TD

Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM

Um estudo de caso de natureza etnográfica

TESE DE DOUTORAMENTO

Mariana de Azevedo Ribeiro Estrela

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2023

Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM

Um estudo de caso de natureza etnográfica

TESE DE DOUTORAMENTO

Mariana de Azevedo Ribeiro Estrela
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Um pouco da minha história de vida

Escrever esta Tese constituiu, para mim, o maior de todos os desafios académicos e concomitantemente o mais prazeroso. Foi o maior, porque ativou o meu gosto incomensurável pela investigação, porque me fez questionar criticamente a um nível nunca antes alcançado, porque me fez pesquisar, ler, refletir e escrever num ciclo alucinante, contínuo e contra o tempo. Aprendi muito e constatei que o saber é infinito e a busca do mesmo é infindável. Neste percurso, verifiquei que tenho muitos conhecimentos, porém o que ainda não sei é infinitamente inesgotável, portanto este é a continuação de um caminho que não culminará. Tenho-me confrontado com as minhas conceções e o quão muitas vezes estava enganada. É bom quando isso acontece. Novos saberes despertam em mim. Aprendo, cresço, enriqueço, torno-me melhor pessoa e profissional.

O meu empenho, a minha determinação e organização, permitiram-me desenvolver um trilho orientado e focado naquilo que realmente era importante, embora a tentação fosse muita, porque quando abria uma porta, surgiam dezenas de caminhos possíveis. A perdição era tentadora e chegou a causar alguns avanços e retrocessos.

Muitas foram as horas, os dias, os meses e os anos, que dediquei a esta investigação e por esse motivo privei de muitas vivências familiares, sociais e culturais, que acabaram por se acentuar, ainda mais, com a complexidade dos dias que vivemos a partir de março de 2020, devido à pandemia Covid-19 (M. A. Estrela, 2022, dezembro 13). Essa complexidade alterou por completo a nossa forma de ser e de estar. Ainda assim, e muito graças às tecnologias, colmatei a minha ausência física e esbati barreiras intransponíveis, conseguindo contactar com todas as pessoas que me elucidaram neste grande projeto académico e trazer os seus contributos para o mesmo.

No decorrer de todas essas vivências, juntamente com o Víctor, alcançámos o nosso maior sonho: ser pais. Renasci, mudei, transformei-me, empoderei-me. Ser mãe é o maior desafio da minha vida pessoal, o maior e mais importante papel da minha vida. Como será abordado ao longo desta Tese, a vida pessoal tem uma grande repercussão na vida profissional. Tenho aprendido muito sobre bebés, com o meu bebé, no decorrer da maternidade. Os cuidados e a educação de um bebé, a tempo inteiro, dão-nos vivências inexplicáveis de interação, relação, emoção, observação, exploração, comunicação, afeto. Os bebés, nos seus modos únicos de viver (brincar, explorar, comunicar) dão-nos lições

de vida. A maternidade é uma experiência tão intensa, onde tudo acontece de forma repentina e o desenvolvimento acontece num ápice. Com este novo estatuto, a disponibilidade e a capacidade para terminar esta investigação, tornou-se ainda mais desafiante e, em muitos momentos, dificílima. Conciliar a Tese com os primeiros 1000 dias de vida de um bebé, é árduo, mas é possível.

Agradecimentos

Apesar deste caminho ser muito solitário, há várias pessoas que fizeram parte dele e, cada uma, a seu jeito e com a sua agência, me trouxe alento, questionamento, sugestões, reflexões, posicionamento crítico. Deram-me certezas e incertezas e dessa forma tornaram este percurso muito mais rico e desafiante.

Um agradecimento profundo, de grande estima para a minha orientadora e amiga, Professora Doutora Ana França, pelo desafio lançado, pela oportunidade, pela sabedoria, pela partilha, por todas as suas características que a tornam única: a humildade, o carinho, a atenção, a disponibilidade, o foco, a compaixão, o sorriso, a gargalhada. Eternamente grata pelo colo amigo. À Exma. Diretora de Curso, Professora Doutora Jesus Maria Sousa, Professora sábia, experiente, com uma visão ampla da complexidade das Ciências da Educação, sempre com uma palavra amiga, com intervenções extremamente pertinentes e enriquecedoras, a puxar pelo melhor de cada um dos seus estudantes, muito querida e compreensiva. Agradeço a todos os Professores do Doutoramento, todos eles, nos seus diversos saberes, acrescentaram muito aos conhecimentos. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Carlos Fino, por despertar em mim novas imagens de Pedagogia e de Inovação Pedagógica, com grande impacto na minha práxis como educadora de infância.

Quero agradecer ao Víctor por me incentivar a inscrever no Doutoramento, agradeço o apoio para que este caminho fosse trilhado de forma segura. Ao nosso filho, agradeço tudo o que nos proporciona todos os dias, amamos-te infinitamente. À minha querida mãe, ao meu pai, ao meu irmão, à minha cunhada, aos meus sobrinhos, obrigada por toda a força e pelo forte amor que nos une e nos torna uma constelação inigualável.

Agradeço também, de forma muito especial, a todos os que colaboraram comigo na partilha de artigos, livros e saberes: às minhas queridas amigas Professoras Doutoras Gabriela Portugal e Ofélia Libório, que me acompanham há 20 anos, desde o início do meu percurso académico, obrigada por tudo; querida Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, acrescentou novos conhecimentos ao meu conhecimento, é enorme a minha admiração e estima pela sua obra, bem como do seu esposo Professor Doutor João Formosinho; amiga muito presente, Professora Doutora Guida Mendes, agradeço as nossas longas conversas, que culminam sempre em profundas reflexões em torno da Educação de Infância, agradeço toda a disponibilidade, apoio, preocupação e cuidado; à

Dr.ª Vanda Oliveira, agradeço a disponibilidade, simpatia, partilhas e desafios; à minha prima e grande amiga, Doutora Ana Manuela Gomes, agradeço toda a disponibilidade, colaboração e apoio, naquela que constitui a minha maior dificuldade académica.

Às minhas amigas, algumas fisicamente distantes, agradeço todo o apoio. Gosto muito de vocês, são muito importantes para mim.

À educadora, quero fazer um agradecimento particular e profundo, pelo valor do seu contributo para o desenvolvimento deste estudo reflexivo, tornando-o especialmente único. Pela coragem de me permitir estar presente no seu quotidiano pedagógico, de observar, de registar, de documentar e de interpretar a sua práxis, de refletir criticamente sobre a mesma, de partilhar todas as suas vivências, reflexões e documentos. Espelha a sua grande humildade, pessoa e profissional que é. Pela aceitação de tudo o que relatei sobre a sua práxis, pelas leituras, pelas partilhas e constante colaboração, disponibilizando-se a agendar momentos para estarmos juntas, um grande Bem-Haja. Construímos juntas um caminho profissional desde que cheguei à Ilha da Madeira, hoje passados 16 anos, certificamos que criámos laços profundos e nos cativamos, naquele que foi um dos maiores desafios da minha vida, a vinda para a Madeira em busca da realização profissional. Iniciámos um novo trilho juntas, a investigação académica, e por isso faço votos para que esta Tese seja impulsionadora para a continuação dos seus estudos académicos. Obrigada por tudo.

Resumo

A compreensão das atuais características da Educação de Infância (EI), especificamente na valência de creche (0-3 anos), em Portugal, deve ter em consideração: a evolução histórica; as políticas educativas e curriculares regionais e nacionais; as diversas perspetivas curriculares e pedagógicas abordadas por vários investigadores nacionais e internacionais; a formação, as conceções e as práticas dos educadores em contexto. Neste enquadramento, com a presente investigação, através de um estudo de caso de natureza etnográfica, pretendemos responder à seguinte questão de investigação: como se caracteriza uma prática pedagógica em creche na Região Autónoma da Madeira (RAM)? A observação e a escuta da voz da educadora em estudo, que incluiu o quotidiano pedagógico, as suas histórias de vida, as suas narrativas da prática, as suas perspetivas, os seus fundamentos, as suas conceções, abriram caminho à criação de espaços reflexivos. Essa reflexividade na, para e sobre a prática aliada à formação, à supervisão e à liderança indicam promover a construção de novos conhecimentos, a transformação das práticas, a mudança de paradigmas. Evidencia-se sensibilidade para a realização de transições educativas suaves, harmoniosas e em cooperação, há esforços para melhorar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que são oferecidas aos bebés/crianças, aos profissionais e às famílias, pensando e fazendo diferente e de forma fundamentada, encetando por processos de mudança e de transformação praxiológica rumo à Inovação Pedagógica. Esta investigação permitiu desvelar as conceções e a prática de uma educadora em creche na RAM, podendo daqui extrair um documento reflexivo em termos políticos, práticos e académicos, que poderá contribuir para combater as discrepâncias acerca das conceções em creche, assim como dar visibilidade ao exemplo da RAM como possível modelo concetual ao nível da EI.

Palavras-chave: creche, conceções, prática pedagógica, educadores, pedagogia na infância, Inovação Pedagógica.

Abstract

The understanding of the current characteristics of Early Childhood Education (ECE), specifically in day-care centers (0-3 years old), in Portugal, must take into account: the historical evolution; regional and national educational and curriculum policies; the different curricular and pedagogical perspectives addressed by several national and international researchers; the formation, conceptions and practices of educators in context. In this framework, with the present investigation, through a case study of an ethnographic nature, we intend to answer the following research question: how a pedagogical practice in a day-care in the Autonomous Region of Madeira (RAM) is characterized? Observing and listening to the voice of the educator under study, which included the pedagogical routine, her life stories, her narratives of practice, her perspectives, her fundamentals, her conceptions, paved the way for the creation of reflective spaces. This reflexivity in, for and about the practice allied to training, supervision and leadership indicate promoting the construction of new knowledge, the transformation of practices, the change of paradigms. Sensitivity is noticed for carrying out smooth, harmonious and cooperative educational transitions. There are efforts to improve the learning and development opportunities that are offered to babies, children, professionals and families, thinking and doing differently and in a different way, grounded with processes of change and praxiological transformation towards Pedagogical Innovation. This research is allowed unveil of the conceptions and practice of an educator in a day-care in RAM, as well as confronting the regional legislation with the national one about the day-care stage, being able to extract from this an important reflective document in political, practical and academic terms, which could contribute to confront the significant discrepancies about conceptions in day care, as well as giving visibility to the example of RAM as a possible conceptual model to be followed at the level of ECE.

Keywords: day-care center, conceptions, pedagogical practice, educators, childhood pedagogy, Pedagogical Innovation.

Resumé

La compréhension des caractéristiques actuelles de l'Éducation de la Petite Enfance (EPE), en particulier dans les crèches (0-3 ans), au Portugal, doit prendre en compte: l'évolution historique; les politiques éducatives et curriculaires aux niveux régional et national; les différentes perspectives curriculaires et pédagogiques abordées par plusieurs chercheurs nationaux et internationaux; la formation, les conceptions et les pratiques des éducateurs en contexte. Dans ce cadre, avec la présente recherche, à travers dune étude de cas de nature ethnographique, nous entendons répondre à la question de recherche suivante: comment se caractérise une pratique pédagogique dans une crèche de la Région Autonome de Madère (RAM)? Observer et écouter la voix de l'éducatrice à l'étude, qui comprenait la routine pédagogique, ses histoires de vie, ses récits de pratique, ses perspectives, ses fondamentaux, ses conceptions, a ouvert la voie à la création d'espaces réflexifs. Cette réflexivité dans, pour et sur la pratique alliée à la formation, à la surveillance et au leadership indiquent favoriser la construction de nouveaux savoirs, la transformation des pratiques, le changement de paradigmes. La sensibilité est évidente pour réaliser des transitions éducatives douces, harmonieuses et coopératives, il y a des efforts pour améliorer les opportunités d'apprentissage et de développement qui sont offertes aux bébés, aux enfants, aux professionnels et aux familles, en pensant et en faisant différemment et de manière ancrée, en commençant par processus de changement et de transformation praxologique vers l'Innovation Pédagogique. Cette recherche a permis dévoiler les conceptions et la pratique d'une éducatrice dans une crèche en RAM, pouvoir en extraire un document de réflexion en termes politiques, pratiques et académiques, qui pourrait contribuer à combattre les divergences sur les conceptions en garderie, ainsi qu'à donner de la visibilité à l'exemple de la RAM en tant que modèle conceptual possible au niveau de la EPE.

