no micro-ondas.
 João (explica-me): as varinhas mágicas precisam de ser ativadas para ficarem com mais poder, ficam fracas... elas quando são fracas, elas nunca mais dão poder. Perdemos os feitiços.

(obs. ext. 19-2-14)

As crianças sabem que a singularidade do terreno simbólico das suas culturas é território seu e, por isso, com significados desconhecidos para adultos necessitando por isso de explicação, como faz o João quando me esclarece o funcionamento da varinha mágica.

Todo o grupo vibra com estas e outras brincadeiras no exterior, como jogar à bola, que parece ser a brincadeira que mais se evidencia pela movimentação que daí resulta. Quando jogam futebol, a cumplicidade, os afagos, os gritos, os empurrões e as lutas acontecem, muitas vezes interrompido pelos adultos para controlar a turbulência do jogo, outras vezes pelas próprias crianças que momentaneamente direcionam a sua atenção para outra coisa qualquer, retomando de imediato a brincadeira, como se pode ver no seguinte excerto:

Maria no exterior pontapeia a bola que lhe chega aos pés. O Gabriel olha-a e pousa a mão nas costas dela afastando-a, ao mesmo tempo olha em direção ao Marcelo como que a pedir aprovação. Este sem dizer nada ajuda-o a afastar a Maria para fora da zona de “campo”.

Eu: Marcelo, a Maria parece que quer brincar com a bola.

Marcelo: mas ela não sabe.

Maria: sei, sim, eu já tenho assim (mostra a mão aberta com os quatro dedos espetados).

Gabriel: não, ela é pequenina e magoa [magoa-se].

A Maria afasta-se e fica a observá-los. O jogo de futebol recomeça.

Miguel: passa, passa... (grita)

Francisco no meio do jogo diz: está fora de jogo.

José: gooooolo, golooooo (dá vários pontapés na bola que rebate na parede)

José aproveita a distração do David, que está na baliza, e marca mais um golo.

José: golooo do Porto, do Porto. És fraquito, és fraquito (diz para o David).

Marco: não podes tocar com a mão na bola! (obs., ext., 16-5-14)

O espaço exterior revela-se por excelência como um espaço-tempo rico em oportunidades lúdicas e de interação social e, conseqüentemente, de diversão e bem-estar que transparece nas vozes das crianças: “José: gooooolo, golooooo”. Para o David, o exterior e as brincadeiras que aí escolhe fazer, são o expoente máximo do seu quotidiano no *Jardim*. Quando se lhe pede para desenhar o que faz no *Jardim*, desenha bolas e uma mancha verde numa alusão ao relvado no exterior da sala como campo de futebol (ver Figura 23).

Figura 23. Desenho sobre o que fazem no *Jardim*



Figura 23. “A boa na ua, as patiaas” [à bola na rua com as sapatilhas] (David, 2,5 des.)

Algumas meninas no exterior juntam-se, por sua iniciativa, com as amigas em pequenos grupos para fazerem brincadeiras de “bate-mãos” ou de partilha de brinquedos trazidos de casa. O trecho seguinte permite ilustrar estas escolhas de género:

Logo à saída da porta da sala, está um grupo de meninas sentadas no chão a um canto. A Madalena e a Bárbara estão sentadas, uma em frente da outra, batem as palmas com rapidez cantando ao mesmo tempo. Param e a Madalena diz que ganhou. Começam novamente o jogo de “bate-mãos”. Fazem este jogo repetidamente com ligeiras alterações. Por fim, a Bárbara diz que não quer brincar mais e afasta-se para junto da parede. A Madalena convida outra menina (nova na sala) para brincar a este jogo.

Eu: Madalena fazes esse jogo muito rápido.

Madalena: a minha prima ensinou-me. Outra vez, agora outro jogo “às quentes” com a música da Violeta (canta enquanto vai batendo nas mãos).

Eu: essa é a canção da menina que tens na camisola?

Madalena: sim, a Violeta. Fim. Eu sou fã.

Bárbara grita: eu, eu, eu.

Eu: também és fã?

Bárbara: simmmmm.

Madalena: fim, tchauuu.

Madalena afasta-se parecendo que quer terminar o jogo porque não quer espetadores. As outras meninas seguem-na, vão para debaixo do escorrega e recomeçam o jogo. (2obs. ext. 22-7-15)

Estas brincadeiras ritmadas que se repetem num jogo lúdico de gestos e cantilenas, próprias da cultura infantil (Ferreira, 2004), são realizadas sobretudo pelo grupo de meninas mais velhas de forma espontânea, no qual é possível descortinar vivências sociais fora do quadro de sociabilidade do *Jardim*: “a minha prima ensinou-me”. Por conseguinte, as crianças neste processo de interações com as outras transportam em si experiências positivas de bem-estar num processo de aprendizagem holística de que tanto se fala: “às danças, nós dançamos coisas... porque eu ando num grupo de meninas grandes, 18, 15 [anos], chama-se *Joy* (...) no recreio, às vezes é ali ao lado, às vezes, ali...” (2obs. sala, 16-7-15).

Dado que a negociação entre o que se quer fazer e o que é permitido fazer, no contexto de EI, joga-se na base da interação que a criança mantém com o mundo, aprendendo, com isso, a possibilidade de se relacionar com referências culturais e sociais, as brincadeiras livres de iniciativa das crianças são momentos indeclináveis no processo integrado e alinhado de desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar e implicação das crianças.

Todavia, brincar livremente no *Jardim* só é permitido num espaço-tempo planeado pelos adultos, nomeadamente no exterior, ao ar livre, daí ser tão desejado pelas crianças, sobretudo pelas mais novas, ávidas de relação, de movimento, de experimentação e de ação lúdica pura.

As atividades de livre escolha, nos discursos de algumas crianças, também servem o seu poder, aprendido nas práticas dos adultos, de controle dos comportamentos dos seus

pares dentro do grupo mediante uma recompensa ou penalização: “(...) disse à professora [educadora], e ele [Lourenço] vai ficar de castigo, não vai brincar à rua [no exterior da sala]” (obs. sala, 8-1-14).

Como é sabido, o tempo faz parte da organização do ambiente educativo enquanto fator determinante da estruturação dos momentos do quotidiano das crianças em contexto de EI (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Nesse sentido, as atividades de iniciativa destas crianças no exterior confinadas ao que corresponde, grosso modo, aos tempos de “recreio” do 1.º CEB, ilustra a conceção de criança que está subjacente a esta organização institucional e pedagógica dos adultos.

Dito de outro modo, são cerca de 30 minutos no período da manhã e outros tantos no período da tarde, reservados no quotidiano destas crianças no *Jardim* para brincarem no exterior, correrem, saltarem ou pura e simplesmente estarem em contacto com a natureza, assemelhando-se assim aos resultados de estudos que indicam que a maioria das crianças em Portugal “brincam [no exterior] menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola.” (Neto & Lopes, 2017).

Nos desenhos que as crianças realizaram para representar o que fazem no seu dia no *Jardim*¹⁶⁰, o espaço da folha reservado para o turno da tarde é onde elas representam algumas atividades de livre escolha, como jogar futebol ou fazer desenhos nas mesas (ver Figura 24).

Figura 24. Desenhos representativos do que as crianças fazem (manhã/tarde)



Figura 24. De manhã, no tapete, o Vasco (5, des.) desenhou a educadora sentada na cadeira a contar uma história, de tarde desenhou-se a dormir e a jogar à bola no exterior, ao ar livre; O João (5, des.) desenhou o tapete onde ouve uma história no turno da manhã e à tarde representou-se a desenhar por sua iniciativa, na área das artes visuais.

¹⁶⁰ Cf. na pasta 2.7. “Registos_Produções_Crianças” a pasta 2.7.1. “Desenho_o_meu_dia” na pasta 2. “Apêndices” do CD-ROM desta tese.

Com efeito, foi possível observar no turno da tarde que as crianças, enquanto esperam pelo momento de saída do *Jardim*, por vezes, escolhem o que vão fazer na sala. Agrupam-se normalmente em pequenos grupos organizados por interesses comuns, género e idades, nas áreas “abertas” para brincarem. Atente-se no seguinte excerto:

No tapete, em primeiro plano, um grupo de meninos brincam em conjunto, sentados à volta de uma caixa de peças de jogos de encaixe. Conversam entre si sobre o cenário das suas construções, ao mesmo tempo que as fazem. O Rui observa e dá opiniões sobre como é que os carros podem ou não entrar na casa que estão a construir, “este é mais pequeno, pode entrar por aqui”. Ao fundo, as meninas estão na área da expressão plástica com a educadora Rita, umas desenham e outras fazem um jogo de mesa. (obs. sala, 9-5-14)

As tardes propiciam uma flexibilidade maior na escolha livre das atividades das crianças uma vez que não há limitação de tempo reservado às atividades planeadas e orientadas pelos adultos. Com efeito, as tardes parecem ser geridas pedagogicamente de modo mais fluído do que os turnos da manhã.

As meninas escolhem desenhar e colorir ou fazer jogos nas mesas, uma vez que a área da casa, a favorita de quase todas as crianças, está “encerrada” por causa da arrumação da sala realizada pela assistente operacional na parte da tarde. Os rapazes, habitualmente, escolhem brincadeiras mais dinâmicas como os jogos de construção no tapete ou na garagem.

O subdomínio das artes visuais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como a pintura e o desenho e outras formas de expressão plástica, de maneira geral, nas vozes destas crianças suscita grande interesse. Todavia, observei que raramente eram escolhidas e realizadas de forma espontânea e por iniciativa livre das crianças. Partiam sempre da iniciativa dos adultos, isto é, eram sugeridas para as crianças escolherem de entre várias outras propostas de atividades. Ainda assim, as intervenções dos adultos eram quase constantes: “a tua mãe tem cabelos compridos, faz risquinhos pretos na cabeça” diz a Fabiana ao David, enquanto arruma a sala (obs. sala, 23-5-14).

Confirma-se, pelas vozes destas crianças, que as atividades tradicionalmente mais realizadas na EI, no subdomínio das artes visuais, são o desenho e a pintura e, raras vezes, a modelagem, a rasgagem e colagem, a fotografia, entre outras linguagens plásticas que também fazem parte dos conteúdos enunciados pelas OCEPE, mas pelo que se observou não efetivados, no domínio da educação artística. Assim, as produções das crianças neste subdomínio, são relativamente autónomas, as suas escolhas limitadas, as produções

condicionadas, os materiais e os tempos e espaços pouco diversificados, pese embora as escolham com evidente entusiasmo, sempre que têm essa oportunidade.

Concluo dizendo que brincar como atividade de escolha livre por iniciativa das crianças, sem limites e interrupções adultas constantes e sem horas marcadas, foi uma constatação rara nos seus discursos. Pela interpretação das suas vozes, o brincar livre por iniciativa das crianças parece ser uma falácia, na medida em que o seu potencial exploratório e criativo tende a ser limitado pelas opções curriculares das educadoras que rapidamente dão lugar a atividades que têm por referência modelos proficientes de aprendizagem mediante abordagens pedagógicas transmissivas e sérias, por oposição à lúdica do brincar (Smith, 2006).

4. Relações e Interações

As relações e interações sociais, nas vozes das crianças participantes neste estudo, assumem uma particular relevância porquanto é uma dimensão fundamental no seu quotidiano no *Jardim*, plasmada nas OCEPE como uma das componentes “da organização do ambiente educativo” (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016, p. 24).

Esta dimensão, no discurso curricular, tem o papel organizador da prática pedagógica quotidiana dos educadores com os demais intervenientes educativos, incluindo as crianças, constituindo-se, “Numa perspetiva sistémica e ecológica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), como um factor fundamental para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Nesta linha de ideias, a primazia das relações é um aspeto crucial das orientações curriculares a considerar na sua transformação pedagógica (Pacheco, 2016) ao nível das práticas de EI no quotidiano das crianças.

Daí que se abra agora um ponto sobre as relações e interações que estas crianças estabelecem no *Jardim*, designadamente entre elas e entre elas e os adultos com quem interagem regularmente neste contexto.