Mots-clés: crèche, conceptions, pratique pédagogique, éducateurs, pédagogie de l'enfance, Innovation Pédagogique.

Resumen

La comprensión de las características actuales de la Educación Infantil (EI), específicamente en las guarderías (0-3 años), en Portugal, debe tener en cuenta: la evolución histórica; políticas educativas y curriculares regionales y nacionales; las diferentes perspectivas curriculares y pedagógicas abordadas por varios investigadores nacionales e internacionales; la formación, concepciones y prácticas de los educadores en contexto. En ese marco, con la presente investigación, a través de un estudio de caso de carácter etnográfico, pretendemos responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se caracteriza una práctica pedagógica en una guardería de la Región Autónoma de Madeira (RAM)? Observar y escuchar la voz de la educadora en estudio, que incluyó el cotidiano pedagógico, sus historias de vida, sus relatos de práctica, sus perspectivas, sus fundamentos, sus concepciones, abrió el camino para la creación de espacios reflexivos. Esta reflexividad en, para y sobre la práctica aliada a la formación, supervisión y liderazgo indican promover la construcción de nuevos saberes, la transformación de prácticas, el cambio de paradigmas. Se evidencia sensibilidad por realizar transiciones educativas fluidas, armoniosas y cooperativas, hay esfuerzos por mejorar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que se brindan a bebés, niños, profesionales y familias, pensando y haciendo diferente y de manera fundamentada, comenzando por procesos de cambio y transformación praxiológica hacia la Innovación Pedagógica. Esta investigación permitió revelar las concepciones y prácticas de un educador en una guardería de la RAM, pudiendo extraer de ello un documento reflexivo en términos políticos, prácticos y académicos, que podría contribuir a combatir las discrepancias sobre las concepciones en guardería, así como visibilizar el ejemplo de RAM como posible modelo conceptual a seguir a nivel de EI.

Palabras clave: guardería, concepciones, práctica pedagógica, educadores, pedagogía infantil, Innovación Pedagógica.

Sumário

Introdução 1

Capítulo I - Currículo e Inovação Pedagógica 10

1. O Currículo 10

1.1. Estudos curriculares 11

1.2. Diferentes perspetivas curriculares 19

2. Pedagogia da Infância 27

3. Inovação Pedagógica 32

4. Currículo, Pedagogia e Inovação Pedagógica na EI 41

Capítulo II - Políticas Educativas e Políticas Curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental 47

1. Enquadramento Histórico-Político 47

2. Implicações Práticas das Políticas Educativas e Curriculares para a EI, na RAM e em Portugal Continental 58

2.1. Abordagem de políticas internacionais na educação dos 0-3 anos 65

2.2. O direito à creche 69

2.3. O estatuto dos educadores de infância em creche 73

Capítulo III - Conceções e Práticas em Creche 80

1. Conceções 80

1.1. Conceções de infância e de criança 80

1.2. Conceções de pedagogia em creche, de educador de infância e de famílias 85

1.3. Conceções de currículo e de Inovação Pedagógica em EI 94

2. Entre a Conceção e a Ação 102

2.1. A formação 103

2.2. A práxis como lócus da pedagogia 107

2.3. Práticas reflexivas e Inovação Pedagógica 109

Capítulo IV - A Creche Lugar de Ser, de Sentir e de Viver 113

1. A Pedagogia das Relações na Creche 114

2. Fortalecer a Pedagogia na Creche 117

2.1. OCEPE, OPC ou OPEI 119

2.2. O educador facilitador da pedagogia 123

2.3. A pedagogia como fundamento do cuidado e da educação co construída com bebés, crianças, famílias, equipas e comunidade 128
3. Transições Educativas 133
4. A Creche como Comunidade de Prática e de Aprendizagem 136
5. Supervisão e Liderança na Creche, Condições Essenciais para a Inovação Pedagógica 139
Capítulo V - Metodologia 145
1. Investigação em Educação 145
2. Métodos de Investigação 146
2.1. À procura de um paradigma que reconheça a complexidade na pesquisa e na interpretação do real 146
2.1.1. Paradigma qualitativo 149
2.2. Estudo de caso de natureza etnográfica 151
2.3. Questões e objetivos da investigação 156
2.4. Princípios éticos na investigação em educação 157
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 159
3.1. Análise documental 161
3.2. Observação participante 162
3.3. Notas de campo 163
3.4. Entrevista semiestruturada 165
4. Técnicas de Análise de Dados 166
4.1. Análise de conteúdo 167
4.2. Triangulação dos dados 170
5. Lócus da Pesquisa 172
Capítulo VI - Apresentação, Análise, Interpretação e Discussão dos Dados Recolhidos 176
1. A Audácia Interpretativa das Vivências Pedagógicas em Creche através da Escuta Ativa de uma Educadora 176
1.1. Semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental 180
1.1.1. Cronologia Legislativa das Políticas Educativas e Curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental 185

1.1.2. Impacto da LBSE na educação dos 0-3 anos ……. 189
1.2. Documentos orientadores das práticas dos educadores em creche, em Portugal…….. 191
1.2.1. Documentos governamentais, científicos, institucionais e pessoais que orientam a práxis da educadora.....192
1.3. Tipologia de formação disponível sobre a creche e o impacto da mesma na prática pedagógica 211
1.3.1. Mais conhecimentos, maior profissionalidade docente 217
1.4. Conceções da educadora e impacto destas na sua prática pedagógica..... 219
1.4.1. Impacto destas conceções ……. 238
1.5. Práticas pedagógicas reflexivas, supervisionadas e lideradas podem conduzir à Inovação Pedagógica 240
1.5.1. Tétrade (trans)formação, reflexão, liderança e supervisão, evidências de Inovação Pedagógica.....246
2. Sistematização da Caracterização de uma Práxis em Creche na RAM 249
Capítulo VII – Reflexões Finais.....306
1. Conclusões.....306
2. Projeções.....323
3. Possíveis Pontos a Investigar.....324
4. Questões Generativas.....324
Referências 326

Índice de Figuras

Figura 1 - A máquina da escola. 17
Figura 2 - Da escola vitoriana do séc. XVIII, passando pela escola do séc. XX e XXI, à sala de aula do futuro do séc. XXI. 18
Figura 3 - 1975. 21
Figura 4 - Fechado em casa. 23
Figura 5 - Esquema da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. 26
Figura 6 - Método de Ensino de Joseph Lancaster. 32
Figura 7 - *OECD Learning Compass 2030*. 36
Figura 8 - Uma escola para 2050. 41
Figura 9 - Uma política educativa não nasce do nada. 59
Figura 10 - Fechado numa casa fortaleza. 82
Figura 11 - Dinâmica subjacente às relações inter e intrapessoais. 90
Figura 12 - Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar. 98
Figura 13 - Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica. 101
Figura 14 - A triangulação praxiológica. 108
Figura 15 - Do brincar ao aprender. 118
Figura 16 - *Conceptual model with detail*. 142
Figura 17 - Práxis Pedagógica. 148
Figura 18 - O desenrolar da investigação qualitativa. 150
Figura 19 - Triangulação dos dados 171
Figura 20 - Abordagem sistémica e ecológica 177
Figura 21 - Processo contínuo de avaliação. 195
Figura 22 - Indicadores em destaque na práxis da educadora em estudo 252
Figura 23 - Documentos orientadores das práticas dos educadores em creche, em Portugal 310
Figura 24 - Entre a conceção e a ação 312
Figura 25 - A creche 317
Figura 26 - Evolução praxiológica da educadora em estudo 319

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Taxas de matrícula dos 2 a 5 anos nos países da OECD em 2015. 49
Gráfico 2 - Crianças matriculadas na EPE. 57
Gráfico 3 - Média do número de anos que as crianças frequentam creches e Jardins de Infância. 57
Gráfico 4 - Evolução das redes pública e privada de EPE na RAM. 63
Gráfico 5 - *Maternity leave in the EU.* 66
Gráfico 6 - *Paternity leave in the EU.* 66

Índice de Tabelas

Tabela 1 - OCEPE 2016 - Conceções de Criança, Educação de Infância, Currículo, Pedagogia, Educador/a de Infância..... 95
Tabela 2 - Fundamentos, princípios pedagógicos e suas implicações para a ação do educador..... 133
Tabela 3 - Vantagens e limitações da abordagem qualitativa 151
Tabela 4 - A análise documental e a análise de conteúdo 169
Tabela 5 - Categorias, subcategorias e indicadores das conceções e práticas em creche na RAM 179
Tabela 6 - Políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental 186
Tabela 7 - Palavras síntese das conceções em análise, nas diversas fontes de dados da presente investigação…… 315

Lista de Siglas e Acrónimos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

BI – Berçário I

BII – Berçário II

BIII – Berçário III

BIV – Berçário IV

b-on – Biblioteca do Conhecimento *Online*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Cadernos de Educação de Infância

CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

DGE – Direção Geral de Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGS – Direção Geral da Saúde

DRE – Direção Regional de Educação

DRIG – Direção Regional de Inovação e Gestão

ECEC – *Early Childhood Education and Care*

EECERA – *European Early Childhood Education Research Association*

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

GIEDEPE – Conselho Consultivo do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IRE – Inspeção Regional de Educação

ISS – Instituto da Segurança Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

OCDE/OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

OP – Orientações Pedagógicas

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

OPEI – Orientações Pedagógicas para a Educação de Infância

PARES – Programa de Alargamento de Equipamentos Sociais

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPIP – Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SBV – Suporte Básico de Vida

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SRECT – Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UE – União Europeia

UMa – Universidade da Madeira

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Conteúdos do CD-ROM

Pasta 1. Tese

"Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM. Um estudo de caso de natureza etnográfica"

Pasta 2. Apêndices

Apêndice 1 – Estrutura do presente estudo de caso de natureza etnográfica.

Apêndice 2 – Exemplar de documento de registo de notas de campo de Lousã et al. (2018).

Apêndice 3 – Notas de campo.

Apêndice 4 – Esquematização da análise de conteúdo das notas de campo.

Apêndice 5 – Guião de entrevista semiestruturada.

Apêndice 6 – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada.

Apêndice 7 – Tabela de categorização da análise de conteúdo da entrevista.

Apêndice 8 – Conceções das famílias sobre o infantário e a transição entre ciclos educativos.

Apêndice 9 – Análise às respostas da equipa do infantário ao questionário entregue na formação em contexto do dia 16-01-2020, intitulada "Brincar ao Ar livre – Processo de Transformação das Práticas Pedagógicas nos Espaços Exteriores".

Apêndice 10 – Complemento à tabela n.º 7: Políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental.

Apêndice 11 – Projeto - Funcionamento dos Estabelecimentos de EPE na RAM.

Pasta 3. Anexos

Anexo 1 – Planificações.

Anexo 2 – Avaliações das planificações.

Anexo 3 – Memorandos.

Anexo 4 – Comunicações com as famílias.

Anexo 5 – Avaliações das crianças.

Anexo 6 – Avaliações do contexto.

Anexo 7 – Relatórios Críticos de Desempenho Docente.

Pasta 4. *Curriculum Vitae* (resumido)

Introdução

Considerando que "não existe postura de neutralidade, já que toda a investigação parte de um interesse, dum desejo de descoberta, duma insatisfação, dum problema de nível pessoal ou da comunidade científica" (Sousa, 2000, p. 39), procurei articular a minha dimensão pessoal, profissional e académica para justificar a investigação proposta.

Em 2005 iniciei a prática pedagógica em contexto de creche no Continente Português e, simultaneamente, o Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, onde desenvolvemos um estudo empírico acerca da *Qualidade da Oferta Educativa na Creche* (M. A. Estrela, 2008). Tendo em consideração a investigação realizada, assim como o meu interesse pela EI e pela investigação, considero que a um nível superior, o Doutoramento, através do presente estudo de caso de natureza etnográfica, permitiu-me ir mais além no estudo aprofundado das práticas em creche. De acordo com Ludke e André (1986), citados por Amado (2014) "quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o *estudo de caso"* (p. 127).

Nessa linha de pensamento e de acordo com Morgado (2019) o estudo de caso configura-se "como uma metodologia por excelência, proporcionando um retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações que aí pululam. Além de se assumir como uma mais valia na construção de pontes entre pesquisa e política educacional" (p. 120). Segundo o autor, este método tem a vantagem de permitir aprofundar a visão sobre uma parte específica de uma determinada realidade em estudo, neste caso concreto a práxis de uma educadora em creche na RAM. Importa sublinhar que:

> A práxis pedagógica é uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de princípios, valores e crenças. Esta ação complexa procura no quotidiano a ética das relações e das realizações. Assim, a práxis é o *locus* da Pedagogia e, portanto, torna-se o *locus* para a procura do quotidiano testemunhal onde se alavanca o conhecimento profissional prático e onde se tomam decisões, se reflete e se recria o pensamento e a ação. (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 33)

Neste enquadramento, considera-se que o educador tem um papel determinante na criação de contextos de qualidade e nas respostas pedagógicas aos bebés/crianças,

procurando libertar-se do "risco da pedagogia sem nome" (Formosinho, 2018, p. 19), com diretrizes ao nível regional, nacional, europeu e internacional tornou-se atual, pertinente e de sublime importância descrever, interpretar e evidenciar como se caracterizam as conceções[1] e a prática de uma educadora em creche na RAM.

Faço esta afirmação, porque em 2007 iniciei as minhas funções de educadora de infância na RAM e fui confrontada com grandes diferenças legislativas ao nível da EI, principalmente ao nível da creche, entre a RAM e o Continente Português. O que, por um lado, provocou um grande impacto na minha prática e veio reforçar as minhas conceções de creche e do papel do educador neste contexto, e por outro lado, levaram-me a questionar sobre quais os motivos dessas diferenças, estando os educadores de infância a exercer as mesmas funções no mesmo país. Importa referir que o Arquipélago da Madeira constitui uma Região Autónoma da República Portuguesa, dotada de Estatuto Político-Administrativo e de órgãos de governo próprio: a Assembleia Legislativa da Madeira e o Governo Regional. A autonomia política, administrativa, financeira, económica e fiscal da RAM exerce-se no quadro da Constituição e do Estatuto Político-Administrativo da Região (Lei n.º 130/99), daí essas principais diferenças.

Romper com o estado de arte parece-nos possível com esta investigação. De salientar que em toda a revisão bibliográfica, encontrámos dados estatísticos sobre o número de instituições de EI na RAM, o número de crianças que frequentam essas instituições e o número de educadores que trabalham nesses contextos. Escassas referências à EI na RAM, no que diz respeito às práticas desenvolvidas e ao enquadramento legislativo, por exemplo. Todos os livros, investigações e artigos científicos que consultámos sobre a creche, publicados em Portugal ou sobre a realidade Portuguesa (na OCDE, por exemplo), destacam: "a educação destinada às crianças com menos de 3 anos nunca foi tutelada pelo Ministério da Educação, como enfatizou-se, e todas as políticas definidas para essa faixa etária sempre couberam ao Ministério da Segurança Social" (Cró & Pinho, 2012, p. 210). Isto, por um lado, induz em erro sobre a EI em Portugal, tal como não dá uma informação completamente verdadeira sobre a mesma e, por outro lado, realça a importância urgente de dar visibilidade às práticas dos educadores em creche na RAM e às políticas educativas e curriculares para a EI

[1] Conceção é "aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua ação, explícita ou explicitamente" (Zabalza, 1994, p. 39). As conceções constituem uma estrutura mental geral que abrange todos os conceitos anteriores e que proporciona uma compreensão coerente dos fenómenos quotidianos (Amado, 2014).

decretadas na Região, nomeadamente a singularidade do Governo da RAM em considerar a EI como uma etapa unificada. De acordo com Lima et al. (2006), debater os caminhos para melhorar a educação só pode ser um debate político no sentido mais amplo e mais nobre do termo se se focar na "possibilidade de escolher entre vários futuros possíveis, por contraposição à conformidade com um destino visto como inexorável" (p. 246).

Encaramos o presente estudo como uma oportunidade para avanços na investigação com possível impacto nas políticas educativas e curriculares nacionais e nas práticas dos educadores em creche:

> Mais do que seguir objectivos pré-definidos, o educador está atento à criação de novas possibilidades. Afasta-se da falácia das certezas, assumindo, em alternativa, a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, reflectir e mudar, incidindo na organização de oportunidades (…). Assim, ele é simultaneamente um experimentador, um investigador, um pensador crítico e um co-construtor de significados, de identidades e de valores. (Vasconcelos, 2009, p. 64)

A presente investigação respeitou as exigências éticas de direito à privacidade ou à não-participação, de direito a permanecer no anonimato, de direito à confidencialidade, de direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

A relação estabelecida com os participantes da investigação (todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, foram envolvidas no processo de investigação, educadora, bebés/crianças, famílias, equipas, direção administrativa, comunidade em geral) foi "pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência" (I. Baptista, 2014, p. 7). As relações entre investigador e sujeitos[2] foram repletas de ética, sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência.

Partindo dos seguintes princípios:

- A educadora em estudo "é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades um passado de experiências" (Alarcão

[2] Assinale-se que "os investigadores educacionais deparam-se com frequência com situações humanas e sociais que representam um desafio para a concretização do *consentimento informado"* (I. Baptista, 2014, p. 8). Nesse sentido, providenciamos todas as medidas específicas e necessárias ao cumprimento dos princípios éticos, atuando sempre em conformidade com o que se encontra estipulado nas diversas convenções das Nações Unidas, nomeadamente na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

& Tavares, 1987, p. 43);

- Os educadores "são a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso" (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 143), visto serem eles que estão no quotidiano pedagógico com os bebés/crianças;

- O diretor é o "responsável pela inovação" (Formosinho & Machado, 2009) com um papel central na mudança e na introdução da Inovação Pedagógica ao nível micro, pela supervisão e pela liderança de que é detentor, pela oportunidade de observar e de escutar o contexto pedagógico como um todo e de desvelar as necessidades de inovação no contexto institucional.

Ao observar e escutar (os modos únicos de ser, de sentir, de agir, de concetualizar) e dar voz aos profissionais de EI em contexto de creche, reconhece-se a existência de perspetivas diferentes e particulares, e, nesse sentido, fizemos determinadas opções, das quais fluem implicações em termos de teorias e de práticas (Dahlberg et al., 2003). Fochi (2020) destaca que a profissionalidade do educador "se diferencia das demais formas de ser docente, pois esta etapa se constrói tendo como referência os conhecimentos, experiências, saberes e afetos à educação da criança" (p. 15) e não um currículo a seguir.

Acreditamos que é fulcral a consideração, a análise e a articulação de políticas, de serviços e de práticas para e na creche (Portugal, 2021) e que, através da caracterização de uma práxis, estamos a projetar e a comprovar a importância determinante da existência de educadores em berçário, pois só desta forma se poderá assegurar a qualidade pedagógica, de cuidados e de educação em oferta aos bebés/crianças dos 0-3 anos.

Importa definir que a práxis é a articulação da teoria com a prática, conciliando a teoria do desenvolvimento dos bebés/crianças com aplicações práticas e uma aprendizagem pela experiência, o que resulta do envolvimento reflexivo permanente e crítico sobre os aspetos a manter e os aspetos a melhorar. "Articular as teorias com o trabalho prático exige empenhamento no bem-estar humano, procura da verdade e respeito pelos outros" (Daly & Beloglovsky, 2022c, p. 17).

Como profissionais de EI sentimos que há necessidade de responder à questão principal que motivou esta investigação "**como se caracteriza uma prática pedagógica em creche na RAM?**" ao procurar descobrir e chegar a respostas de maior rigor, com o objetivo de conseguir ultrapassar os limites do conhecimento atual e avançar nesta área ainda pouco investigada, na procura de novos conhecimentos que sejam úteis ao País, à Região, aos políticos e aos profissionais de EI. Segundo Peters (2002):

> O desenvolvimento do nosso conhecimento através da investigação empírica implica uma interação ativa entre a compreensão conceptual e o desenvolvimento das capacidades metodológicas necessárias para responder às questões teóricas, práticas e políticas do dia-a-dia. Cada período da investigação amplia o nosso conhecimento, clarifica o nosso pensamento e cria uma nova série de questões. E cada nova linha de investigação é mais complexa do que a anterior. (p. 1104)

A ciência avança em contínuo processo de investigação que supõe alterações e ampliações necessárias à medida que surgem factos novos. As leis e as teorias continuam a ser hipóteses com diversos graus de confirmação e verificação, podendo ser aperfeiçoadas ou superadas. No paradigma da complexidade, a teoria não é nada sem o método, ambos são componentes indispensáveis do conhecimento complexo:

> uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável. (Morin et al., 2003, p. 24)

Passamos, agora, a apresentar a organização da Tese e destacamos que a fundamentação teórica deste documento apoia-se fortemente na história e na legislação direcionada para a creche na RAM e no Continente Português, em relatórios oficiais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), em obras, artigos e Teses no âmbito de estudos acerca da escola e da EI, pelo facto de constituírem poderosos referenciais teóricos, que têm impacto nas práticas dos educadores e que nos permitem aprofundar as conceções e as práticas em creche na RAM.

Iniciamos o primeiro Capítulo com a fundamentação teórica relativa ao currículo na educação e no ensino, afunilando para a EI e para a vertente pedagógica deste nível educativo, confrontando as diferentes perspetivas curriculares e pedagógicas e de que forma estas permitem ou não a criação de contextos inovadores.

No segundo Capítulo, apresentamos e confrontamos as diversas políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e no Continente Português, assim como realizámos um enquadramento histórico-político da EI em Portugal. Analisamos a rede de oferta, períodos de licenças parentais, recomendações e dados internacionais sobre políticas educativas e curriculares para os 0-6 anos, com especial incidência nos 0-3 anos,

bem como o direito à creche como um direito de todos os bebés/crianças e das suas famílias. Analisamos também o estatuto dos educadores de infância em creche.

No terceiro Capítulo, aprofundamos aquelas que nos parecem ser as principais conceções com impacto nas práticas dos educadores em creche. Fundamentamos as formações disponíveis para os profissionais nessa valência, visto que a prática pedagógica sustentada pela formação académica e pela formação contínua poderá constituir um paradigma emancipatório, uma vez que leva a um processo de transformação, de construção de significado da experiência vivida (Vasconcelos, 2011). Enfatizamos a práxis como lócus da pedagogia, terminando com a evidência de pesquisas relativas às práticas pedagógicas neste contexto, nomeadamente ao nível da reflexividade e da Inovação Pedagógica.