4.1. Entre Crianças

A interpretação das vozes das crianças permitiu perceber, em parte, como elas se relacionam com os seus pares e que interações estabelecem entre si no *Jardim*. A nuvem de

de comunicação, afirmando-se assim perante as outras. É o caso do Lourenço, como se pode ver no seguinte excerto das notas de observação:

... não permanece neste espaço sem arranjar maneira de perturbar os seus pares, atirando, na brincadeira, os utensílios de cozinha para o chão ou fazendo barulho na utilização daqueles e tirando brinquedos sem pedir. Observei que esta situação ocorre quase sempre quando o espaço é ocupado por mais crianças, além dele. Ou seja, quando está com os seus pares nesta área, as suas interações são no sentido de provocá-los e de chamar a atenção. Nestes momentos fala-se pouco, porém, age-se muito. (obs. sala, 14-2-14)

O Lourenço, nas vozes dos seus pares, é o exemplo paradigmático do primeiro grupo: “ele não brinca porque é mau.” (Madalena, 4, em Lourenço, 4, entr.). O facto de ele ter atitudes que a maioria das crianças desaprova traz efeitos, percebidos por ele, na sua relação com os outros: “gosto de brincar sozinho. Ninguém brinca comigo” (Lourenço, 4, entr.). Transparece aqui a ideia de que as interações das crianças vistas como “meninos maus” têm consequências nas suas relações.

Neste sentido, as relações e as interações assentam na regulação de comportamentos das próprias crianças dentro do grupo, tendo como referente a regulação implementada pelos adultos: “(...) foi de castigo [o David], não jogou à bola. Não sou mais amigo dele.” (Joaquim, 5, entr.).

A turbulência e consequente barulho resultantes das interações das crianças dão origem a regras de comportamento estabelecidas na sala pelos adultos e conversadas com o grupo que as ilustram¹⁶¹, para conhecimento de todas as crianças, e se encarregam de zelar pelo seu cumprimento: “não fazer barulho na sala. Só sabem berrar e fazer riscalhadas e fugir.” (Benedita, 5, entr.).

Não raras vezes as relações entre pares baseiam-se no poder de uma criança sobre outra. A Madalena mantém uma relação de amizade com o João, como já vimos, muito suportada por laços de dependência mútua, que perduram no ano letivo seguinte. Nas minhas notas escrevi:

O João mantém-se fiel à amizade com a Madalena que retribui continuando a assumir uma posição central nesta relação assumindo o papel de líder nesta amizade: dispõe na escolha das brincadeiras, dos parceiros das mesmas e dos papéis que cada um terá nas brincadeiras. A Madalena estende a

¹⁶¹ Ver a pasta 2.7.3. “Desenhos_regras”, na pasta 2.7. “Registos_Produções_Crianças” da pasta 2. “Apêndices”, no CD-ROM desta tese.

mão e pede o telemóvel ao João “Deixa tirar [fotografia] uma a ti...”. O João dá-lhe automaticamente o *smartphone* e faz pose olhando para ela. (2obs. sala, 17-5-15)

Esta relação é reconhecida pelas outras crianças e sublinhada pelos adultos. A São diz à Madalena: “tudo o que tu fazes o João também quer.” (Madalena, 4, entr.).

Noutros casos, as interações de superioridade de umas crianças sobre outras estão alicerçadas nas representações que elas têm do seu poder com base nas suas competências. O Marco afirma-se perante os outros ao demonstrar que sabe como fazer corretamente os “trabalhos”: “estás a escrever o 6 torto, ele não sabe fazer nada, tem cinco anos e não sabe os números.” (obs. sala, 30-5-14).

Também foi possível perceber nos discursos de algumas crianças que as suas interações se baseiam no cuidado, empatia e apoio aos que precisam, principalmente com as crianças mais novas, o que confirma o potencial da mediação da aprendizagem (Vygotsky, 2007) e da socialização horizontal (Ferreira, 2004) entre crianças de diferentes idades. Assim, consolidam-se competências sociais “proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

A Lia comenta o desenho do David, sentado a seu lado: “eu vou fazer a minha mãe. Faz a cabeça, só braços? Faltam os pés.” (obs. sala, 23-5-14). Também a Benedita auxilia espontaneamente o Salvador quando se apercebe que este pode correr perigo:

A Benedita oferece-se para colocar a caneta. O Salvador diz que não, acenando a cabeça, e vai buscar a cadeira. A Benedita ajuda-o a colocar a cadeira no sítio e observa-o.
Benedita: ele pode cair.
Ela ajuda-o agarrando na cadeira, ele sobe para colocar a caneta e corre na minha direção.
Salvador: olha, a menina ajudou-me. (Salvador, 3, entr.)

A colaboração, mais do que a cooperação (Meirieu, 1996, 1998), surge muitas vezes de forma espontânea e advém da heterogeneidade etária do grupo e conseqüente necessidade de ajudar as crianças mais novas.

Quando os meninos jogam futebol e a agitação no exterior é muito grande, a presença das meninas, vistas como mais frágeis ou incompetentes neste jogo, é barrada por eles numa apropriação da representação etária e de género, culturalmente veiculada (Cardona, 2015), de que uma menina, ainda por cima pequenina, não joga futebol. O Gabriel, numa atitude que oscila entre proteger e excluir, nega a tentativa de a Maria jogar futebol, justificando-se: “não, ela é pequenina e magoa [magoa-se]” (obs. ext. 16-5-14).

Com efeito, estas crianças, na interação com o outro, criança mais nova, diferente porque “é bebé”, logo incapaz, revelam representações da sua realidade cultural e social: “O David também é assim, não sabe falar... é bebé, só sabe bater, correr... e gritar.” (Marco, 5, entr.).

Dou particular relevo às brincadeiras simbólicas na área da casa porque desencadeiam um processo diversificado e complexo de interações e relações, nomeadamente de poder entre as crianças. Quase sempre pacíficas e de cumplicidade lúdica, ainda assim, algumas traduzem-se em interações agressivas, iniciadas pelo domínio desses impulsos (Neto & Lopes, 2017), mas que, rapidamente, se transformam em momentos de cumplicidade e diversão. Veja-se o seguinte excerto:

Na zona do quarto na área da casa o Pedro e o Lourenço abraçam-se. O abraço vem na sequência de uma luta corpo a corpo, em que um tenta dominar o outro e vice-versa. Apertam-se e rebolam na cama das bonecas na tentativa esforçada de se derrubarem mutuamente. São amigos. Estão muito envolvidos nestas interações e parecem divertir-se com isso. (obs. sala, 14-2-14)

As atividades destas crianças em pequenos grupos no tapete, propostas pelos adultos ou escolhidas por elas, evocam interações de cooperação e partilha, por exemplo, na manipulação das peças dos jogos de chão, num “brincar construtivo” (Smilansky, referido por Smith, 2006) muito apreciado pelas crianças deste grupo, sobretudo pelas mais velhas:

O Tomé está na área dos jogos de chão. Faz construções lado a lado com os amigos, o Pedro, o Rui, o Gabriel e o Joaquim. Envolve-se muito nas brincadeiras, conversando animadamente com os que o rodeiam sobre as construções que está a fazer. O Tomé é uma criança muito bem-disposta. Mostra-me com satisfação a construção que fez. Um avião e ele é o homem-aranha que “não tem capa”, diz ele. Juntamente com o Pedro, apetrecha os aviões construídos por eles com bombas e “mísseis”, comenta o Pedro várias vezes. O Tomé é muito criativo, faz construções muito elaboradas e conta histórias sobre as mesmas. É muito desvolto na sala e nas interações que estabelece com as outras crianças. (obs. sala, 4-5-14)

Estas e outras brincadeiras com jogos também configuram relações sociais paralelas ou associativas em pequenos grupos (Smith, 2006), fundamentais para os processos de socialização e de aprendizagem no *Jardim*, advindos da construção identitária e do sentimento de pertença das crianças face às relações e interações com os seus pares, no âmbito da área do desenvolvimento pessoal e social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 2009b).

No que tange às relações e interações destas crianças com as de outras salas do *Jardim*, elas ocorrem mormente em comemorações festivas e, ainda, quando partilham espaços comuns como o refeitório ou o exterior. No dizer da Madalena, o espaço exterior é um dos seus favoritos para brincar porque “(...) é aqui [no pátio coberto] que brinco com os jogos ou vemos teatros todos juntos.” (2obs. ext. 16-7-15).

De facto, as brincadeiras no exterior revelam ser, nas vozes destas crianças, aquelas em que mais interagem com as crianças das outras salas, sobretudo a jogar futebol e a brincar com os brinquedos trazidos de casa ou da sala: “Em pequenos grupos, a pares ou sozinhas, muitas vezes sentadas no chão, as crianças de várias salas brincam muito envolvidas no que estão a fazer.” (2obs. ext. 16-7-15).

De resto, as interações e relações entre estas crianças têm lugar maioritariamente dentro da sala, revelando por isso práticas de EI que privilegiam a aprendizagem e a socialização “dentro de portas”, e, nesse sentido, pouco diversificadas, numa visão redutora da EI, assistencialista e burocrática (Formosinho, 2013; Pacheco, 2007) de ocupação das crianças com atividades mais ou menos uniformes, em que o educador parece demitir-se de chamar a si a tarefa de construir intencionalmente o currículo com as crianças, contextualizando-o naquela realidade.

Assim, para estas crianças, brincar “fora de portas”, parece contribuir fortemente para a diversidade de oportunidades de aprendizagem e socialização, através de momentos de partilha e companheirismo com outras crianças, fundamentais para a construção de relações fortes entre elas (Bilton, Bento & Dias, 2017).

4.2. Entre as Crianças e “as professoras”

As interações entre as crianças e os adultos, “as professoras” como elas dizem, estão sustentadas na regulação das suas ações no quotidiano do *Jardim* e também na prestação de contas e resolução de problemas, visíveis nas representações das crianças sobre este tema.

A Madalena explica: “Olha, há uma discussão entre a Maria e a Mariana, quando há sempre discussões entre meninas ou meninos estão sempre a me chamar para resolver, mas eu não sou uma professora, não é João?” (2obs. ext. sala, 16-7-15). As crianças veem, assim, a “professora” como alguém que providencia a ordem no grupo.

A permissão para a ação emerge no discurso destas crianças quando referem as suas interações com os adultos da sala, como ilustra o seguinte excerto:

Eu: quando fazes pinturas?

José: quando dizem para fazer.

Eu: quem é que diz?

José: as professoras.

Eu: se quiseres pintar agora, como fazes?

José: tenho de pedir à Delfina.

(José, 5, entr.)

O ambiente educativo e o desenrolar das atividades destas crianças no *Jardim*, ou seja, o que fazem, onde, como e com quem, de modo geral, é determinado pelas educadoras ou pelas assistentes operacionais. Neste sentido, as interações e relações das crianças com os adultos estão, mormente, assentes na condição deliberativa centrada nestes: “A Fabiana encontra-se ocupada a fazer arrumações e a limpeza da sala, mantendo a “ordem” no grupo através da permissão ou não de brincadeiras, em conformidade com o comportamento das crianças: “portaste-te bem, podes ir brincar” (obs. sala, 9-5-14).

Por conseguinte, as relações entre as crianças e as “professoras” estão quase sempre fundadas em interações de poder mediante a regulação de comportamentos e orientação de atividades num sentido único, do adulto para a criança, raramente com direito a contraditório.

As interações dos adultos com as crianças, modeladas nas interações entre as crianças, são espelhadas nos seus discursos e ações:

João: a Madalena apertou-me as bochechas.

Lia: já passa (abraça-o).

(João, 4, entr.)

Madalena: (...) ontem à tarde eu peguei numa cadeirinha e contei uma história para eles.

(2obs. sala, 16-7-15)

Por isso, assumem, por vezes, um caráter de categorização comportamental das crianças, por exemplo, no acesso a ideias formadas sobre elas, em certos casos depreciativas: “ele [Marcelo] é um trapalhão, faz tudo à pressa, não se concentra” (obs. sala, 30-5-14), ideias essas que são apropriadas pelas crianças, como o Marco que afirma que o Marcelo não sabe “fazer nada”.

Também se verifica quando as crianças consideradas bem-sucedidas veem essa sua condição reforçada pelos adultos, face às outras crianças, como se pode perceber nos seguintes excertos das notas de observação:

[o Marco] Diz que a sua construção é a melhor e a maior. Tem uma atitude de vencedor, de quem acredita que sabe fazer as coisas bem, como os adultos esperam que os meninos mais velhos façam. Surpreende com as suas observações às situações suscitando admiração por parte das educadoras e das assistentes, bem como dos seus pares, que por vezes não sabem bem como reagir às suas respostas. (obs. sala, 9-5-14)

Eu: e vocês, também fazem teatros?