No quarto Capítulo, procuramos destacar investigações que provam a importância das relações na qualidade dos cuidados e educação, com base em pedagogias participativas. Sendo a creche uma das primeiras transições educativas vivenciadas pelos bebés/crianças, importa apresentar o que os estudos nos indicam a este nível, uma vez que têm impacto na vida dos bebés/crianças e das suas famílias. Perspetivar a creche como comunidade de prática e de aprendizagem é assumir que todos os elementos que fazem parte do seu quotidiano são detentores de saberes e de culturas únicas e que, em companhia (Oliveira-Formosinho, 2016b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), podem criar novos conhecimentos, ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Destacamos também, a supervisão e a liderança como condições essenciais para a Inovação Pedagógica. De acordo com Pacheco (2000) "a inovação surge próxima dos actores que quotidianamente vivem e sentem a escola" (p. 128) e "é mais potenciada quando está inserida em ecossistemas de aprendizagem e de inovação ao nível regional e local" (Pacheco, 2019, p. 93).

Relativamente à investigação empírica sintetizamos, de acordo com Tuckman (2000), como: sistemática, porque foi um processo estruturado e regido por regras, teve uma análise lógica que permitiu a avaliação da validade; empírica, pois teve o seu ponto de partida na observação, implicou a recolha e análise de dados; redutível, levou à transformação da realidade empírica num constructo abstrato e concetual na tentativa de compreender a relação entre fenómenos e predizer o modo como estas relações se podem aplicar noutros contextos; replicável, dado que possibilita a generalização e a réplica pois deu origem a um documento; transmissível, uma vez que outros investigadores podem contestar, fazer a aferição da validade científica da investigação.

No quinto Capítulo, apresentamos a metodologia, enquadrada no paradigma qualitativo (Almeida & Freire, 2008; Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Spodek, 2002), por intermédio de um estudo de caso de natureza etnográfica (M. Sarmento, 2011; Morgado, 2019; Sabirón, 2006; Stake, 2012; Tuckman, 2000; Yin, 2003; Vasconcelos, 2016), que acolheu na observação naturalista (Bogdan & Biklen, 1994), na entrevista semiestruturada (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994) e na análise documental (Bardin, 1977; Bell, 2010; Bento, 2015) as suas técnicas de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008; Pardal & Correia, 1995). Neste entendimento, foram utilizadas como técnicas de análise de dados: a análise de conteúdo (Bardin, 1977) e a triangulação dos dados (Stake, 2012).

Peters (2002) realça que estudar os educadores e os processos de aprendizagem inseridos na EI "requer a capacidade de lidar adequadamente com um sistema existente, dinâmico e com interacções entre inúmeros actores" (p. 1118). Tal foi possível através da observação participante frequente, dos diálogos diários, da análise de todos os documentos institucionais, dos documentos elaborados pela educadora e dos documentos oficiais (destinados a este contexto) e da entrevista semiestruturada (apoiada na análise documental e na investigação de campo).

Para finalizar o quinto Capítulo apresentamos o lócus da pesquisa. Desenvolvemos a presente investigação empírica, pela práxis de uma educadora em berçários, ao longo de 2 anos letivos, envolvendo-a no processo investigativo, na busca de significado e entendimento de ações situadas na vivência pedagógica quotidiana em creche. Acreditamos no estudo de caso e na etnografia como métodos para o alcance de dados pertinentes e significativos sobre o tema em estudo, acreditamos também na prática pedagógica como fonte de conhecimento. A abordagem qualitativa à investigação em creche revelou-se vantajosa e estimulante, com centralidade e subjetividade na relação entre investigadora e os sujeitos, ao longo de todo o processo de investigação. Assumimos, assim, a componente de subjetividade e encaramos essa ligação como uma condição favorável para uma compreensão empática e intuitiva da realidade em estudo (I. Correia, 2018).

Ao interpretar as vivências pedagógicas em creche pela voz de uma educadora comprometemo-nos a compreender a complexidade do fenómeno em questão, para tal desenvolvemos a investigação num cenário natural, efetuámos observações prolongadas no contexto pedagógico imediato e mais amplo onde se desenrolou a ação, enfatizámos a compreensão da perspetiva dos sujeitos participantes.

No sexto Capítulo, procuramos responder às questões e aos objetivos (que emergiram da pesquisa e do trabalho de campo desenvolvido durante o Doutoramento) a que nos propusemos nesta investigação, ao apresentar, analisar, interpretar e discutir os dados recolhidos. Posteriormente realizamos uma sistematização dos mesmos, que nos levou aos indicadores em destaque na práxis da educadora em estudo. Os resultados evidenciam a complexidade do papel da educadora, determinante na organização do contexto e na oferta pedagógica, com suporte nas políticas educativas e curriculares, nas suas conceções, nas suas experiências práticas e formativas, nos seus fundamentos e nos documentos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (M. Sarmento, 2000). Tem também um papel fundamental na continuidade dos cuidados e educação dos bebés/crianças e das culturas de cada família. Destacamos a sua competência reflexiva crítica, inovadora, as suas competências de liderança e de supervisão, o seu investimento em novos conhecimentos, a sua profissionalidade docente.

No sétimo e último Capítulo, apresentamos as Reflexões Finais. A visibilidade da práxis estudada, alcançada através desta investigação, permitiu uma escuta atenta e contextualizada, que projeta a voz da educadora através dos seus fundamentos e ações praxiológicas (Formosinho, 2013). O papel da educadora, no desdobramento de uma multiplicidade e complexidade enorme de papéis, é determinante para a qualidade dos serviços pedagógicos, de cuidados e de educação em creche, com impacto no desenvolvimento e na aprendizagem de cada bebé/criança ao longo da sua vida. Está cientificamente provado que até aos 3 anos o bebé/criança aprende mais do que em qualquer outra idade e que as experiências vividas nesta fase e a qualidade do ambiente são tão influentes como o ADN[3].

As experiências vivenciadas pelos bebés/crianças, sujeitos desta investigação, marcá-las-ão para sempre. Logo, é inquestionável o papel da educadora na consecução de vivências positivas, ricas em relações, interações e experiências culturais significativas que reconheçam o bebé/criança como agente da sua aprendizagem. Porém, o estudo das conceções e das práticas da educadora, pela sua voz revelou-se um enorme desafio ético e investigativo, que requereu o maior respeito e autenticidade, uma visão holística e qualitativa para a compreensão do fenómeno em estudo em toda a sua complexidade.

A educadora, como mediadora, diariamente (re)construiu o seu conhecimento no seu campo da ação que é a sua práxis, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e

[3] Composto orgânico cujas moléculas contêm informação genética dos seres vivos, ácido desoxirribonucleico.

de decisões contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os atores que nelas atuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores. Enfatizámos evidências de Inovação Pedagógica na práxis estudada, assim como o desenvolvimento praxiológico da educadora.

Para finalizar, apresentamos exequíveis projeções desta investigação e possíveis pontos a investigar. Terminamos com algumas questões generativas que nos foram surgindo ao longo deste estudo.

Capítulo I - Currículo e Inovação Pedagógica

1. O Currículo

Uma definição de currículo não revela o que ele é, revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. A noção de teoria, de uma forma geral, supõe que esta descobre o real e que há uma correspondência entre a teoria e a realidade. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é representacional, especulativa, mimética: a teoria representa, reflete e espelha a realidade. Assim, uma teoria do currículo começaria por supor que está à espera para ser descoberta, descrita e explicada (T. Silva, 2000). Porém, na perspetiva do pós-estruturalismo, a teoria não se limitaria, apenas a isso, mas estaria implicada na sua produção. Ao descrever um "objecto a teoria, de certo modo, inventa-o. O objecto, que a teoria suposta descreve, é efectivamente um produto de sua criação" (T. Silva, 2000, p. 10).

Segundo Roldão (1999a) o currículo é uma construção social cuja conceptualização muda ao longo do tempo e dos contextos:

> é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver. (…) O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estrutura coerente e sequência organizadora. (p. 43)

Com base na visão crítica de Sousa e Fino (2014), acerca do currículo e o seu "pecado original" (p. 1267), fundamenta-se que a filosofia Escolástica (séculos IX ao XVI), com origem nas escolas monásticas cristãs, conciliava a fé cristã com um sistema de pensamento racional, ou seja, as suas crenças religiosas eram comprovadas através da razão com base em filósofos gregos e era apenas acessível a uma minoria religiosa erudita. Posteriormente, a Modernidade (século XVIII), criou o mapeamento lógico do conhecimento através do currículo. O currículo surgiu como uma reação na rutura contra a Escolástica Medieval e a sua lógica aristotélica da Alta Idade Média (séculos V a X). Foca a sua atenção na organização do conhecimento para facilitar o acesso ao mesmo através da instrução num contexto Humanista, da Renascença (séculos XIV a XVI) e da Reforma (século XVI), em que ainda não questionavam esse conhecimento. Por seu lado, esse conhecimento era puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro

e herético e é aqui que surge o "pecado original do currículo" (p. 1267): a seleção e organização do conhecimento que importa passar às novas gerações.

O currículo quando nasce, visa a passagem do enfoque na Dialética (arte de raciocinar com método e lógica) para o enfoque na Didática (arte de ensinar com método os princípios da ciência). Assim, a primeira preocupação do currículo centrou-se em como ensinar, pressupondo que um conhecimento organizado conduziria a um bom ensino (também ele organizado), sendo que o método era a repetição e a reprodução através da cópia, encarando os aprendizes como meros recipientes passivos. Métodos e técnicas de bem ensinar tendo em vista o domínio de conteúdos e/ou a concretização de objetivos, que colocam o docente como um técnico de consecução de objetivos e de apropriação de conteúdos (Sousa & Fino, 2014).

Surge então um novo paradigma do pensamento educacional: tornar o conhecimento acessível à criança/estudante. Para tal os livros completos foram comutados pelos livros de texto (editados por ano escolar, do interesse do Estado e das editoras), mais simplificados, com a função de método, que sugere ao docente o que ensinar e a ordem pela qual deve ensinar durante a escolaridade obrigatória.

1.1. Estudos curriculares

Os primeiros estudos sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos da América, aquando da industrialização e dos movimentos imigratórios que intensificaram a massificação da escolarização. Nos estudos de Bobbitt (2005) o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente específicos e medidos. O modelo institucional dessa conceção de currículo é a fábrica e a sua inspiração é a administração científica de Taylor no fim do século XIX e início do século XX. O currículo especificaria objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser mensurados. Os objetivos, deveriam basear-se num exame das habilidades necessárias para exercer, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta. Este modelo estava voltado para a economia e o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa económica. Esta perspetiva considera que as finalidades da educação são dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo resume-se a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Tyler (1986) formula quatro questões, que no seu entendimento, são necessárias para elaborar qualquer currículo educativo:

Qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que

> pueden brindarse, cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines? Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (p. 2)

Esta centralidade nos objetivos distancia-se, e distancia o docente, dos interesses e vivências de cada criança/estudante. Sendo as teorias tradicionais centradas nas formas de organização e de elaboração do currículo (restringindo-se às atividades técnicas de como fazer o currículo), as teorias críticas efetuam uma inversão nesses fundamentos, começando por pôr em questão esses pressupostos e desenvolvendo conceitos que permitem compreender o que o currículo faz, desconfiando do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (T. Silva, 2000).

Althusser (2014) fez uma importante conexão entre educação e ideologia, em que a produção e a disseminação da ideologia são feitas pelos aparelhos ideológicos do Estado (os *mass media*, a escola, a religião, a família), sendo a escola um aparelho ideológico central, porque abrange quase toda a população por um determinado período:

> But what do people learn at school? Everybody "knows" the answer: they stay in school for longer or shorter periods but, at all events, they learn reading, writing and arithmetic. That is, they learn a handful of techniques, and quite a few other things besides, including elements (rudimentary or, on the contrary, advanced) of "scientific culture" or "literary culture" that are of direct use in different jobs in production (one curriculum for workers, a third to engmeers, still another for technicians, a final one for senior managers, and so on). Thus they acquire "know-how". (p. 50)

Althusser (2014) salienta, ainda, que o que se aprende nas escolas são técnicas para manipular e explorar certos conhecimentos científicos, resultados e métodos completamente separados da vida real. Também defende que a ideologia atua de forma discriminatória:

> the state is a repressive "machine" that enables the dominant classes (in the nineteenth century, the bourgeois class and the 'class' of big landowners) to ensure their domination over the working class in order to subject it to the process of extorting surplusvalue (that is, to capitalist exploitation). (p. 70)

Posto isto, estando a economia e a produção no centro da dinâmica social da análise marxista, a problemática central consiste em procurar estabelecer qual a ligação entre escola e economia, entre educação e produção. Althusser clarificou que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias

escolares, as crenças sociais existentes que fazem ver como bons e desejáveis, por exemplo: para o subordinado - pontualidade, obediência; para o dominador - capacidade de comandar, formular planos.

Para Bourdieu e Passeron (2008) a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante (os seus valores, gostos, costumes, hábitos), que esta tem prestígio e valor social, na medida em que quem a possuir tem vantagens materiais e simbólicas - capital cultural. O que não deixa de constituir uma "estranha ordem das coisas" (Damásio, 2017, p. 1), pois o desenvolvimento dos códigos de conduta culturais "terá sido inspirado pelo imperativo homeostático" (Damásio, 2017, p. 46), com o objetivo de atenuar os riscos que os indivíduos e os grupos sociais enfrentam, promovendo o bem-estar humano e fortalecendo a coesão social. Porém, segundo Bourdieu e Passeron (2008) o currículo escolar baseia-se na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante, compreendido pelas crianças dessas classes, por estarem imersas no mesmo, em oposição às crianças da classe dominada. Com implicações no sucesso escolar, no reconhecimento e no fortalecimento do capital cultural das primeiras e o insucesso das segundas, sendo a cultura destas últimas socialmente desvalorizada. É através desta reprodução cultural que as classes socias se mantêm tal como existem. Os autores propõem uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. Na mesma linha de pensamento Freire através da criação de uma conceção de educação democrática e dialógica:

> consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea. Rompeu radicalmente com a educação tradicional, transmissiva, bancária, de exclusão, de opressão, ao comprometer-se autenticamente com cada educando (respeitando a sua individualidade, cultura e vivências), ensinou-os e libertou-os da opressão – conscientização, acreditando que a educação possibilita uma sociedade mais justa e equitativa. Destacou a responsabilidade ética da ação docente, a importância dos conhecimentos científicos e da prática pedagógica – práxis humanista. O seu pensar crítico e libertador é inspirador para todos os educadores que primam por uma pedagogia da autonomia. (M. A. Estrela, 2022b, p. 266)

Também em oposição às perspetivas tradicionais e perspetivas críticas, o movimento de reconceptualização e o método autobiográfico de Pinar (2004), foca o concreto, singular, situacional e o histórico na própria vida de cada pessoa:

> first, we must understand our situations, both as individuals and as a group. For the sake of such understanding, I employ the concept of currere - the Latin infinitive of curriculum - to denote the running (or lived experience) of the course, in this instance, the present historical situation. This autobiographical method provides a strategy for self-study, one phase of which seeks synthetical moments of "mobilization" when, as individuals and as teachers, we enter "the arena" to educate. (p. 5)

Segundo o autor, é nesta perspetiva que o currículo deverá ser entendido, como uma atividade que não se limita à vida escolar e/ou educacional, mas à vida inteira.

As teorias pós-críticas aumentaram a compreensão dos processos de dominação. A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de género, etnia, raça e sexualidade fornecem um mapa mais completo das relações sociais de dominação do que as teorias críticas (com a sua ênfase quase exclusiva na classe social). A conceção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas alarga a conceção de política para além do seu sentido tradicional, que era focado nas atividades em volta do Estado (T. Silva, 2000). A este propósito, Sousa (2004) afirma:

> O currículo, como vemos, já não pode ser lido como aquela área simplesmente técnica, ateórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo, do ponto de vista das teorias críticas que aqui abordámos, é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. (p. 9)

Posto isto, as diversas teorias são distintas e permitem diferentes leituras do currículo. As teorias tradicionais do currículo aceitam o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, centrando-se em questões técnicas e de organização, colocam enfâse em conceitos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. As teorias críticas do currículo centram-se em conceitos de ideologia e de poder, nas conexões entre saber, identidade e poder. As teorias pós-críticas do currículo enfatizam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia. "Ora, a desconstrução do paradigma simplificador e o desvelamento das razões mais profundas na determinação do currículo, pelas teorias críticas e pós-críticas, vieram colocar a nu a própria escola, expondo-a a um ataque cerrado por parte das elites intelectuais" (Sousa, 2013, p. 4).

Mas, segundo Sousa e Fino (2004):

> apesar de o currículo da contemporaneidade estar atento às questões profundas que subjazem a uma seleção do conhecimento (Quem o faz? Como o faz?), por via das teorias críticas e pós-críticas, não conseguiu ainda libertar-se da fixação nas grades curriculares e correspondente delimitação das áreas do conhecimento no espartilho de tempos e espaços, por, entretanto, se terem transformado em senso comum. (p. 1268)

As teorias críticas e pós-críticas do currículo também ajudam a prestar maior atenção ao currículo oculto. As investigações e os estudos que se realizaram acerca do currículo oculto na escola revelam que "este planifica-se, desenvolve-se e avalia-se sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos professores/educadores e sem ter o consentimento dos alunos ou das suas famílias" (Santomé, 1995, p. 78). É, assim, uma reprodução das principais dimensões e especialidades da esfera económica da sociedade e tem implícitos conteúdos culturais, hábitos, interações, tarefas escolares.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo não é possível pensar o currículo através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência, de aprendizagem e de desenvolvimento ou de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser pensado através de outras metáforas: para ser concebido a partir de outras formas ou para ser visto a partir de perspetivas que não se restringem às categorias da tradição (T. Silva, 2000). Nesse sentido, primeiro tem de ser feita uma reflexão sobre o mundo que rodeia os sujeitos, enquanto unidade espaço-tempo (onde se desenrolará a intencionalidade educativa) para depois desenhar o currículo (M. A. Estrela, 2010; Sousa, 2016a).

A perspetiva da educação pós-moderna afirma a necessidade de atitudes críticas e transformadoras no universo educativo/escolar, proporcionando à criança/estudante e ao docente abertura para o diálogo e o consenso entre educação e realidade. Propõe-se a vivenciar o mundo pluralista e mutável, no sentido de levar em consideração não apenas a razão crítica, mas a sensibilidade e a imaginação. É possibilitar que a criança/estudante emita opiniões, é gerar discussões de interação que possibilitem a formação de cidadãos capazes de pensar e planear processos de transformações sociais e educacionais. Desta forma, permite conexões com a realidade sócio educacional de cada indivíduo. Os docentes devem ser capazes de reconhecer a importância da aceitação e da utilização de múltiplas linguagens, devem reconhecer o pluralismo cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo) a diferentes grupos culturais, para emancipá-los

dos tipos impostos pelas classes dominantes (Giroux, 1997). Na mesma linha de pensamento, as teses epistemológicas de Freire "apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e para uma constante recriação da práxis pedagógica emancipadora e libertadora. Na conquista da pedagogia da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos, Freire cria um projeto educacional democrático e libertador" (M. A. Estrela, 2022b, p. 267). Sousa (2016b) acrescenta:

> considero que é importante dar voz às diversas mundividências que coabitam o palco escolar, mas precisamente para delas partir para a construção do conhecimento de cada um (…) o currículo tem a missão de abrir horizontes aos alunos. Por isso, não pode deixar que o senso comum se sobreponha ao conhecimento, numa lógica de aceitação plural e democrática, pois sairão prejudicados precisamente os mais vulneráveis, mesmo que a intenção tivesse sido a de os proteger. (p. 118)

O pós-modernismo configura-se como uma nova postura em educação, oferece novos instrumentos teóricos com os quais se podem repensar os contextos mais amplos e específicos nos quais o currículo ocorre. "Fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento" (Giroux, 1997, p. 64). Sousa (2011), sublinha que:

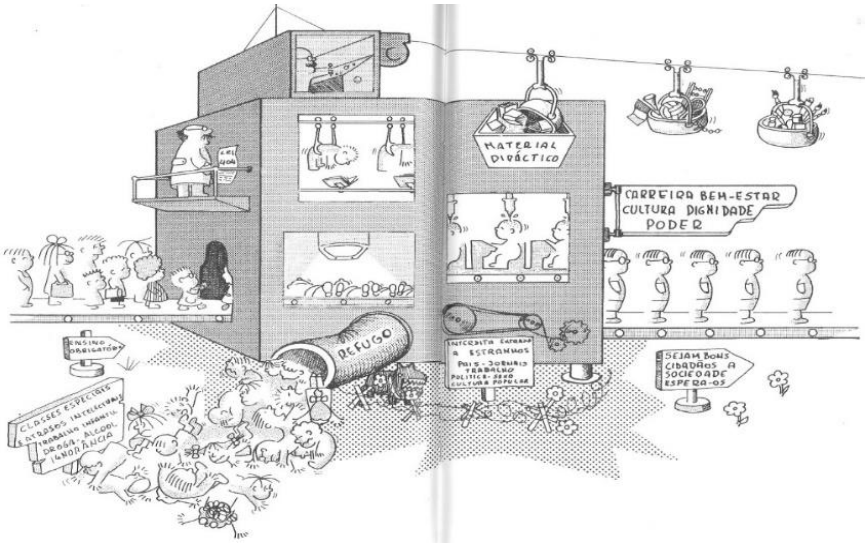
> o conhecimento científico pós-moderno em educação é total, não sendo passível de ser parcelizado em disciplinas autónomas. Qualquer análise de um ato educativo necessita de uma multiplicidade de referências provenientes de campos tão diversos que vão da história à filosofia, da psicologia à sociologia, da economia à política, das metodologias às práticas: necessita de uma visão multirreferencial (…) O conhecimento científico pós-moderno em educação tem a ver com determinada situação, determinado local e determinados actores, *hic et nunc*, sem pretensões a generalização (…) não é menos exigente na compreensão do seu objecto, pois exige uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação, por mais concreta que seja está modelada pelas suas raízes históricas e antropológicas. (p. 11)

Porém, as crianças quando iniciam o ensino obrigatório têm um currículo à sua espera, currículo esse pré-determinado sem conhecimento das mesmas, "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único" (Formosinho, 2007, p. 1). «Como arquétipo de "maus começos", referimo-nos aos "currículos enlatados", que têm vindo a afirmar-se paulatinamente na educação da primeira infância» (G. Cardoso, 2010, p. 4). Estas

perspetivas em nada se coadunam com Inovação Pedagógica, porém se existisse o oposto, um currículo de aprendizagem para cada criança/estudante, poderia-se estar perante um contexto de educação/ensino que primasse pela Inovação Pedagógica.