Madalena: só às vezes nas festas, mas não são todos, só os melhores! (2obs. ext, 16-7-15)

Estas interações dos adultos com as crianças são consideradas por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) como sendo de reduzida riqueza, pois geram sentimentos de injustiça e exclusão perante a escolha precoce de “os melhores” com base em critérios de desempenho e de agrado dos adultos.

Em termos emocionais, no que concerne à autoestima, e não só, as interações entre crianças e adultos revelam-se determinantes, nestes primeiros anos de vida, porque as relações na infância são fundadas no campo dos afetos (Portugal & Laevers, 2010); e a aprendizagem é tanto mais profunda quanto significativa e participativa (Ausubel, 2003; Bruner, 2000; Oliveira-Formosinho, 2013b).

Assim, o bem-estar das crianças no contexto de EI depende da incontornável qualidade das “interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.11). São, por isso, necessárias opções curriculares e práticas de EI que confirmem “o bem-estar emocional e físico” das crianças, num ambiente securizante imbuído de “cuidado ético”, de modo a responder às suas diversificadas necessidades de emoções e sentimentos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

É evidente, também, que nas vozes destas crianças, as relações entre elas e os adultos da sala se baseiam em interações de sensibilidade e compreensão face às suas necessidades e interesses, com intencionalidade educativa: “[a Rita] ela deixa brincar. Eu brinco com ela com os jogos dos animais (com o Loto dos animais)” (Gabriel, 5, entr.).

Estas interações mediante a proximidade pedagógica afetuosa, física ou verbal, são apreciadas pelas crianças, como demonstra a Verónica:

Verónica (depois de construir com a Marília o *puzzle*) aproxima-se de mim sorridente e diz.

Verónica: todas as professoras gostam de mim. Todas as professoras gostam de mim.

Eu: porque será, Verónica?

Verónica: todas toquem [tocam] em mim.

(Verónica, 4, entr.)

As interações dos adultos com estas crianças configuram por vezes, mesmo que não conscientemente, traços de ações curriculares específicas, mais diretivas e distantes, na linha de abordagens curriculares tradicionais em que os educadores assumem a centralidade de todo o processo educativo:

A educadora de EE incentiva o Duarte a riscar numa folha de papel enquanto prepara uma série de bolas autocolantes para fazer um “trabalhinho”. (...) A educadora, agarrando a mão do Duarte, começa a colar as bolinhas coloridas autocolantes na folha de papel dele. (Duarte, 5, entr.)

Eu: e o que é que vão fazer com a areia?

Madalena: uma praia grande num papel para lembrar a praia e o verão, ali (aponta para parede).

Eu: quem é que vai fazer isso?

Madalena: as professoras e nós vamos ajudar a colar as coisas que elas dizem, ali vai ser a praia, depois o sol e os barcos. (2obs. 16-7-15)

Ou mais democráticas, numa proximidade pedagógica assente na comunicação estimulante, mas atenta e serena com o conforto dos afetos, radicada numa abordagem curricular contextualizada e de participação, em que as crianças em interação com os seus pares e educadores assumem, em diálogo, protagonismo no seu processo educativo:

Com recurso a um saco contendo vários objetos, a educadora, à laia de surpresa, mostra-os com calma de modo a que as crianças identifiquem as formas.

Vasco: posso dizer?

Lourenço: é triângulo?

Rita: porque é um triângulo?

Francisco: porque tem três bicos.

Rita: um CD também tem uma forma, qual será? (mostra um CD)

Várias crianças: um círculo.

Bárbara: um círculo.

Rita: boa, Bárbara.

(obs. sala, 14-1-14)

O Vasco fica muito satisfeito quando o pai ou o irmão o vêm buscar e pode mostrar as construções que fez. A Rita está na sala e chama a atenção dos pais para as produções das crianças, coisa que não observei noutras ocasiões com os outros adultos da sala. (obs. sala, 9-5-14)

Como a teoria de Vygotsky (2007) enfatiza, as crianças que participam interagindo nas atividades robustecem as suas relações sociais, nomeadamente através da linguagem. Observar como uma criança interage com as outras crianças, com os adultos e as atividades no *Jardim*, tem o potencial de dar informações às educadoras sobre como estabelecer interações afetuosas e responsivas, baseadas nos interesses e necessidades destas crianças, a

fim de expandir esses interesses e ampliar as suas aprendizagens. Nesse sentido, é possível promover um ambiente educativo adequado, apoiando as relações e interações lúdicas entre as crianças e entre estas e os adultos, como revelam os seguintes excertos:

Gabriel: [gosta de brincar] na rua, trago de casa carrinhos. Estão no meu armário (cacifo individual), depois vou lá buscar. A Rita deixa.

Eu: gostas da Rita?

Gabriel abana a cabeça afirmativamente: ela deixa brincar. Eu brinco com ela. (Gabriel, 5, entr.)

Gostam de jogar ao loto, a educadora Rita senta-se numa mesa com o loto dos animais e, a ela, logo se juntam algumas crianças: a Maria, o Gabriel. Cada uma fica com o seu cartão enquanto a Rita retira os animais da caixa e procura em conjunto com as crianças quem é que tem aquele animal.

(obs. sala, 9-5-14)

Por conseguinte, o *Jardim* deve revelar-se como um campo fértil em possibilidades de sociabilidade (Ferreira, 2004; Giddens, 1997; Prout, 2010; Sarmiento, 2004; Vasconcelos, 2014), de bem-estar e desenvolvimento integral da criança (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), assente nas relações e interações diversificadas entre estas crianças e os adultos, mais do que um terreno para aprendizagens rotinizadas, nomeadamente académicas, como resposta a apelos de sucesso escolar com vista a um futuro desenvolvimento social, muitas vezes vazias de significado para as crianças.

As relações e interações das crianças comigo, enquanto adulto que se encontrava frequentemente na sala, emergiram no discurso das crianças, constituindo-se, por isso, como um tópico incluído nesta dimensão, pela relevância que assumiu no desenvolvimento desta investigação e, nesse sentido, importa a meu ver interpretar. Veja-se o seguinte excerto:

Enquanto escrevia o nome dele [Joaquim] no computador, atento, pergunta:

Joaquim: onde está o J? Quero fazer um desenhinho, posso?

Mostro-lhe a letra e cedo-lhe o bloco de notas, ele faz um desenho.

Joaquim: professora, olhe o que é que eu fiz!

Eu: Guida (corrijo). Quem é?

Joaquim: é a professora Guida.

(Joaquim, 5, entr.)

Um ano após a minha permanência regular na sala, regresssei ao *Jardim* para devolver às crianças parte dos registos feitos através das fotografias tiradas durante o trabalho de campo. Pude constatar que a relação iniciada no ano anterior com estas crianças ainda se mantinha: “A Madalena fotografa-me, eu pergunto-lhe porquê. Madalena: porque gosto de ti.” (2obs. 16-07-15).

O facto de eu ter permanecido na sala durante algum tempo e de me ter integrado no quotidiano das crianças aproveitando todos os momentos oportunos para interagir com elas sem alterar o que estavam a fazer, fez de mim mais um elemento da sala.

Também contribuiu para isso o facto de as crianças perceberem que, apesar de ser adulta, não intervinha diretamente na dinâmica da sala, o que fez com que me considerassem como uma “amiga” com quem podiam, se quisessem, brincar ou partilhar as suas conversas: “Salvador junta-se a nós apoiando-se no meu colo.” (Salvador, 3, entr. grupo).

As nossas interações eram percebidas pelas crianças como sendo desprovidas de autoridade condicionante, o que se traduz em relações de proximidade afetuosa e de confiança estabelecidas, em geral, com elas. Todavia, as interações mais frequentes verificaram-se com as crianças mais comunicativas que se abeiravam de mim espontaneamente para interagir e conversar, aceitando a minha presença no seu quotidiano.

O facto de algumas crianças estarem mais vezes presentes nos dias em que permaneci no *Jardim* possibilitou, também, desenvolver naturalmente laços afetivos e de confiança, ilustrados por elas nas figuras 26 e 27.

Figura 26. Eu representada nos desenhos das crianças



Figura 26. Eu e a Madalena desenhadas num postal feito por ela (Madalena, 4, des.).

Eu, desenhada no bloco de notas (Joaquim, 5, des.).

Interpreto nas vozes destas crianças que deixaram transparecer, de algum modo, que a proximidade afetuosa mantida com elas e a empatia estabelecida nas nossas conversas, ouvindo-as mais do que me fazendo ouvir, consentiram as relações e interações positivas estabelecidas com o grupo, tendo sido por isso aceite no seu seio sem grandes resistências.

Acresce o facto de a minha condição de participante observadora me distanciar, aos olhos destas crianças, do papel do educador com responsabilidades sobre o grupo, o que pode ter contribuído para estas relações e interações estabelecidas entre nós.

Destaco particularmente, no trabalho de campo, aquilo que ao longo dos anos de experiência profissional tenho vindo a defender e a testemunhar: as relações afetivas baseadas no respeito, na empatia e no diálogo com as crianças são a pedra de toque de todas as práticas de EI.

É do conhecimento de todos que a EI de crianças tão pequenas faz-se de, e com, relações e interações próximas, com tempo para os afetos, os cuidados e a comunicação (Portugal & Laevers, 2010), de olhos nos olhos, ao nível das crianças, pois elas sentem, comunicam, agem e aprendem através de um diversificado e intenso processo de interações consigo, com os outros e com o mundo. Mas, ainda falta fazer mais para que a EI assegure, em primeiro lugar, o bem-estar das crianças (Portugal & Laevers, 2010; Sandseter & Seland, 2016), escutando cuidadosamente o muito que têm para dizer e sugerir livremente, em ordem à maior valia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

1. Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. As Vozes das Crianças

Através das vozes das crianças pretendi compreender reflexivamente o seu quotidiano na EI, não descurando as especificidades deste contexto, no qual emergiram os temas analisados interpretativamente ao longo do último capítulo desta tese, já que foram estes que justificaram o rumo dos acontecimentos investigados, percurso esse em parte inesperado aquando da imersão etnográfica no trabalho de campo.

Assim, tentarei basear esta reflexão interpretativa final no quadro teórico apresentado na primeira parte desta tese, através do qual procurei compreender o quotidiano das crianças no *Jardim*, interpretando-o nas suas vozes, na tentativa de perceber as linhas curriculares que sustentam as práticas de EI neste contexto. Porém, não esgotei aí os referentes interpretativos. Procurei sim encontrar linhas teóricas e práticas passíveis de ajudar a compreender a complexidade do quotidiano destas crianças, durante o moroso processo de análise interpretativa, designadamente as conceções de EI, da assistencialidade à qualidade, e de criança, de incapaz a competente com direitos de participação.

Em retrospectiva, recordo que iniciei esta tese debruçando-me sobre as dimensões de estudo do campo curricular, na qual dei conta da definição polissémica do conceito de currículo e da sua teorização (Kemmis, 1998; Silva, 2009). Foquei, por isso, as principais teorias do currículo que enformam as práticas educativas: as teorias tradicionais, salientando a teoria técnica, com a racionalidade de objetivos, disciplinas e respetiva avaliação, e a teoria prática, em que a experiência de ensino e aprendizagem resulta de escolhas dos docentes numa perspetiva do currículo mais centrada nos alunos (Pacheco, 2007; Silva, 2009). Abordei, ainda, as teorias críticas, cujo questionamento sobre as relações de poder social refletidas no currículo e na educação imprime uma abordagem utópica de emancipação social, e as teorias pós-críticas, que estendem este questionamento, aprofundando-o a outras manifestações de poder como a raça, a etnia, o género e os grupos minoritários, baseado em valores identitários que suportam as diversas realidades educativas (Kemmis, 1998; Pacheco, 2007; Silva, 2009; Sousa, 2002, 2012, 2015).

Continuei encetando um diálogo entre o campo curricular e a EI, sob a égide das teorias curriculares críticas e pós-críticas, na tentativa de encontrar uníssonos. Para tal, fiz a análise crítica às referências curriculares das OCEPE (Silva, 1997; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Silva, Marques & Mata, 2017; Silva & Mata, 2016) como referências praxeológicas decisivas para o campo da EI e, conseqüentemente, para as práticas que marcam, indelevelmente, a vida e as vozes das crianças nestes contextos educativos, mas também sociais e culturais.