Figura 1

A máquina da escola (Tonucci, 1988, p. 94-95)



Pacheco (2019) diz que "para ser promovida a mudança e inovação na escola, é preciso aprender com o passado, não o romantizando e fazendo desse período um momento de aprendizagem" (p. 83). Assim, importa refletir sobre as escolas comuns (que fizeram e fazem parte do quotidiano de muitas crianças/estudantes, docentes e restante comunidade educativa) que foram desenhadas para satisfazerem necessidades da sociedade industrial (Figura 1): reunir multidões de estudantes (matéria-prima) para serem "processados" por docentes (operários) numa escola (fábrica). Com efeito, o desenvolvimento da administração hierárquica da educação inspirou-se no modelo de burocracia industrial e os elementos mais criticados desse sistema, como a falta de individualização, as normas rígidas e o papel autoritário do docente, acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objetivos fundamentais da educação massificada. De acordo com Fino (2011a) «é neste ambiente que o currículo se desenvolve, adaptando-se à mentalidade "científica" e tecnológica, centrada essencialmente nos meios para se atingirem os fins, sem propriamente se questionarem esses mesmos fins, fossem eles atingir os objetivos ou dominar os conteúdos» (p. 1272).

Recorde-se que, com a Revolução Industrial (finais do séc. XVIII), a sociedade precisava de mão de obra, as crianças tinham de ser pré-adaptadas para um trabalho repetitivo, num local fechado, com barulho de máquinas, com disciplina coletiva nos

horários de entrada e de saída ao som do toque da campainha. Esta foi uma enorme transformação da sociedade, as cidades desenvolveram-se e grande parte da população abandonou a vida rural. As pessoas passaram a ser formadas para responder às necessidades desta sociedade, o paradigma de educação em massa proliferou com a intenção de antecipar a realidade que os estudantes haveriam de encontrar no futuro quando começassem a trabalhar. Para Fino (2000):

> A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a "respirar" uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo "oficial" da escola popular. Assim, a escola popular nasceu equipada já com alguns dos artefactos mais representativos da cultura industrial. (p. 29)

Escola essa que ainda prevalece na maioria das instituições de educação/ensino, contudo há exceções e assiste-se hoje à inauguração de *salas de aula do futuro* (Figura 2), neste âmbito vários estudos estão em processo no sentido de evidenciar aspetos importantes de Inovação Curricular e Inovação Pedagógica.

Figura 2

Da escola vitoriana do séc. XVIII (Zanotti, 2011), *passando pela escola do séc. XX e XXI* (Fiems, 2020), *à sala do futuro do séc. XXI* (Correio da Feira, 2019)

Tyler (1986), numa série de estudos clássicos realizados nos anos 30, demonstrou claramente que os estudantes desaprendem quase tão depressa como aprendem e Piaget afirmou que "saber de cor não é realmente saber" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 336). Contudo, o questionamento acerca dos objetivos a atingir ao ensinar alguém, teve especial destaque com Bloom (1983) ao desenvolver a classificação de objetivos educacionais – taxonomia, que revolucionou o processo de planificação das aulas. O seu sistema de classificação passou a constituir uma norma de descrição dos objetivos e do processo de os concretizar. Enquanto procurava encontrar métodos que fossem tão eficazes como o

ensino individualizado, Bloom criou uma nova abordagem do ensino: a aprendizagem por mestria.

Recuando ao tempo do Paleolítico, este problema teve a sua melhor ilustração no livro *O Currículo Dente-de-Sabre* (1939), escrito sob o pseudónimo de J. Peddiwell. Esta entremez colocava a questão de uma forma dramática e eficaz, em que uma tribo desenvolveu um currículo educacional baseado nas necessidades de sobrevivência. Os jovens tinham de caçar e espancar os tigres dente-de-sabre, cavalos e peixes com as próprias mãos. Conforme os anos passavam, iniciou-se a Era Glaciar e as necessidades de sobrevivência mudaram: os tigres morreram, os cavalos fugiram devido ao frio e os peixes desapareceram, em seu lugar surgiram enormes ursos ferozes, antílopes e novos peixes. A tribo percebeu que o seu currículo educacional já não era relevante e, portanto, necessitava de aprender a fazer armadilhas. Contudo, o "sistema educativo" da tribo declarou que não ensinava a apanhar peixes para apanhar peixes apenas, mas sim para desenvolver a agilidade que nunca se poderia desenvolver através do treino de fazer redes. Ensinava a abater cavalos para desenvolver força no aprendiz que nunca se poderia obter fazendo uma coisa tão especializada como uma armadilha. Ensinava a caçar tigres com o objetivo de dar coragem nobre (Sprinthall & Sprinthall, 1993). No entanto, criaram dois currículos: o que mantinha o método tradicional de ensino, porque era cultural e identitário; e o que ensinava a caçar os novos animais que tinham ao seu dispor.

1.2. Diferentes perspetivas curriculares

Aprendemos a ser docentes através do ofício de alunos-estudantes (Formosinho, 2014). É esta aprendizagem que explica "a naturalização da pedagogia transmissiva e a sua reprodução no sistema educativo" (Formosinho, 2018, p. 24). Na escola tradicional é a "cultura de transmissão de conhecimentos de sentido único" (Recomendação n.º 2/2021, p. 75). Nesta recomendação pode ler-se:

> a criança é vista como um recetor e um ser humano por vir, ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo. Perante esta conceção de criança, a escola organiza-se como uma estrutura que assume a missão de transmitir conhecimentos e valores, na convicção de que venha mais tarde, então adulta, a poder emitir opiniões e a ser responsável pelos seus atos. (p. 75)

Neste enquadramento, perduraram conceções de criança como *tábua rasa*, na qual pais e docentes podiam *escrever* para criar o tipo de pessoa que desejavam. Esta visão do

filósofo Locke (nascido em 1632) foi precursora do modelo mecanicista do desenvolvimento, levando à criação de práticas transmissivas (Formosinho et al., 2015), que se baseiam em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de tipo *behaviorista* (século XIX) ou comportamentalista (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Embora sejam poucas as escolas que seguem de forma rígida modelos curriculares com esses pressupostos e fundamentos, unanimemente recusados ao nível teórico, muitas das práticas tradicionais que tendem a prevalecer têm aí a sua origem (Tonucci, 1986). Nesta perspetiva, a aprendizagem é entendida como um processo de condicionamento, resultado de uma associação entre estímulos e reações específicas, que serão reforçados até à otimização se estiverem na linha da aprendizagem desejada ou ignoradas até à extinção e eventualmente punidas se afastarem a criança/estudante dessa finalidade (Monteiro, 1987). Para Vygotsky (2007) é impossível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta, porque "um professor que tenta conseguir isto habitualmente mais não consegue da criança do que um verbalismo oco, um psitacismo que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade só encobre um vácuo" (p. 90).

Outra ideia considerada importante nesta perspetiva incide sobre as condições em que as reações podem ser reforçadas, para que sejam favorecidas as possibilidades de sucesso na aprendizagem, sendo o processo que controla a aprendizagem da maioria dos comportamentos, designado por Skinner (Papalia et al., 2009), de modelo do condicionamento operante. Os reforços são entendidos como positivos, quando a emissão da resposta favorece a probabilidade de um comportamento voltar a ocorrer e como negativos, quando a emissão da resposta supõe a remoção de um determinado comportamento. Os reforços a utilizar podem ser de natureza diversificada, sendo de sublinhar, entre outros: os materiais (o acesso da criança a um brinquedo); os sociais (beneficiar de atenção ou incentivo verbal); os intrínsecos (prazer proporcionado pela realização de uma determinada atividade). O recurso aos mesmos, de modo sistemático e positivo, permite desenvolver novas aprendizagens e mantê-las.

Nesta mesma perspetiva, entende-se que as finalidades, os métodos, os materiais pedagógicos, a ação do educador, as atividades das crianças e os processos de avaliação, devem ser estruturados pelo educador (exemplo contido na Figura 3) de forma a aumentar a probabilidade de ocorrerem os comportamentos desejáveis e extinguir os não desejáveis. Valoriza-se o recurso a materiais programados, destinados essencialmente ao ensino direto de competências académicas básicas de leitura, escrita e aritmética. O

educando é encarado como moldável e remetido geralmente para o papel de recetor de informação (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Assim, "o potencial da criança é impedido quando o objetivo final da sua aprendizagem é previamente formulado" (Rinaldi, 1993, citado por Dahlberg et al., 2003, p. 76).

Figura 3

1975 (Tonucci, 1988, p. 88)

Sobel (2022) alerta para "enclausuramento da infância, em casa e na escola" (p. 233), as crianças estão dentro de espaços confinados durante horas e dias, muitas delas em frente a ecrãs, privadas de ambientes naturais para brincar e para aprender. Sendo certo que, é através da exploração ativa, do seu saber, que a criança faz uso das suas competências, é a experiência pessoal que lhe permite reconhecer através da ação (Vayer & Matos, 1990) e é também aí que surge o envolvimento no processo de aprendizagem e o envolvimento na ação será cada vez maior se a participação da criança também o for. Daly e Beloglovsky (2022b) salientam que as crianças são fisicamente mais ativas nos dois primeiros anos de vida, estão em constante movimento, exercitando todas as suas competências recém-adquiridas, estão plenamente interessadas e envolvidas em diferentes formas de brincar, de experimentar as suas ideias e hipóteses, de encontrar

respostas, ampliando a sua capacidade de pensar e de raciocinar. O brincar mobiliza o intelecto das crianças.

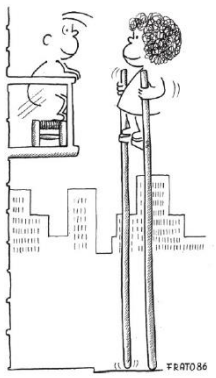
"Práticas transmissivas não estimulam o sujeito epistêmico, que constrói o conhecimento mediado pela cultura" (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7). Neste sentido, o ambiente pedagógico deverá incluir e prezar pelas identidades culturais e apoiar a aprendizagem da criança (Daly & Beloglocsky, 2002c). O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e com direito à participação no seu próprio processo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de novas linhas e modos de entender o desenvolvimento humano, requerem uma visão diferente da criança e do seu processo de ensino e aprendizagem (Delors, 2001), o que sustenta uma perspetiva de ação pedagógica mais coerente, complexa e colaborativa, mediante a ampliação de experiências (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A filosofia de educação de Dewey, centrada na criança, desenvolveu os conceitos de experiência, inteligência, educação e sociedade cuja articulação levaria, a um pleno exercício da democracia. "Um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas, torna-se a nota dominante das aulas" (Dewey, 2002, p. 25). Na relação criança-currículo o que está em debate, para a educação, é a aprendizagem que a criança realiza em torno da orientação pedagógica, com vista à sua realização pessoal. Nesta perspetiva, a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, juntamente com os adultos e as outras crianças (Figura 4), "por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo" (Dahlberg et al., 2003, p. 72). Ou seja, a criança é um agente ativo na sua socialização, co construída com os seus pares, "ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita de permissão do adulto para começar a aprender" (p. 72), a criança tem ideias, teorias, sonhos e fantasias que devem ser escutados e valorizados.

Quando os bebés nascem trazem um contributo inigualável para o mundo, assim como "desenvolvem mentes que mudam o mundo" (Gopnik, 2010, p. 18), porque os seus cérebros criam teorias causais do mundo, acerca de como este funciona e são essas teorias que lhes permitem encarar novas possibilidades, imaginar e recriar um mundo diferente. E "é precisamente a actividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente" (Vygotsky, 2009, p. 11).

Figura 4

Fechado em casa (Tonucci, 2018, p. 48)



Enfatizando os contributos teóricos de Dewey, Piaget, Vygotsky, Papert, Bronfenbrenner e Tonucci, as perspetivas sócio construtivista e construcionista acentuam o papel ativo e democrático que a criança assume na construção do seu próprio conhecimento e a importância que revestem as interações com o meio sociocultural enquanto mecanismos de aprendizagem. Entende-se que a aprendizagem deverá ocorrer com foco na criança, promovendo a liberdade de pensamento (Dewey, 1998), consiste na modificação durável dos esquemas cognitivos e maturação emocional, para que este processo ocorra, como sugere Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1993), é fundamental oferecer às crianças oportunidades para (re)estruturarem o seu próprio conhecimento, participando em processos que facilitem a ação e a interação com objetos e pessoas, bem como a representação e a reflexão das experiências vividas ou observadas, no sentido de aceder a formas progressivamente mais complexas de pensamento e de comportamento. Piaget (1986) criou a teoria dos estádios de desenvolvimento para contrapor o ensino tradicional, autoritário, herdado do século XIX.

A Escola Nova critica sobretudo, no início do século XX, o ensino onde o docente dita, o aluno copia e repete, a que Freire (1979) chama de educação bancária. Nesta conceção, "o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão" (p. 41). Contrapondo a referida conceção, o construcionismo defende que a aprendizagem é facilitada quando é autodirigida, ou seja, a criança/estudante constrói conhecimentos. «"Compreender é inventar". O papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados» (Papert, 1997, p. 75).

Vygotsky (2007) e Fino (2004) alertam para aspetos diferenciadores das perspetivas vygotskiana e piagetiana de aquisição de conhecimento. Vygotsky (1984) concentrou-se nos processos sociais e culturais que guiam o desenvolvimento cognitivo das crianças. A teoria sociocultural de Vygotsky, como a teoria de Piaget, enfatizam o envolvimento ativo das crianças nos seus ambientes, no entanto, enquanto Piaget descrevia a mente sozinha absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo colaborativo e a aprendizagem por intermédio da interação social. Para Vygotsky, as crianças adquirem capacidades cognitivas como parte da sua indução para o seu modo de vida. Atividades compartilhadas ajudam as crianças a interiorizar os modos de pensar e de se comportar na sociedade, e fazem desses tipos de comportamento os seus próprios. Vygotsky deu ênfase especial à linguagem, não apenas como uma expressão de conhecimento e do pensamento, mas como um meio essencial para aprender e pensar sobre o mundo.

De acordo com Vygotsky (1984), existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como sendo a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independentemente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os pares mais capazes de o resolverem. Fino (2001) acrescenta que:

> na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos. (p. 10)

De forma geral, com base nas teorias de Dewey, Piaget e Vygotsky foram superadas as metodologias de ensino baseadas na repetição de conceitos. Estes autores contribuíram para que práticas inovadoras ultrapassassem as existentes na escola tradicional, no sentido de compreender a realidade das crianças e dos seus estudantes do ponto de vista desenvolvimental, ao nível cognitivo, afetivo, social, linguístico e motor. Com base nestas teorias, pode-se trabalhar no sentido a uma educação significativa e socio construtiva, na qual a criança é agente do seu processo de aprendizagem.

Às perspetivas anteriormente descritas acrescenta-se a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), que complementa as anteriores e

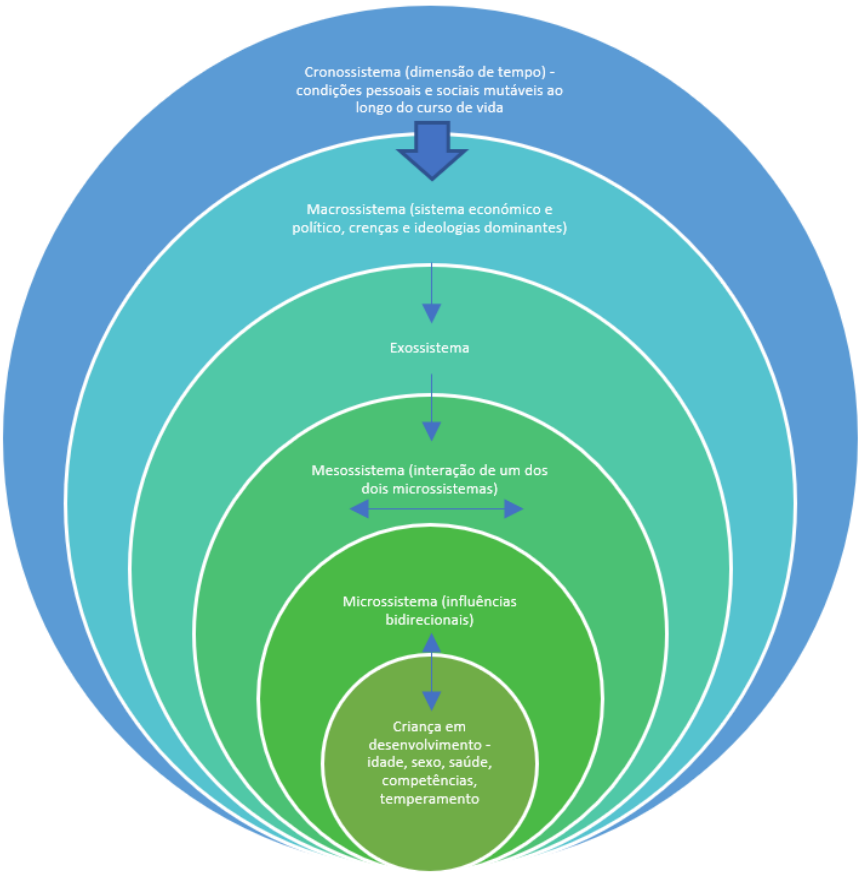
que, no seu conjunto, permitem uma visão mais completa do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. “I offer a new theoretical perspective for research in human development. The perspective is new in its conception of the developing person, of the environment, and especially of the evolving interaction between the two” (Bronfenbrenner, 1979, p. 3). Nesta perspetiva, é no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente que se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano. Isto permite uma visão da complexidade dos contextos sociais da infância, porque a criança está em constante desenvolvimento vivenciado em diversos contextos (casa, escola, comunidade) que abrangem padrões culturais e históricos que a afetaram, afetam e afetarão, bem como à sua família. Assim sendo, numa compreensão da criança e do seu contexto familiar “de um modo mais completo e adequado para melhor a poder ajudar a desenvolver em todas as suas possibilidades. Ou seja, na sua grande tarefa de tornar-se pessoa, na sua situação concreta e até ao limite da sua própria medida” (Portugal, 1992, p. 7).

Tal como a Figura 5 exemplifica, a criança existe no seio familiar e também num mundo mais amplo, no qual está envolvida, como pessoa plena de direitos. “Bronfenbrenner idealizou o ambiente como um conjunto de esferas de influência interligadas que afetam as crianças. O seu trabalho provocou uma mudança no modo como os profissionais da Educação de Infância veem os contextos de aprendizagem para crianças” (Clifford, 2002, p. 1074).

Bronfenbrenner (2002) identificou cinco sistemas contextuais integrados, desde o mais íntimo até ao mais amplo. O microssistema pode ser definido como um conjunto de relações que estão à volta da pessoa. As pessoas estão ligadas por relações e fazem um conjunto de atividades juntas, em que cada uma desenvolve papéis e sentimentos. O mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa ativamente (casa, escola, grupo de colegas). O exossistema refere-se a ambientes nos quais ocorrem eventos que afetam ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente (local de trabalho das famílias, sistema educativo, órgãos governamentais). O macrossistema está em constante movimento, modificando todos os sistemas compósitos até à pessoa. O cronossistema acrescenta a dimensão do tempo, o grau de estabilidade ou mudança no mundo de uma criança (mudanças no agregado familiar, guerras, migração).

Figura 5

Esquema da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Papalia et al., 2009)



Através desta perspetiva contextual, a ecologia do desenvolvimento humano fornece um quadro concetual que permite compreender a interação sujeito-mundo e consequente desenvolvimento, ao salientar que o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e que as suas mais diretas interações são realizadas com o microssistema estando os outros contextos mais vastos envolvidos. "A criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele" (Dahlberg et al., 2003, p. 72).

Tonucci (1986) descreve um projeto de escola alternativa, que não nasce como desejo utópico, mas como projeção de experiências escolares concretas existentes em diversos países. Esse projeto funda-se em três pressupostos que implicam uma revolução metodológica, a partir do que está perto de cada criança, do real, do vivido, das suas experiências, do que cada uma já sabe, dos seus diferentes pontos de vista que constituirão o impulsor indispensável da ação pedagógica. O autor supracitado enumera-as:

> 1 - a criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver; 2 - o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos; 3 - a inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação. (Tonucci, 1986, p. 172)

Neste projeto de escola alternativa, o educador é um mediador do saber, observa, regista, reflete, pesquisa, convida especialistas nos diversos setores da comunidade, articula com as famílias, documenta, monitoriza as aprendizagens de cada criança e da sua práxis, avalia para a aprendizagem envolvendo as crianças e as famílias.

As pedagogias participativas reforçam estas conceções, em rutura com a/o educação/ensino tradicional. "Estas pedagogias centram-se nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem" (Formosinho, 2014, p. 21), além disso, "uma pedagogia centrada nas crianças é mais do que um posicionamento teórico sobre desenvolvimento/aprendizagem e educação. Trata-se de um princípio ético de respeito pelas crianças e pela sua condição social" (Libório & Portugal, 2006, p. 124).

Face ao exposto, assim se poderá construir um currículo contextualizado e significativo para cada criança/estudante.

2. Pedagogia da Infância

A pedagogia, apesar de ser uma palavra usada com alguma frequência e ambiguidade, nem sempre com consciência das diversas interpretações que lhe estão subjacentes, é a base de todas as questões educativas, é talvez um dos conceitos mais complexos e de difícil definição. "De origem grega - paidagôgia - um dos seus significados originais é arte de educar" (Foulquié, 1971, citado por Cardona, 2008, p. 13).

Algumas das principais mudanças nas últimas décadas vieram dar novos sentidos à definição de pedagogia, chegando mesmo a questionar a sua utilização. Estas transformações têm origem na preocupação em passar a conceber a educação como uma ciência, e não como uma arte. A expressão ciência pedagógica começa a ser utilizada no século XIX, em França e é na segunda metade do século XX que passa a ser mais valorizada a existência de um incremento superior da investigação para uma maior fundamentação e rigor das práticas educativas. De acordo com Cardona (2008):

> Dada a grande influência da psicologia, a *psicopedagogia* ganha um espaço institucional, e cada vez mais se começa a falar das *ciências da educação*. Neste

> contexto, a expressão pedagogia entra em desuso, sendo considerada em oposição ao desenvolvimento de uma educação científica. (p. 14)

Na década de 60, as didáticas das disciplinas destacam-se, transformando-se num corpo de saberes especializados, opondo-se à utilização da expressão pedagogia, em prol do rigor científico. Nas décadas seguintes, 80 e 90, verificou-se uma nova forma de conceber o que se entendia por pedagogia, sem a colocar em oposição à construção de uma ciência da educação, em consequência do desenvolvimento destas e do risco de se tornarem demasiado teóricas e desligadas da prática (Cardona, 2008). Associada a estes receios, surge a necessidade de escutar a voz dos docentes nas suas práxis, desenvolvendo-se várias pesquisas utilizando o paradigma qualitativo (Spodek, 2002), nomeadamente a metodologia das histórias de vida, investigação-ação e etnografia, esta última "traz com ela um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador, ao mesmo tempo que dota de rigor científico o processo de inovação" (Fino, 2011b, p. 8).