As OCEPE foram encaradas como suporte curricular de apoio aos educadores de infância na construção das suas práticas com intencionalidade educativa, atendendo a diversos fatores, designadamente o contexto envolvente, as crianças e o seu bem-estar emocional e a implicação (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A expressão “a mão que embala a infância”, que associei metaforicamente às OCEPE, remete para a ideia de uma EI eticamente responsável pela trajetória que as orientações curriculares podem imprimir às práticas dos educadores de infância e concomitantemente ao percurso de vida das crianças naquele contexto educativo.

Fiz a interlocução entre as OCEPE e os conceitos basilares no pensamento atual sobre a EI, como a qualidade que defendo, na esteira de diversos autores, que deve ser construída democraticamente com os diversos intervenientes no processo educativo das crianças e por isso baseada em indicadores contextuais (Bondioli, 2015; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2009; Portugal & Laevers, 2010; Woodhead, referido por Ruivo, 1998).

A seguir, contextualizei a conceção das OCEPE de 2016 (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), na tentativa de explicar este documento orientador das opções curriculares passíveis de serem tomadas nas práticas de EI, focando as atualizações mais relevantes (Despacho n.º 9180/16 de 19 de julho), organizadas em três partes, a saber: Enquadramento Geral, situando a filosofia subjacente aos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância cujo enfoque incide sobre a Intencionalidade Educativa e a Organização do Ambiente Educativo; Áreas de Conteúdo, como áreas do saber com uma estrutura própria, na qual se mantém a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo; por último, uma parte destinada a pensar intencionalmente a Continuidade Educativa e Transições entre ciclos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Silva & Mata, 2016; Silva, Marques & Mata, 2017).

Depois, partindo do pressuposto de que os processos de globalização e de regulação transnacional, como projetos de desenvolvimento global (Pacheco, 2007; Teodoro, 2002), reorganizam as prioridades das políticas públicas internacionais, nacionais e locais, enquadrei a EI no sistema educativo nacional e atentei, depois, em algumas medidas políticas para este nível de educação na RAM.

Assim, tendo como cenário a tese do sistema mundial de educação, que influencia e condiciona a evolução das políticas educativas nacionais e locais, resultantes de lógicas transnacionais de políticas viajantes (Steiner-Khamsi, 2012) e de processos de externalização (Nóvoa & Schriewer, 2000), detive-me primeiro na dinâmica das políticas de EI em Portugal (Cardona, 1997, 2008, 2011; Vasconcelos, 2005, 2014; Vasconcelos & Assis, 2008; Vilarinho, 2000, 2012a) para, depois, identificar o micromovimento que se potencia nas medidas políticas locais, mais precisamente na RAM e, ainda, nas lógicas das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que visam orientar as práticas de EI dos educadores de infância e, desse modo, o quotidiano das crianças e as suas vozes, no qual o “ofício de criança” tende a dar espaço, cada vez mais cedo, ao “ofício de aluno” (Chamboredon & Prévot, 1986; Garnier, 2009, 2014; Marchi, 2010; Sarmiento, 2011b).

Abordei, ainda, o desenvolvimento e expansão da EI nacional (Cardona, 1997, 2008, 2011; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000, 2012b) e da RAM, trazendo alguns contributos para a história da EI nesta Região, incluindo o processo de regionalização devido à sua especificidade autonómica (Ferreira, 1987; Lume, 2017; Lume & Florença, 2012; Silva & Meneses, 1998).

Para dar a conhecer o contexto desta investigação, apresentei uma sucinta caracterização das modalidades de EI da rede pública da RAM, abarcando o processo da sua reestruturação com a criação de ETI e com as fusões de estabelecimentos de educação e ensino de vários níveis, iniciadas em 2010, decorrentes de medidas de educação regionais. Explicitei a organização e funcionamento geral da rede pública da EI, de âmbito Regional, sob tutela única da SRE, elucidando com isto a especificidade do *locus* desta tese (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M; Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto).

Devido ao impacto que a formação inicial de educadores de infância na UMa tem na sociedade local e no sistema educativo regional, fiz também uma breve incursão nesta realidade formativa, recuando até à criação dos Magistérios Primários na Madeira (Lume & Florença, 2012; Mendes & Sousa, 2012; Sousa, 2000, 2014, 2016; Veríssimo, 2015).

Sublinhei o potencial que as diretrizes políticas podem trazer à qualidade da EI, elencando algumas medidas a adotar para este nível de educação na RAM, como: a sua universalização e tendencial gratuitidade na rede pública; o manter na EI as crianças dos 0 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória, sob a tutela única da SRE, numa perspectiva pedagógica ecológica e holística; a opção clara pela designação de EI ao invés de EPE, deixando, com isso, cair a visão (pré)escolar que esta última comporta, uma vez que os nomes têm o poder de transformar as práticas.

No capítulo dedicado à criança, abordei a evolução da sua conceção ao longo dos tempos e de como esta está dependente dos ventos sociais e culturais da época da qual faz parte (Ariès, 1988; Chamboredon & Prévot, 1986; Martins, 2014; Giddens, 1997; Prout, 2010; Sarmiento, 2011b; Torres, 2001). Dei conta de que a vez e a voz das crianças, de todas as crianças, tardam, apesar do esforço que tem vindo a ser feito em vários domínios do pensamento e ação (Tomás, 2011, 2014).

Interroguei até quando as crianças serão olhadas com olhos românticos ou, por oposição, repletos de desrespeito e indiferença (Fernandes, 2009; Moss, 2015; Sarmiento, 2004). Foquei o olhar, descortinando nas microimagens do quotidiano das crianças traços de desconsideração, quando lhes é negado o direito de serem escutadas, de se expressarem e de participarem, enfim, de serem quem são na sua essência enquanto indivíduos capacitados, cidadãos com singularidades tal como todos os outros o são (UNICEF, 2004).

Não obstante, a conceção de criança que não é, mas há de ser, evoluiu para a de criança agente, competente, cidadã de pleno direito de participação, cuja voz deve ser levada em linha de conta nos assuntos que lhe dizem respeito, nomeadamente no contexto de EI (Fernandes, 2009; Oliveira-Formosinho, 2008; Tomás, 2011).

Neste seguimento, abordei a especificidade do sujeito criança e da sua cultura, designadamente a cultura de pares, em que o brincar nas suas diversas dimensões é a expressão máxima da sua infância (Kishimoto, 2016; Moyles, 2006). Nesta visão, as culturas da infância são o modo específico de as crianças interpretarem e entenderem o mundo (re)criando a cultura dos contextos onde estão inseridas (Corsaro, 2002, 2007; Ferreira, 2004; Fernandes, 2009; Sarmiento, 2004; Qvortrup, 2005b). As culturas das crianças fazem-se, assim, através das interações destas com o mundo, enquanto agentes e atores sociais, incluindo os seus pares. Trata-se da singularidade do mundo das crianças, que interpretam o mundo dos adultos “à sua maneira”, mundo esse que na EI, sublinho, é tanto mais rico

quanto o é o ambiente educativo no que concerne ao tempo, espaço, materiais, relações e interações (Ferreira, 2004; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Fiz referência à relação da educação formal com a construção da identidade pessoal e social da criança edificada face à alteridade do outro (Meirieu, 1998, 2006), diferente na sua similitude enquanto criança, inserida num contexto histórico e cultural a que pertence a sua própria cultura.

Por se tratar de um estudo sobre o quotidiano das crianças na EI, inevitavelmente, abordei o brincar, visto como a forma mais natural da atividade das crianças, nas suas diversas dimensões (Sarmiento, 2004; Smith, 2006). O brincar parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como ofício lúdico da criança por contraponto à atividade de aprendizagem encarada como “ofício de aluno” (Chamboredon & Prévot, 1986; Marchi, 2010; Sarmiento, 2011b).

Baseando-me na taxonomia do brincar das crianças de Hutt (referida por Moyles, 2006), apresentei a sua tipologia em torno das dimensões epistémica, lúdica e social. A estas associaram-se o brincar construtivo (Smilansky, referido por Smith, 2006) e, ainda, o brincar no exterior, ao ar livre, por merecer destaque nos estudos de Bilton, Bento e Dias (2017), Neto e Lopes (2017) e Sandseter e Seland (2016). Referi, também, a relação do brincar com as teorias da aprendizagem sustentada por diversos autores (Ausebel, 2003; Bruner 2000; Fino, 2011b; Papert, 2008; Smith, 2006; Vygotsky, 2007) e com a socialização (Ferreira, 2004; Giddens, 1997; Sarmiento, 2004).

Mencionei, ainda neste ponto, as brincadeiras decorrentes de interesses comuns com base nas relações de género e idade, segundo Cardona (2015) e Ferreira (2004). Aludi, para finalizar este ponto, às representações das crianças sobre o brincar na EI, seguindo as suas vozes, no estudo de Silva e Sarmiento (2017).

Na segunda parte, descrevi o trabalho de campo realizado, situando-o no paradigma de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2011; Flick, 2009; Sousa, 1997, 2000), na condição de ser um estudo de caso (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012; Yin, 2003) com a especificidade de uma investigação etnográfica com crianças (Cristensen & James, 2005; Ferreira & Nunes, 2014; Graue & Walsh, 2003; Vasconcelos, 2016).

Constatei que a investigação etnográfica com crianças tem vindo a ganhar importância na comunidade científica e que é, por essa razão, um campo a aprofundar como linha de investigação no que toca ao estudo da vida das crianças, em contextos tão

específicos como os da Educação em geral e da EI em particular (Oliveira-Formosinho, 2008).

Justifiquei a diversidade dos métodos e técnicas de recolha de informações que escolhi para aceder às vozes das crianças, como a observação participante (Fino, 2003, 2011a; Lapassade, 2001) e as entrevistas etnográficas, complementadas com registos de imagens e algumas produções da autoria das crianças (Graue & Walsh, 2003; Vasconcelos, 2016). Essas informações foram sistematizadas ao longo do ano letivo em que decorreu o trabalho de campo com as vinte e seis crianças participantes no estudo e que frequentavam um estabelecimento de educação e ensino da rede pública da RAM.

Explicitarei, ainda, os princípios éticos de investigação com crianças subjacentes à obtenção do consentimento informado pelos responsáveis legais das crianças participantes no estudo e com as próprias crianças, desde logo respeitando o seu consentimento, momento a momento, considerando-as tão importantes, na investigação, como qualquer outra pessoa de outra idade ou condição (Fernandes, 2016; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2014, 2016).

Portanto, a metodologia investigativa escolhida foi encarada como um processo que procurou compreender os factos emergentes do significado dos indivíduos em contexto natural. Nesse sentido, relevei a descrição das representações das crianças sobre a EI para desvendar, na interpretação direta e categorizada das suas vozes e ações, o seu quotidiano neste contexto (Amado, Costa & Crusoé, 2017; Guerra, 2010; Ferreira & Nunes, 2014; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012).

Fiz, ainda, a descrição do roteiro investigativo realizado no trabalho de campo que, por se tratar de um estudo de caso de natureza etnográfica, apelou à descrição do contexto onde o realizei. Apresentei, depois, o grupo de crianças e, com algum detalhe, cada uma das crianças participantes no estudo. Procurei, ainda assim, não beliscar a sua identidade com descrições demasiado promenorizadas, deixando na interpretação das suas vozes o labor de desvendar as suas singularidades e representações para o último capítulo, no qual recorri à triangulação metodológica para legitimar esta investigação (Stake, 2012).

Por fim, apresentei a análise e interpretação direta das informações sistematizadas (Stake, 2012), tentando compreender nas vozes das crianças o seu quotidiano no *Jardim* e, com isso, passei do registo do observado e escutado para a descrição interpretativa, num texto alinhado com o entendimento teorizado, isto é, um texto com significação crítica. Para tal, recorri, ao longo dos temas que emergiram no decurso da análise e interpretação, a

excertos das vozes das crianças e das notas de observação para ilustrar aspetos do caso em estudo e das questões que daí surgiram (Stake, 2012). O desenvolvimento e organização destes pontos refletiram, na sua essência, a minha compreensão interpretativa do estudo realizado.

Nesse sentido, perscrutei os interesses das crianças acerca do que queriam fazer no contexto de EI, interpretando-os nos registos escritos dos seus planos em produções individuais como resposta à questão “Na escola quero...”. O desejo de brincar e aprender, naquele que é um dos contextos privilegiados de desenvolvimento e aprendizagem na infância, criado especificamente para esse fim, revelou ser indissociável e transversal nas vozes destas crianças, em que descortinei a sua forma holística de aprender (Oliveira-Formosinho, 2013c; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e a vontade em participar efetivamente no seu quotidiano no *Jardim* (Sandseter & Seland, 2016).

Constatei que o brincar foi a atividade que as crianças mais gostavam de fazer no *Jardim*, destacando-se, nas suas vozes, o brincar no exterior, ao ar livre, e o brincar fazendo de conta (Corsaro, 2002; Kishimoto, 1995; Moyles, 2006; Smith, 2006). Entre outras, as atividades de expressão artística, nomeadamente as do domínio das artes visuais, foram igualmente referidas, embora se configurassem, por vezes, como “trabalhos” estruturados com objetivos de aprendizagem, próximos da cultura escolar do 1.º CEB.

Salientei as brincadeiras preferidas destas crianças alicerçadas nas relações com os seus pares, amigos, com os quais partilhavam interesses lúdicos comuns, mas também resistências, conflitos e poderes. Assinalei, ainda, nos seus discursos a preferência por atividades lúdicas ou outras com base nas relações de parentesco, sobretudo em contexto familiar, revelando com isso a importância que lhes atribuem.

Depois, descortinei, nas vozes das crianças, o que elas faziam no contexto de EI, com quem e onde. Entre atividades orientadas pelos adultos e atividades ditas livres, por sua iniciativa, na sala de atividades ou no exterior, ao ar livre, elas passavam os seus dias no *Jardim*. A rotina diária estruturava-se, assim, no calendário educativo destas crianças, em que estavam incluídas, previsivelmente, as atividades pedagógicas, como histórias contadas pelos adultos e as artes visuais sob a forma de “trabalhos” para aprender, muitas vezes com o recurso a fichas do livro “Alfa”, bem como as AEC e as festividades comemorativas de temas de vida social e cultural. Em contrapartida, as crianças referiram também que brincam, por sua iniciativa e de livre escolha, ao faz-de-conta e a brincadeiras de movimento como

jogar futebol. Quer as atividades livres, quer as atividades orientadas pelos adultos estavam padronizadas pelo critério de quem decide o que podiam fazer.

Sendo as relações e interações uma das dimensões organizadoras do ambiente educativo das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), detive-me brevemente nesta dimensão, a qual assumiu relevância nos discursos das crianças participantes neste estudo, no brincar entre pares, fazer coisas e colaborar/cooperar com eles, mas também por contraste, lutar, brigar e controlar. Descrevi as relações que ocorriam entre estas crianças e os adultos com quem interagem habitualmente no *Jardim*, revelando que eram supervisionadas no controle das suas ações e na prestação de contas às “professoras”, numa visão de EI que pareceu estar comprometida com abordagens curriculares consideradas tradicionais e burocráticas, cuja preocupação central é a regulação dos comportamentos num exercício de poder centrado no adulto (Formosinho, 2013; Pacheco, 2009; Silva, 2009; Sousa, 2002). Dei conta, também, que as crianças mantinham com alguns adultos da sua sala relações com base em interações afetuosas, de respeito e confiança, mormente com aqueles cujas práticas deixavam transparecer concepções de criança e de EI próximas de abordagens curriculares críticas e participativas, no sentido em que consideravam as crianças como interlocutoras no seu processo de aprendizagem, em que a participação era valorizada com empatia quer nas atividades de livre escolha, quer nas atividades estruturadas em torno de aprendizagens propostas pelos adultos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2014).

Posto isto, a reflexão de que me ocuparei de seguida advém de uma síntese de reflexões já apresentadas ao longo desta tese, uma vez que, ao longo do prolongado trabalho de campo, resultou uma considerável quantidade de informação, sempre sujeita a seleção e redução a fim de realizar a sua análise e interpretação direta (Stake, 2012).

A questão do quotidiano das crianças na EI, através das suas vozes, e conseqüente reflexão sobre as linhas curriculares que orientam as práticas de EI nesse contexto, assume um caráter complexo pela gramática das culturas da infância, nas suas dimensões semântica, de sintaxe e de morfologia, razão pela qual Sarmento (2004) sugere que a sua análise contemple “os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.” (2004, p. 23), ou seja, as interações, a atividade lúdica, o simbólico e a repetição das ações das crianças.

Procurando abranger estas dimensões, sintetizarei esta reflexão final na tessitura dos já referidos três eixos estruturadores deste estudo, guiando-me pela interpretação das vozes

destas crianças acerca do seu cotidiano no *Jardim*: o currículo, a EI e a criança, sua concepção e cultura. Estes eixos são transversais à reflexão mais sintética que ora apresento, decorrente, recorde-se, da inicial questão que motivou este estudo de caso: o que dizem as crianças acerca do seu cotidiano na EI que lhes oferecemos? Mas também de outras questões que emergiram ao longo da minha permanência no campo de estudo, através da observação e escuta das suas vozes - o que planeavam fazer, o que gostavam de fazer, o que faziam, com quem e onde -, introduzindo assim algumas variantes facilitadoras dos discursos das crianças.

Nesse sentido, as representações das crianças participantes neste estudo sobre o seu cotidiano no *Jardim* apontam para alguns temas cuja interpretação reflexiva retomo resumidamente, começando por destacar o que, nas vozes destas crianças, planeiam fazer, os seus interesses mediante o que gostam de fazer, onde e com quem, o que não gostam, o que fazem quotidianamente, as atividades que realizam e as relações e interações que estabelecem entre elas e elas e os adultos, neste contexto de EI.

- As vozes das crianças participantes neste estudo indicam que elas querem sobretudo brincar. Almejam igualmente aprender, especificando-o: fazer experiências, ler, escrever e contar, entre outras coisas.

- O que estas crianças dizem mais gostar de fazer no *Jardim*, e onde, é justamente brincar, na sala de atividades ou fora dela. Neste âmbito, as brincadeiras no exterior, ao ar livre, assumem grande relevância nas suas vozes. Na “rua”, brincar à bola interessa sobremaneira aos meninos e fazer de conta a todas as crianças, independentemente do género e da idade. Na sala, brincar na área da casa fazendo de conta, desenhar ou pintar na área das artes visuais, assim como fazer jogos de construção, são as brincadeiras que as crianças referem gostar mais de fazer.

- As crianças atribuem aos seus companheiros de brincadeiras, os amigos, um lugar de destaque, medido pelos interesses lúdicos comuns e pelo tempo que passam juntos a brincar. Incluem os seus familiares nas referências às atividades que gostam de fazer, revelando, com isso, as interações experienciadas no seu contexto familiar e a importância que lhes atribuem.

- As crianças expressam, nas suas vozes, que o seu cotidiano no *Jardim* está organizado em momentos e andamentos planeados institucionalmente e pedagogicamente pelos adultos, em espaços e tempos rotinizados diariamente.

- Destacam, nesta malha calendarizada de atividades, as de resposta às suas necessidades de alimentação, higiene e sono, as AEC, as festividades da mais variada natureza e, ainda, as pedagógicas como fazer fichas e ouvir histórias e as de livre escolha como brincar na casinha e fazer jogos.

- Brincar é o que elas dizem que fazem no *Jardim*, ultrapassado, ainda assim, pelas atividades curriculares planejadas e orientadas pelos adultos, entre elas as que estão direcionadas para a aprendizagem da escrita e numeracia, mediante “trabalhos” com materiais muito estruturados, em oposição às OCEPE e à literatura na área da EI, que condenam veementemente estas práticas e opções curriculares, descontextualizadas das vivências das crianças, logo dos seus interesses significativos.

- O brincar está associado a situações que proporcionam prazer e bem-estar a estas crianças, valorizadas em função das interações que estabelecem com as outras crianças. Tendem a distinguir essas situações consoante os adultos enfatizam, nas suas práticas e opções curriculares, as atividades livres como o brincar de iniciativa das crianças e as atividades de aprendizagem da iniciativa dos adultos, neste caso em apreço, “trabalhos”.

- As relações de afeto entre as crianças e entre elas e os adultos revestem-se, nas suas vozes, de uma importância crucial nas interações que estabelecem no *Jardim*. Mas também as de resistência, de poder, de cumplicidade ou de empatia, num jogo de emoções, sentimentos e comportamentos que se vão ajustando às situações experienciadas no contexto de EI.

- A interpretação das vozes das crianças permitiu perceber, em parte, as relações e interações que estabelecem entre elas, como uma dimensão fundamental do seu quotidiano no *Jardim*, em que brincar, fazer coisas e ajudar os amigos ou, por oposição, lutar ou bater e controlar, são ações que se configuram como veículos fundamentais para a diversidade das suas relações e interações sociais neste contexto educativo.

- As relações e interações entre as crianças e os adultos apontam para a regulação do comportamento e para a prestação de contas às educadoras e assistentes operacionais. Evidenciam, também, que mantêm relações, com alguns adultos, baseadas em interações afetuosas, de empatia e respeito mútuo.

Sabendo que a brincar aprende-se com tudo e com todos e que esta “é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10) não foi surpresa verificar que, nas vozes das crianças participantes no estudo, o brincar é transversal aos seus discursos acerca do que planeiam e

gostam de fazer no seu cotidiano no *Jardim*. Por isso é preciso dar mais espaço curricular ao brincar, no cotidiano das crianças na EI. Efetivamente, este revelou ser a atividade mais séria que as crianças têm (Sarmiento, 2004) e, nos seus discursos, está intimamente ligado ao jogo simbólico, realizado, de alguma maneira, em qualquer momento e em toda a parte, porém com mais saliência na área da casa, na sala de atividades, ou no exterior, ao ar livre, sobretudo nos dias em que lhes é permitido brincar com os brinquedos trazidos de casa.

Assim, o brincar simbólico revela-se de extrema importância nas vozes destas crianças, pela sua constância nos seus discursos acerca do seu cotidiano no *Jardim*. Portanto, os interesses expressos nas suas vozes e ações vão ao encontro da afirmação de Smith de que “Grande parte do brincar da criança do pré-escolar será simbólica.” (2006, p. 26).

Brincar está muito associado às brincadeiras realizadas no espaço exterior, nos designados intervalos da manhã ou da tarde e, também, à condição de ser-se “pequenino”, ideia que segundo Corsaro (2007) é apropriada dos adultos e que caracteriza o cotidiano da EI, moldando-se desta forma as culturas da infância; as crianças mais novas brincam e as mais velhas realizam atividades de aprendizagem orientadas pelos adultos para depois, nos intervalos, brincarem.

Com efeito, a ação lúdica destas crianças parece ser mais facilmente permitida em função da idade ser mais distante da do ingresso na escolaridade obrigatória. As crianças intuem, por isso, nas práticas pedagógicas subjacentes às atividades da iniciativa dos adultos, que ser “pequenino” significa ter permissão para brincar. Por outro lado, ao não cumprirem com as regras implícitas ou explícitas no contexto de EI, por ainda não estarem totalmente integrados na sua dinâmica, os “pequenos” de forma competente afirmam o seu poder, em relação aos outros, brincando mais livremente.

Nesse sentido, as crianças, em particular as mais velhas, aludem a atividades marcadas com objetivos de aprendizagem, demonstrando atribuir-lhes importância. Referem-se não só aos “trabalhos” ditos académicos para a aquisição de competências de numeracia e escrita, mas também aos de artes plásticas decorativos e os advindos de abordagens curriculares temáticas por iniciativa das educadoras. Nestes, mereceram relevo as festividades celebradas institucionalmente e, pontualmente, as atividades em torno de temas, decorrentes dos objetivos do PAA, como a educação ambiental e a literacia.

A importância dada às atividades orientadas em detrimento do brincar livre na prática pedagógica como controle de crescimento e comportamento, é resultado de uma ideia de

criança e de infância que James MacDonald (referido por Sousa, 2012) defende não ser uma mera interpretação de factos, mas, sim, a crença efetiva de uma certa realidade. Ou seja, com base na conceção dos adultos sobre a infância e as crianças, crê-se efetivamente, logo culturalmente legitimado, que na EI aprender e ser grande é “trabalhar”, e, nos intervalos desse labor, ou se se é ainda “pequeno”, brinca-se e, neste sentido, é-se criança.