Para Dahlberg et al. (2003) "a pedagogia da primeira infância e as instituições dedicadas a essa fase de vida estão sempre relacionadas à questão filosófica do que queremos para as nossas crianças no atual momento e no futuro" (p. 206). Observar a criança, escutar a sua voz, sondar as suas intenções, para incorporá-la no processo pedagógico, "é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais" (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7).

Cardona (2008) acrescenta que "a expressão pedagogia adquiriu um novo estatuto, que a recoloca no lugar que lhe é devido" (p. 14). Na sua complexidade, a pedagogia tem de ser considerada de acordo com as suas características práticas, sem esquecer que estas têm subjacente uma componente ideológica, mesmo que não explícita, que reflete as finalidades atribuídas pela sociedade à educação.

Também é, claramente, de acordo com as escolhas pedagógicas que se diferenciam os papéis e as funções dos educadores, dos papéis e funções dos assistentes educativos, escolhas essas opostas por tais adultos: visão criança/aluno; opção pedagógica construtivista/opção educativa transmissiva (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a); conhecimento práxico (explícito)/conhecimento prático (implícito) (Formosinho, 2014). Sobre esta matéria Fino (2017) esclarece:

> Na verdade, qualquer pedagogia digna desse nome invocaria valores e discutiria abertamente os propósitos, os meios e o conteúdo de sua ação. Envolveria reflexão sobre a natureza humana de seus destinatários, sobre a sua dignidade, direitos e

> necessidades, e sobre a forma de os apoiar no seu desenvolvimento cultural e cognitivo. E os métodos que adotasse seriam os que se provassem mais adequados à natureza e à dignidade dos aprendizes, em concreto. (p. 33)

Giroux (1997) sustenta o termo pedagogia pelo alcance e conexão teórica com a prática que o mesmo sugere. Pedagogia é fundamentalmente uma prática política e ética, bem como uma construção social e historicamente situada. Ela não se restringe à sala de atividades/aula, ela está envolvida sempre que existem tentativas deliberadas de influenciar a produção e a construção de significado. A pedagogia está implicada na construção social do conhecimento. "Estudar pedagogia nunca deveria ser confundido como nos dizerem o que fazer, mas definir projetos educacionais que sejam verdadeiramente transformadores" (Giroux, 1997, p. 169).

Ao argumentar contra a visão tradicional do ensino e da aprendizagem escolar como processo neutro ou transparente, afastado da conjuntura do poder, história e contexto social, Giroux forneceu as bases geradoras de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar que lança um desafio singular aos educadores, aos políticos, aos teóricos sociais e também aos estudantes. Na sua obra, Giroux (1997) está determinado a impedir práticas ideológicas e sociais prevalecentes nas escolas que estejam em desacordo com a meta de preparar todos os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e capazes de correr riscos.

Assim sendo, Giroux defende uma pedagogia crítica, com o objetivo de autorizar os estudantes a transformar a ordem social mais ampla no interesse de uma democracia mais justa e equitativa. A questão essencial é o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os docentes possam compreender o relacionamento entre a aprendizagem, as relações sociais, as necessidades e as competências que os estudantes trazem para a escola. Uma compreensão mais crítica desse relacionamento é necessária para que os docentes reconheçam como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemónicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam os docentes. Assim, tanto os docentes como os estudantes têm de ser críticos, pois o principal objetivo da pedagogia crítica é que os estudantes intervenham na sua autoformação e transformem as características opressivas da sociedade.

Freire (1967, 1975a, 1975b) patenteou uma conceção de educação como prática da liberdade, assente numa pedagogia democrática, numa prática dialógica e antiautoritária, que recusa a domesticação, a conquista e o dirigismo, que afasta a prescrição e a decretação típicas da educação bancária, alienante e opressora, através de

uma educação problematizadora, crítica, reflexiva, libertadora e comprometida com a emancipação. Na EI a conceção bancária não tem lugar, prevalecendo nas práxis dos educadores a gestão cooperada da pedagogia, ou seja, a participação de cada criança na construção da mesma em cooperação e em relação com os seus pares, havendo desta forma uma co construção do currículo e do conhecimento, das identidades próprias de cada criança, das famílias e dos profissionais. O modelo dialógico que Freire criou é potenciado nesta perspetiva da EI, onde efetivamente há um processo contínuo, verdadeiro e autêntico de diálogo entre os adultos e a criança (e vice-versa), entre crianças, entre adultos e é através dele que surge a aprendizagem (M. A. Estrela, 2021). "O amor é uma condição essencial de diálogo autêntico. É o fundamento do diálogo, ele é também diálogo" (Freire, 1975b, p. 114).

Mais recentemente, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, 2013, 2018) desenvolveram várias investigações onde preconizam o direito da criança à participação e a aprender, valorizam a sua agência, competência, a escuta da sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada, baseando a sua visão nas pedagogias participativas. Nestas, a participação ativa da criança intervém no decurso dos acontecimentos à sua volta, isto é, a pedagogia da participação "concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 33). Por outro lado, as pedagogias participativas podem fundamentar as aprendizagens profissionais ao nível da formação inicial e contínua dos educadores, e sobretudo ao nível da formação em contexto de trabalho (Formosinho, 2018). Para que esta pedagogia seja uma realidade, a mesma é sustentada por três pilares: observação; escuta; negociação. E, ainda, por eixos definidores de intencionalidade pedagógica para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano de creche e de JI (Jardim de Infância), cultivando o ser, os laços, a experiência e o significado (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Posto isto, existem diversos pedagogos, diversas teorias sobre pedagogia e sobre a própria história da pedagogia. Pode-se, assim, tentar definir pedagogia como algo que não se aplica, mas que se vive, conjugando teorias e práticas e a sua reflexão sobre a ação pedagógica, visando o desenvolvimento de respostas pedagógicas centradas na individualidade de cada criança, criança participante ativa, co construtora do conhecimento, identidade e cultura.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a) “nunca é demasiado afirmar que a Pedagogia da Infância constitui, desde cedo, um espaço em que a criança foi percepcionada e conceptualizada como ser activo, competente e com direitos” (p. 13), neste sentido “é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade” (Dahlberg et al., 2003, p. 72).

Abbagnano e Visalberghi (1981) alertam para a principal característica do tempo contemporâneo: a interdependência cada vez mais estreita entre os povos e os cinco continentes do nosso planeta. Essa interdependência é sentida com intensidade especial ao nível educacional. Defendem que o planeamento económico nacional requer planeamento educacional que leve em consideração ao mesmo tempo, o progresso pedagógico e as demandas socioeconómicas que hoje apontam na mesma direção: dar a todas as crianças, qualquer que seja sua origem, a autonomia para expressar-se plenamente para o benefício de toda a sociedade. Então, se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela responsabilidade face ao outro, toda a relação pedagógica é uma relação ética, inserida num espaço de interação entre docentes e crianças/estudantes, exigindo uma completa responsabilização e respeito pela sua individualidade e autonomia (fator essencial no desenvolvimento da criança e oposto de dependência, de submissão ou da subordinação). O meio e os adultos devem permitir à criança experienciar a sua autonomia (Vayer & Matos, 1990), pois é a atitude perante o meio, que com a sua simplicidade e a sua complexidade, com as suas tradições (histórias, crenças, rituais e costumes) e com as suas influências, promove ou não o processo criador de cada criança e do grupo (Vygotsky, 2009).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a práxis é o locus da Pedagogia e, portanto, torna-se o locus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico” (p. 7). A pedagogia não carece de um local específico, nem de uma instituição específica para acontecer, não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo que especifique o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender. A pedagogia não impõe o mesmo programa de ensino, especificado a priori, visando metas idênticas de aprendizagem, porque cada criança é única, com saberes e ritmos de aprendizagem diferentes e os mesmos devem ser tidos em consideração, isto significa que cada criança deve percorrer o seu próprio caminho de aprendizagem (Bardanca & Bardanca, 2018; Fino, 2016b).

3. Inovação Pedagógica

A Inovação Pedagógica implica "a crítica do próprio exercício da pedagogia, como única maneira de garantir a não cristalização dos processos em meras liturgias, cujo significado se vai perdendo à medida que cresce o rebanho dos acólitos e aumenta a agressividade dos prosélitos" (Fino, 2016a, p. 17).

Como exemplo de Inovação Pedagógica em diferentes épocas podemos destacar, em 1798, Joseph Lancaster que fundou uma escola primária gratuita (Figura 6). Na época, havia muitas crianças em orfanatos e pouco dinheiro para o que precisavam, Joseph era o único educador, não dispunha de dinheiro para contratar. O método de ensino e de entrega era recursivo, ou seja, conforme uma criança/estudante aprendia era recompensada para transmitir as informações com sucesso aos seus pares. Este método é agora comumente conhecido como *peer tutoring* e prevaleceu até ao método de instrução simultânea que, na época, também foi considerado Inovação Pedagógica (Conde, 2005).

Figura 6

Método de Ensino de Joseph Lancaster denominado por sistema de educação madras (Ambrogi, 2011, p. 10)

Um exemplo de Inovação Pedagógica e Curricular foi a Escola de *Summerhill*. Esta é uma escola democrática, autogovernada, na qual adultos e crianças têm o mesmo *status*. O quotidiano da escola é regido por reuniões escolares, nas quais todos têm um voto igual. A filosofia desta escola prima pela liberdade de cada criança seguir o seu próprio percurso de aprendizagem e os seus próprios interesses para se desenvolver na pessoa que ela própria sente que deve ser. Isso leva a uma autoconfiança e aceitação real de si mesma como indivíduo. Através disso, as crianças aprendem a comunicar, a negociar e a assumir a responsabilidade, a ser empáticas, a terem consideração pelos sentimentos dos outros. A atmosfera da escola é informal, as crianças crescem com vitalidade, livres de ansiedades, como afirma Neill (2018):

> The Summerhill School curriculum embraces everything that happens here: there is not always a clear line between learning inside and outside the classroom. Summerhill strongly feels that much important learning takes place outside the classroom and is of a more casual nature than is allowed by most schools. Thus we would consider the time that a group of teenagers spend sitting together and discussing topics of their choice to be a valuable learning experience. Just being part of the Summerhill democratic community, living with others in this uniquely free environment and helping one another to do so is an invaluable learning experience.

Valoriza-se o desenvolvimento holístico de cada criança, o princípio da liberdade assente no respeito pelo outro e pelos seus direitos. As crianças fazem o que lhes desperta mais interesse e curiosidade quando querem, optam por ir ou não às aulas e dedicam o tempo que pretendem a cada atividade escolhida por si para alcançar os resultados que desejam. O seu próprio ritmo é valorizado, tendo muitos benefícios ao nível da saúde física e mental, desenvolvendo o seu autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, em suma, valores e aprendizagens significativos para toda a vida. O progresso é definido como uma narrativa de desenvolvimento pessoal, que não é obstruída por questões que impedem a livre escolha de ação. "Muitos educadores foram verdadeiramente revolucionários porque acreditaram numa pedagogia humanizada e numa Escola onde não existissem «muros da vergonha», mas um espaço de solidariedade e felicidade" (Monteiro, 1987, p. 76).

Freire (1997) também criou uma pedagogia nobre e inovadora, porque valorizou a autonomia, os saberes, os valores e a natureza das pessoas oprimidas, de meios desfavorecidos, ensinou-as e libertou-as da opressão:

> O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (p. 79)

Outro autor que promoveu a Inovação Pedagógica foi Papert (1997). Papert dedicou toda a vida à construção de alternativas à escolaridade e ao currículo vigentes, com base em princípios e valores diferentes dos implícitos ou explícitos curricularmente, ao centrar a prática na criança/estudante. O docente construcionista provoca o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Papert é um autor fundamental no que diz respeito ao uso de computadores na educação, foi um dos pioneiros da inteligência