Dito de outro modo, as crianças vão progressivamente incorporando a distinção entre o brincar e a aprendizagem, portanto, constroem a sua cultura de crianças de acordo com a que é dominante na cultura de que fazem parte, nomeadamente a escolar.

O rácio elevado deste grupo de crianças, com acentuada amplitude etária, tende a reduzir o seu espaço lúdico e a expandir a “escolarização” no sentido de disciplinarização das suas ações através das atividades orientadas pelos adultos. Nesse sentido, a construção das linhas curriculares no quotidiano da EI tem tendência para se fazer com a homogeneidade das práticas, ou seja, apesar da diversidade e das mudanças contextuais a pedagogia mantém-se inalterável num ambiente educativo que é, ele próprio, muito estruturado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O quotidiano destas crianças é, assim, norteado pela padronização de atividades planeadas e orientadas pelos adultos, decorrente do que Jesus Maria Sousa (2012) designa de currículo-como-plano e que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam ser abordagens curriculares burocráticas, em conformidade com as correntes tradicionais do currículo.

O ciclo de transições entre tempos, espaços e atividades, reiterado diariamente enquadra as ações das crianças na EI em momentos de: acolhimento, pedagógicos ou lúdicos, de assistencialidade e cuidados, novamente lúdicos ou pedagógicos e, por fim, de saída e regresso ao contexto familiar.

Na verdade, são mais os momentos de “ofício de aluno” do que os de “ofício de criança” (Chamboredon & Prévot, 1986; Marchi, 2010), de acordo com as práticas de EI dominantes, uma vez que, nas vozes destas crianças, o brincar livre consubstancia-se, sobretudo, no exterior, confinado aos intervalos da manhã e da tarde, balizados por referência aos tempos do 1.º CEB.

Deste modo, a realidade da EI parece traduzir-se num quotidiano curricularmente orientado para uma progressiva escolarização, tendencialmente distante da cultura da infância com toda a genuína complexidade lúdica que esta encerra. Dilui-se, assim, a visibilidade legítima da criança, enquanto tal, no processo de desenvolvimento humano, quando é atabalhoadamente confinada a esta forma institucionalizada da infância.

Mesmo que a infância e as crianças tenham vindo a granjear visibilidade na Educação em geral e na EI em particular, esta realidade não propiciou um encontro mais abrangente com a idade adulta, sociologicamente falando, uma vez que as crianças percorrem com reduzida autonomia e independência os territórios curriculares que lhes são destinados pelos educadores como, a título meramente orientador, estão plasmados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O espaço criado intencionalmente para as crianças participarem no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, no contexto de EI, é ainda diminuto. Tudo, ou quase, acontece na esteira das opções curriculares e práticas centradas nos adultos, denotando-se reduzida participação efetiva das crianças nesse processo. Ainda assim, à revelia, há sempre interstícios que as crianças encontram, escapando por aí das atividades estruturadas para concomitantemente brincarem, num mundo à parte de significação cultural e identitário específico da infância.

Apesar de tudo, as crianças brincam. Exercem o seu direito de participação e iniciativa (ainda) possível na EI, designadamente através do potencial lúdico e simbólico do seu pensamento e ação, num movimento de vai e vem como um ioiô entre o real e o imaginário.

Pese embora a profícua retórica sobre o valor do brincar nos mais variados campos, nomeadamente no curricular, o seu estatuto lúdico livre é, muitas vezes, reduzido nas práticas aos momentos de pausa e de recompensa. Mas não tem de ser assim.

Em síntese, há a possibilidade de resgatar intencionalmente o potencial lúdico e pedagógico que o processo de educação no contexto de EI encerra. Se pensarmos que o currículo enraizado nas teorias críticas e pós-críticas apela à criação intencional de espaços de negociação e participação efetiva das crianças no seu processo educativo para (então) determinar linhas curriculares que sustentem uma aprendizagem reflexiva e de autoconfrontação (Beck, Giddens & Lash, 2000), neste caso na EI, rapidamente concluímos que as mudanças neste campo são paulatinas. Escutar o que as crianças têm a dizer ainda está camuflado pelos momentos do grande grupo e pelos diálogos sobre o fim de semana. É pouco, muito pouco.

O currículo, visto como manifestação de poder (Silva, 2009; Sousa, 2001, 2004a), na EI, mais do que em qualquer outro nível de educação, deve ser encarado como um *GPS* cujas coordenadas resultam de um processo (co)construído em comunidade e, como tal, como espaço identitário (Silva, 2009), culturalmente situado na realidade da vida das

crianças, destas ou de outras, mas com certeza de crianças reais, porquanto escutadas na diversidade das suas infâncias. Portanto, um currículo vivido na esteira do “currículo-como-vida” de Jesus Maria Sousa (2012), mas com a centralidade na criança (Vasconcelos, 2012, 2014) em articulação com a comunidade da qual faz parte, é certo, mas também nas potencialidades da sua competência para decidir e escolher, e, nesse sentido, pensar e agir, sem constrangimentos de qualquer natureza.

A criança, a sua identidade, é ter o direito à diferença; ser aquilo que o outro não é, ter autoridade na construção do seu eu face ao outro, ou seja, alteridade. Esta ideia remete-nos, novamente, para o currículo fundado nas abordagens críticas e pós-críticas, por isso, investido de preocupações como a melhoria da qualidade da EI através do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem que envolva mudança e inovação radicais (Hargreaves & Fink, 2007), no sentido em que não são falácias, desde logo na consideração efetiva da criança como sujeito autor do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Pinar, 2007) encimado pela cultura das crianças (Corsaro, 2007) e pelo conhecimento poderoso (Young, 2010).

É premente, na EI, o direito das crianças à participação mediante a livre expressão, portanto, escutando-as com empatia, compreendendo-as ao seu nível. A construção de linhas curriculares na EI arroga-se, assim, do pensamento crítico e pós-crítico como capicua de poder com as crianças, logo em relação e não em evolução consonante com o desenvolvimento da criança.

Na EI, escutar as vozes das crianças, de todas, mas sobretudo daquelas que são socialmente mais vulneráveis, é criar intencionalmente condições para a “conscientização” (Freire, 2005) do seu percurso de vida nas suas infâncias. Escutar atentamente o que elas têm a dizer ou a sugerir é, pois, ter poder para lhes devolver o poder de serem o que elas são: crianças.

2. Gizando Desafios: Quem Tem Medo das Vozes das Crianças?

Como reflexão final, inspirei-me na pergunta “quem tem medo das vozes das crianças?”¹⁶², remetendo para a imagem de tapar os ouvidos que tem a particularidade de não querer ouvir por temer a imprevisibilidade dos acontecimentos, neste caso, educativos.

Para responder ao desafio, elenco algumas notas escritas na tentativa de unir os diversos eixos interpretativos e reflexivos deste trabalho e que, aqui chegados, importa tentar juntar num único bloco.

Primeiro, é importante sublinhar que não tive a pretensão de esgotar aqui, ou desta forma, a compreensão do quotidiano das crianças na EI. Se voltasse a interpretar as suas vozes, estou certa de que outras asserções viriam a lume. Assumo, por isso, a minha subjetividade, tal como outros investigadores com abordagens de investigação qualitativa de cariz etnográfico o fizeram. Afianço, todavia, que tentei nortear a difícil e morosa escrita do texto desta tese na observação de Stake (2012): “Um autor eficaz é aquele que conta o que é necessário e deixa o resto ao leitor.” (p. 135).

Brincar é a pedra de toque do quotidiano das crianças na EI, naturalmente valorizado por elas, sendo que está muitas vezes associado ao acaso das suas atividades lúdicas ou brincadeiras livres, quer no exterior, quer na sala, nos momentos em que lhes são permitidas atividades de sua iniciativa pelos adultos, ou seja, de escolhas camufladas de livres.

As solicitações internacionais, nacionais e regionais, hierárquicas e tendencialmente hegemónicas de qualidade e eficiência e, mais recentemente, de excelência, parecem exercer um conjunto de pressões à escala local, no contexto de EI, para a realização de atividades de aprendizagem que contribuam para um futuro sucesso escolar (Siraj-Blatchford, 2008). Neste sentido, a preparação funcional (Pacheco, 2008, 2014) das crianças para a escolaridade obrigatória e para um futuro que há de vir, contribui fortemente para a ideia de que tem de ser assim: “escolarização” precoce das crianças na EI (OCDE, 2015) com intervalos para brincar.

Fica evidente a necessidade de contextualizar as linhas curriculares e as práticas de EI de maneira a que façam sentido para as crianças. Isso passa por escutá-las de modo a

¹⁶² Este desafio não é original, remetendo para a expressão “Quem tem medo do lobo mau?”, e foi utilizado por autores como Derrida no seu livro “Who’s afraid of philosophy?” e por Edward Albee no “Quem tem medo de Virginia Woolf”, entre outros.

resgatar o que é mais significativo para elas, o que permitirá a primazia da sua atividade natural: brincar.

Para além desta evidência, uma das conclusões deste estudo informa que a EI pode ser uma aliada preferencial das crianças, logo do seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, na consolidação da transformação curricular consubstanciada numa mudança praxeológica, criando, desde cedo, tempo e espaços propícios a um percurso pedagógico que leve a essa mudança. Espaço que segundo Teresa Vasconcelos (2012) é “a casa que se procura” e que, acrescento, se habita e se vive em pleno na infância, com as crianças a brincar, assim aprendendo a aprender até à entrada na escolaridade obrigatória e para além dela.

Sousa (2012) propõe um currículo-como-vida que implica o questionamento dos aspetos que à vida contemporânea dizem respeito. Questionamento que conduz à modificação da conceção de currículo, deixando, no que concerne ao campo da EI, de haver programas tipificados e pré-concebidos ou orientações curriculares demasiado detalhadas, para não correr o risco real de se transformarem em grelhas de verificação, de modo a legitimar práticas de EI. Antes fossem, arrisco dizer, encaradas como orientações curriculares em modo *GPS*, cujas coordenadas de orientação - no inesperado caminho que na EI se percorre com as crianças -, são as suas vozes com todo o potencial lúdico e de aprendizagem que têm nas suas múltiplas linguagens (Malaguzzi referido por Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Penso que são os acasos da vida e as suas implicações que devem constituir-se como alavanca para aprendizagens (auto)biográficas e contextualizadas das crianças (Pinar, 2007), tidas como pessoas e, por maioria de razão, únicas na sua singular identidade (Silva, 2009). Hodiernamente é preocupante que, salvo honrosas exceções, as práticas de EI continuem afiliadas na forma transmissiva de aprender e empirista de viver a infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), configurando abordagens curriculares tradicionalistas (Silva, 2009; Pacheco, 2008) do século passado que persistem, apesar da formação inicial e contínua ir em sentido contrário. Trabalho de investigação que na RAM parece estar por fazer, ficando aqui a sugestão para trabalhos futuros.

Defendo uma EI baseada na escuta empática, porque educar é também construir uma cultura contextualizada de relações e interações com as crianças baseada no respeito e nos afetos. É, pois, dever nosso atentar no que dizem as crianças, enquanto profissionais de EI reflexivos e vinculados deontologicamente a isso mesmo, mas sobretudo como seres humanos e pessoas que somos (Alarcão, 2010).

As crianças nunca passaram tanto do seu tempo de vida nos estabelecimentos de educação e ensino como agora. São dezoito anos no sistema educativo, se considerarmos os percorridos na EI mais os nos ciclos subsequentes obrigatórios. É, portanto, toda a infância (UNICEF, 2004). Por essa razão, têm muito tempo para aprender os processos e práticas escolares, importando, por isso, interrogarmo-nos reflexivamente sobre o porquê de se anteciparem esses processos. Há muitos outros processos mais importantes do que os académicos que são necessários priorizar na EI, como ser, sentir, experimentar, descobrir e iniciar redes de sociabilidade.

Desafio a que pensemos academicamente, mas também na prática, a EI como *locus* de cidadania (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Vasconcelos, 2007) e de bem viver. Deste ponto de vista, é imperativa a mudança curricular crítica e emancipatória (Silva, 2009; Young, 2005), com práticas próximas das concepções de EI e de criança predominantes na literatura académica e nos discursos educativos e pedagógicos contemporâneos.

A EI como campo praxeológico possui, assim, múltiplos desafios, mas encerra em si um enorme potencial lúdico e pedagógico. Por vezes, os recursos para responder aos desafios estão comprometidos e necessitam de uma ação pedagógica com abordagens transdisciplinares¹⁶³ (Hessel & Morin, 2012), porque, tal como a vida, a EI tem diversas cores. Exige por isso um olhar, para além do óbvio de um quotidiano rotinizado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), baseado na tese de que as crianças são competentes e sensíveis aos contextos.

Assim sendo, é incontornável ouvi-las tal como é preconizado na CDC (UNICEF, 2004), a qual deveria ser o azimute curricular para a EI (Oudenhoe & Wazir, referidos por Vasconcelos, 2009a).

Num quadro onde se tem vindo a assistir a crescentes apelos à qualidade dos serviços dirigidos às crianças (Bondioli, 2015; Bertram & Pascal, 2009; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; OCDE, 2015), agora com diretrizes de excelência, importa defender a manutenção no sistema educativo das crianças dos 0 aos 6 anos, estendendo a EI pública a todas as que a ela recorram. Importa, também, pela qualidade e equidade que os serviços regulados pelo Estado devem ter, defender e manter a tutela única da EI no Ministério da Educação ou Secretarias Regionais de Educação, conforme os casos.

¹⁶³ A transdisciplinaridade, segundo Hessel e Morin (2012), implica um pensamento complexo cujo resultado é circular, multireferencial, dialógico com noções verdadeiramente complementares e antagónicas em que o conhecimento seja a junção das partes no todo complementado pelo todo no interior das partes, ligando assim o que está separado.

Por fim, ciente das limitações que este estudo de caso de natureza etnográfica com crianças comporta, teço de seguida algumas considerações sobre trabalhos futuros.

Considero fundamental estudar o que a comunidade educativa de contextos diversificados de EI pensa e tem a dizer sobre a educação formal das crianças dos 0 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, mormente: docentes e não docentes, famílias, agentes políticos e outros que possam estar ligados direta ou indiretamente ao processo educativo das crianças na EI. Colocar em diálogo as perspetivas das crianças com as de outros intervenientes no processo educativo em contexto de EI será, certamente, outro desafio investigativo a realizar.

Aceder ao significado das representações das crianças sobre a sua experiência educativa, através de uma estratégia biográfica nas suas vozes, complementadas pelas dos seus progenitores e enquadrada nos seus contextos reais de vida, trará uma outra visão sobre a questão da infância em contextos formais de EI.

Será também interessante realizar estudos de caso aliando o plano micro, mediante narrativas sustentadas nas entrevistas e observação das crianças em contexto de educação formal, com a evolução de medidas políticas de educação a um nível macro, em que existam referências à escuta das crianças ou ao seu protagonismo nos processos de EI.

Para prosseguir o caminho da procura de conhecimento sobre as crianças penso que será fundamental partir da reflexão sobre as (nossas) práticas de EI em contextos reais num percurso investigativo de investigação-ação que pretenda continuar com o objetivo de contribuir para uma EI melhor, na vida das crianças. Neste sentido, encaro a possibilidade de envolver educadores de infância em estudos de caso sobre a sua própria prática e, a partir daí, inspirar discussões profundas sobre o que melhor serve cada estabelecimento de educação ou cada comunidade, na tentativa de defender as suas linhas identitárias.

Sublinho a necessidade de desenhar cursos de formação contínua que visem fomentar processos de escuta das crianças e respetivos registos em contextos de EI. Será igualmente necessário aprofundar na formação inicial dos educadores de infância a questão dos direitos das crianças e, a par disso, promover nos estabelecimentos de educação e ensino a informação e o debate alargado a toda a comunidade educativa.

É também necessário utilizar e veicular conhecimentos académicos, na comunidade em geral, sobre a importância da escuta atenta das crianças e da conceção contemporânea de criança, e, deste modo, balizar o tempo da infância das crianças, protegendo-o da invasão de outros tempos sequentes.

Terminado este trabalho, acalento a expectativa de que as vozes das crianças participantes neste estudo contribuam para a incontornável valorização da escuta das crianças nas opções curriculares que subjazem as práticas de EI.

E, bem assim, o brincar e a participação vivida pelas crianças no seu processo de aprendizagem sejam a matéria base de linhas curriculares (co)construídas nos contextos de EI, abertos à comunidade e ao exterior, ao ar livre. Nesta ótica, espero que esta investigação possa constituir um contributo para a compreensão do quotidiano das crianças na EI, reconhecendo que elas têm um universo próprio, um tempo próprio, uma cultura lúdica própria, direitos específicos, competências e potenciais singulares, que devem ser tidos em conta nas práticas de EI. E, ainda, que o equilíbrio entre as atividades propostas e as livres, baseadas na escuta das crianças, seja possível.

REFERÊNCIAS

- A.V. (2007). *Dicionário de Português*. Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, E. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 349-376.
- Amado, J. (2002). *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Campos, L. (2017). Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- aQEDUTO. (2015). *Q4 O Pré-escolar faz a diferença?* Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Fundação Francisco Manuel dos Santos. Obtido de www.aqeduto.pt
- aQEDUTO. (2016). *Q11 Porque melhoraram os resultados dos alunos portugueses?* Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Fundação Francisco Manuel Leão. Obtido de <http://www.aqeduto.pt/>
- Araújo, S. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Ariès, P. (1988). *História social da criança e da família*. Lisboa: Relógio D' Água .
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Lisboa: ASA.

- Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. Em L. Rodrigues & P. Brazão, *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 89-100). Funchal: CIE-UMa.
- Azevedo, J. (2012). Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada. Pela definição de um modelo coerente de administração educacional. Porto. Obtido de <https://goo.gl/roxy52>
- Ball, S. (2015). Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Olhares*, 161-171.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2016). *Cegueira moral: a perda de sensibilidade na modernidade líquida*. Lisboa: Relógio de Água.
- Beck, U. (2013). *A Europa alemã: de Maquiavel a "Merkievel", estratégias de poder na crise do euro*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.
- Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Braga: Oficinas de São Miguel.
- Bento, A. & Mendes, G. (2016). Didática e formação de docentes: saberes necessários à prática. Em F. Gouveia & G. Pereira, *Didática e Matética* (pp. 112-127). Funchal: CIE - Universidade da Madeira.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. (Ministério da Educação, Ed.) Obtido de Web site da Direcção Geral de Educação: Ministério da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto : Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (dezembro de 2015). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educação e Pesquisa*, 41, 1327-1338. Obtido de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142307>
- Bruner, J. (2000). *Cultura, Mente e Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções*, 4(9), 4-31. doi:<https://doi.org/10.25755/int.358>
- Cardona, M. (2011). Educação Pré-escolar ou pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), pp. 141-159. Obtido de <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M. (2015). *Guião de educação, género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e a igualdade de género.
- Carneiro, R. & Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2005). Sociedade em rede: do conhecimento à política. Em M. Castells & G. Cardoso, *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional. Obtido de http://150.162.138.5/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (novembro de 1986). O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*(59), 32-56. Obtido de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305>
- Charlot, B. (out/dez de 2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*(4), 129-136.
- Christensen, P. & James, A. (2005a). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christensen, P. & James, A. (2005b). Introdução. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. Em P. Christensen & A. James, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. XIII-XX). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Christensen, P. & James, A. (2005c). Diversidade e comunalidade na infância. Algumas perspectivas metodológicas. Em P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 171-190). 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. Em A. Clark, A. Kjørholt & P. Moss, *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.

- Clifford, J. (2002). *The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, London: Harward University Press.
- CNE. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de Conselho Nacional de Educação:
<http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>
- CNE. (2010). *Relatório. Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- CNE. (2016). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf
- Cordero, G. & Garduño, J. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). 6. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Obtido de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contents-cordero.html>
- Correia, J. (set./dez. de 2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15, pp. 456-592. doi:10.1590/S1413-24782010000300005
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Corsaro, W. (maio/agosto de 2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26(91), pp. 443-464. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>
- Corsaro, W. (2007). Entrevista com William Corsaro. 271-278. (F. Muller, Entrevistador) Brasil: *Educação e Sociedade*. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br/>
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2005). Entrando e observando o mundo da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da Educação de Infância em Itália. Em P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 191-213). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Proedições.
- Costa, J. (2016). Prêambulo. Em I. L. Silva, L. Marques, L. Mata & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (p. 4).

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Curtis, A. (2007). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: ARTEMED.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo* (3ª Edição ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dornelles, L. & Fernandes, N. (2012). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Minho, Braga, Portugal. Obtido de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED.
- EURYDICE. (2012). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Política e oferta actuais*. EURYDICE, Eurypedia. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento.
- Fernandes, N. (jul.-set. de 2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), pp. 759-779. doi:10.1590/S1413-24782016216639
- Ferreira, A. (1998). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>
- Ferreira, M. & Nunes, Â. (janeiro/abril de 2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123. doi:<https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>

- Ferreira, T. (1987). *Análise ao projecto da educação pré-escolar da R. A. M. Braga*: Universidade de Braga - Tese de doutoramento.
- Ferro, L. (2005). Ao encontro da sociologia visual. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15, 373-398. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/4265/426540419017.pdf>
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Em C. Escallier & N. Veríssimo, *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE-Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011a). Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. Em C. N. Fino, *Etnografia da educação* (pp. 95-117). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011b). Investigação e inovação (em educação). Em C. N. Fino & J. Sousa, *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: CIE - Universidade da Madeira.
- Flick, U. (2009). *Introdução à investigação qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: ARTEMED.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio - Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Fraga, N. & Sousa, J. (2009). A dimensão europeia da educação: percursos alternativos de acolhimento. Em L. Rodrigues & P. Brazão, *Políticas Educativas* (pp. 207-234). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Franco, J. (2016). *Ordens e Congregações Religiosas*. Obtido em 2017, de Aprender Madeira: <http://aprendermadeira.net/>
- Freire, P. (2005). *A Pedagogia do oprimido* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Garnier, P. (outubro-dezembro de 2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie* (169), 5-15. doi:10.4000/rfp.1278
- Garnier, P. (2014). A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 62-82. doi:http://dx.doi.org/10.1590/198053142861
- Gaspar, T. (2009). Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países. Em CNE, *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 110-136). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giroux, H. (2003). *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. Em T. T. Silva & A. Moreira, *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 144-158). Brasil: Editora Vozes.
- Gomes, J. & Abreu, L. (2012). *Abrigo Infantil de Nossa Senhora da Conceição - Inventário*. Obtido de Assembleia Regional da Madeira: <http://abm.madeira.gov.pt/idd/NM63>
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, F. (2014). O currículo escolar na encruzilhada das diferenças. Em F. Correia, *Estado mínimo. Escola mínima* (pp. 104-113). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede, Cascais: Princípia.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.

- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kishimoto, T. (junho de 1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-posições*, 6(2), pp. 46-63.
- Kishimoto, T. (2016). Pesquisas sobre brinquedo no início do séc. XX. Em T. Kishimoto & M. Santos, *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidades (Pesquisa em educação)* (pp. 15-21). Brasil: Cortez.
- Kot-Kotecki, A. (2013). Modelos curriculares na Educação de Infância. O enfoque na expressão dramática. Da teoria às práticas. *Tese de Doutorado*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Lancy, D. (outubro de 2012). Unmasking Children's Agency. *AnthropoChildren*(2), pp. 1-20. Obtido de <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1253>
- Lapassade, G. (1991). *L'éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Economica.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, 9-26.
- Lume, F. (2017). *A Obra das Mães pela Educação Nacional na Madeira*. Obtido de Aprender Madeira: <http://aprendermadeira.net/a-obra-das-maes-pela-educacao-nacional-na-madeira/>
- Lume, F. & Florença, T. (2012). Escolas de Habilitação para o Magistério Primário na Madeira (1900-1982). Em J. Pintassilgo (Org.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 287-331). Lisboa: Edições Colibri.
- Lyotard, J.-F. (1993). *O Pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote.
- Magalhães, T. (2005). Brinquedos para crianças, anúncios para todos: o aporte lúdico da publicidade infantil televisiva em Portugal. *Livro de Actas*. Braga: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/40665>
- Marchi, R. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”. Articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2015). *PISA 2015 - Portugal*. Portugal: Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Obtido de [www. iave.pt](http://www.iave.pt): http://iave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf

- Marsh, C. (2005). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge. Obtido de http://averonica.weebly.com/uploads/2/0/5/8/20580596/key_concept.pdf
- Martins, L. (2016). *O centro de informação popular de Machico: um pólo dinamizador da Revolução do 25 de abril*. Funchal: Universidade da Madeira - Dissertação de Mestrado. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/1205>
- Martins, M. (2014). *História da criança em Portugal*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Mason, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.
- Matos, J. F. (2007). Ensinar e aprender a investigar em Educação - balanço crítico de dez anos de formação em metodologias de investigação de natureza interpretativa em cursos de pós-graduação. *Revista Educação*, XV(1), 79-98.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements* (2ª ed.). Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* (7ª ed.). Porto Alegre: ARTEMED.
- Meirieu, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Lisboa: ASA.
- Mendes, G. (2009). Famílias e educadoras de infância: estratégias educativas e modalidades de uma relação. *Trajetos - revista de comunicação, cultura e educação*, pp. 137-154.
- Mendes, G. & Sousa, M. (2011). O educador aos olhos das crianças: uma abordagem etnográfica. Em C. Fino & J. Sousa, *Etnografia da educação* (pp. 319-344). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Mendes, G. & Sousa, M. (2012). A formação e a prática dos futuros docentes: um desafio metodológico em tempos de crise. Em A. Bento, *A escola em tempo de crise. Oportunidades e constrangimentos* (pp. 146-159). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Mendonça, J. (2014). *A mística do instante*. Lisboa: Paulinas Editora.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. Em A. Nóvoa & J. Shriewer, *A difusão mundial da escola* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação. (2013). *Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)*. Obtido de <https://goo.gl/IFxVNx>
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular* (1ª ed.). Porto: ASA.

- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (1997). *O método I. A natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. *Investigar em Educação*, II(4), 9-24. Obtido de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/95>
- Moyles, J. (2006). Introdução. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 11-21). Porto Alegre: ARTEMED.
- Neto, C. (17 de fevereiro de 2016). Crianças activas no recreio aprendem mais. (Gazeta do Povo, Entrevistador) *Gazeta do Povo*. Obtido de <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2016/03/17/criancas-ativas-no-recreio-aprendem-mais>
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Obtido de Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>
- Nóvoa, A. (2013). *Os professores e as suas histórias de vida. Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó, J. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- OCDE. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica/OCDE.
- OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. Em T. Bertram & C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-13). Lisboa: Ministério da Educação -Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013a). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriulares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2007). Estudos Curriculares: políticas, teorias e práticas. Em J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. Moreira, *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), pp. 383-400.
- Pacheco, J. (2009a). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), pp. 105-143.
- Pacheco, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (outubro de 2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46, pp. 64-77. doi:10.1590/198053143510
- Pacheco, J. (2018). Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. Em M. Aguiar, A. Moreira & J. Pacheco, *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Brasil: ANPAE.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007a). A reconceptualização dos estudos curriculares. Em J. Paraskeva, *Discursos curriculares contemporâneos* (pp. 201-214). Mangualde: Pedagogo.
- Pinto, A. I., Grande, C., Lima, I., Cadima, J., Mata, M., Pimentel, J. & Marinho, S. (2014). *Estudo de avaliação das orientações curriculares e da qualidade na educação pré-escolar. Estudos de Caso - Relatório Final*. U. Porto, ISPA, ISCTE. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. Obtido de https://sigarra.up.pt/fpceup/pub_geral.show_file
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prout, A. (set/dez de 2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40, pp. 729-750. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>
- Qvortrup, J. (2005a). Varieties of childhood. Em J. Qvortrup, *Studies in modern childhood* (pp. 1-20). New York: PALGRAVE MACMILLAM.
- Qvortrup, J. (2005b). Macro-análise da Infância. Em P. Christensen & J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Robert, H. (2005). Ouvindo as crianças. Escutando-as. Em P. Christensen & A. James, *Investigação com crianças. Perspectiva e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2013). O que é o currículo relevante? Em F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (jan./dez. 2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances - Estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou da Educação*. (R. L. Ferreira, Trad.) São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Ruivo, J. B. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, B. J. Ruivo, I. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sacristán, J. G. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Madrid: Morata.
- Sandseter, E. & Seland, M. (dezembro de 2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913–932. doi:DOI 10.1007/s12187-015-9349-8
- Santos, B. S. (1989). *A introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, 9-29. Obtido de <https://goo.gl/FQuNsK>
- Saramago, S. (2005). O protagonismo das crianças. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (IUL).

- Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Em M. Sarmento & A. Cerisara, *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmento, M. (2011a). O estudo de caso etnográfico em Educação. Em N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela, *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (2ª ed., pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmento, M. (2011b). A reinvenção de ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 581-602.
- Sarmento, M. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. Em L. Torres & J. Palhares, *Metodologias de investigação em ciências sociais da educação* (1ª ed., pp. 197-218). Famalicão: Húmus.
- Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, pp. 183-206.
- Sarmento, T. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. Em A. Nóvoa & J. Schriewer, *A difusão mundial da escola* (pp. 103-120). Lisboa: Educa.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas. Em P. Cristensen & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 97-122). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender e brincar. Em T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37).
- Silva, F. & Meneses, C. (1998). *Elucidário Madeirense* (7º ed., Vol. I). Funchal: Secretaria Regional de Turismo e Cultura - Direção Regional dos Assuntos Culturais.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Silva, I. L. & Mata, L. (Maio/Dezembro de 2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: do passado ao presente, desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109, pp. 4-14.

- Silva, I. L., Marques, L. & Mata, L. (3 de fevereiro de 2017). Apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Madeira Tecnopolo, Funchal.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Silva, N. (2006). *Paróquia e Freguesia de São Roque do Funchal*. Funchal: Grafimadeira.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education. The effective provision of preschool education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38, 23-36. Obtido de <https://doi.org/10.1080/03057640801889956>
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: ARTMED.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. Em A. Estrela & J. Ferreira, *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: ASA.
- Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Funchal: Universidade da Madeira. Obtido de http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf
- Sousa, J. (2004). *Textos de intervenção*. Funchal: O Liberal.
- Sousa, J. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. Em J. A. Pacheco, J. C. Morgado & F. Moreira, *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 235-236). Porto: Porto Editora.

- Sousa, J. (2009). O direito à educação: entre o discurso e a prática. Em L. Rodrigues & P. Brazão, *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 103-106). Funchal: CIE - Universidade da Madeira.
- Sousa, J. (2012). Currículo-como-vida. Em M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales, *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: CRV. Obtido de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Currículo-como-vida.pdf>
- Sousa, J. (2014). Pré-História da UMA. *Revista da Associação de Estudantes da Universidade da Madeira*(74), 34-37.
- Sousa, J. (2015). O currículo e a identidade cultural. Em J. C. Morgado, G. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco, *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. I, pp. 171-178). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sousa, J. (2016). A Escola Superior de Educação da Madeira. *Aprender Madeira*. Funchal, Madeira. Obtido de <http://aprendermadeira.net/escola-superior-de-educacao-da-madeira/>
- Sousa, J. (2017a). Knowledge and Curriculum Boundaries? *European Journal of Curriculum Studies*, 4(2), pp. 644-655.
- Sousa, J. (maio/ago de 2017b). Um olhar etnográfico sobre o currículo. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, 13(25), pp. 18-35.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. Em G. Steiner-Khamsi & F. Waldow, *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Teodoro, A. (2002). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. *Eccos Revista Científica*, 4(1), 61-77.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos das crianças. *Interações*, 32, pp. 129-144. Obtido de <http://www.eses.pt/interaccoes>

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança: brincar e brincadeiras. Em C. Tomás & N. Fernandes, *Brincar, brinquedo e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 155-187). Maringá: Eduem.
- Torres, A. (2001). *Sociologia do casamento*. Lisboa: Celta Editores.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UN. (2012). *Millennium development goals. Goal 2: achieve universal primary education*. Obtido de United Nations: <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- UN. (2015). *Sustainable Development Goals; Goal 4 Quality Education*. Obtido de United Nations: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- UNESCO. (2014). *Exame nacional 2015 da Educação para Todos*. Portugal: UNESCO. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231332_por.locale=en
- UNICEF. (2004). *Convenção dos Direitos da Criança*. Genebra: UN - UNICEF.
- UNICEF. (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a digital world*. New York: UNICEF. Obtido de https://www.unicef.org/publications/index_101992.html
- Valente, A. (julho de 1996). Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, 7, pp. 54-64.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao projecto de cidadania. Políticas de expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. Em J. Lima & J. A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação para a cidadania. *Saber (e) Educar*, 109-117. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vasconcelos, T. (2009a). *Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009b). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. Em *A educação de crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (Abril de 2011). Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 anos. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa, Portugal. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.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).
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vás? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. Em J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Ramos, M., . . . Fernandes, S. R. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Veríssimo, N. (janeiro de 2011). O vintém das escolas. *Isleña*, 48, pp. 87-96.
- Veríssimo, N. (2015). Breve cronologia no caminho da implantação do ensino superior na Madeira. Em N. Veríssimo & T. Santos, *Universidade da Madeira: 25 anos* (pp. 23-33). Funchal: Associação Académica da Universidade da Madeira.
- Vieira, R. & Vieira, A. (jan/abril de 2018). Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. *Revista contemporânea de educação*, 13, pp. 31-48. doi:10.20500/rce.v13i26.14641
- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, E. (2012a). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o terceiro sector. *Configurações*, 109-122. Centro de Investigação em Ciências Sociais. doi:10.4000/configuracoes.1422
- Vilarinho, E. (2012b). As políticas da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Dornelles & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades Luso-Brasileiras* (pp. 365-384). Braga: Centro de Investigação da Criança - Universidade do Minho. Obtido de <https://goo.gl/swEnjV>
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography: a way of seeing*. Rowman, USA: Altamira.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (2.^a ed.). São Paulo: Bookman.

Yonnet, P. (janeiro de 2010). L'avènement de l'enfant du désir. *Études*, 43-52. Obtido de <http://www.cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-43.htm>

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Assembleia da República, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5, Diário da República n.º 34 de 1997, Série A de 10 de fevereiro.

Fusões – normativos da RAM

2010

Portaria n.º 30/2010 de 7 de maio das Secretarias Regionais da Educação e Cultura e do Plano e Finanças. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 38 (2010).

2011

Portaria n.º 39/2011 de 6 de maio das Secretarias Regionais da Educação e Cultura e do Plano e Finanças. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 48 (2011).

2012

Portaria n.º 71/2012 de 13 de junho das Secretarias Regionais do Plano e Finanças e da Educação e Recursos Humanos. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 73 (2012).

2013

Portaria n.º 61/2013 de 19 de julho das Secretarias Regionais do Plano e Finanças e da Educação e Recursos Humanos. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 95 (2013).

2014

Portaria n.º 101-A/2014 de 25 de julho das Secretarias Regionais do Plano e Finanças e da Educação e Recursos Humanos. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 110 (2014).

2015

Portaria n.º 107/2015 de 3 de julho das Secretarias Regionais das Finanças e da Administração Pública e de Educação. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 95 (2015).

2016

Portaria n.º 256/2016 de 5 de julho das Secretarias Regionais das Finanças e da Administração Pública e de Educação. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 116 (2016).

Ofício Curricular n.º 23 de 2016 – Reestruturação da rede de estabelecimento publico de educação e ensino da Região Autónoma da Madeira

2017

Portaria n.º 198/2017, de 13 de junho, realizaram-se várias fusões de estabelecimento de educação/ensino com efeitos a partir do ano 2017-2018.

Portaria n.º 266/2017 de 7 de agosto,

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Gonçalo. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 138 (2017).

2018

Portaria n.º 207/2018, de 2 de julho, reestruturação de vários estabelecimentos de educação e ensino. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira: I série, n.º 101 (2018).

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz, funde-se com a Escola Básica e Secundária do Porto Moniz (Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz);

Fusão da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Prof. Francisco Manuel Santana Barreto com a Escola Básica e Secundária da Calheta, que passa a ser designada por Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta

Fusão da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras, com a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santo António passa a designar-se por Escola Básica com Pré-Escolar de Santo António e Curral das Freiras;

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro funde-se com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada (São Martinho), passando a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada;

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Maroços com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santo António da Serra (Machico), passa a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Maroços e Santo António da Serra

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Rochão funde-se com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha, passa a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha;

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Campo de Baixo funde-se com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Porto Santo, passa a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche do Porto Santo.

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque (Monte) com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Livramento, passa a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Monte.

Fusão da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo funde-se com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, passa a designar-se como Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque.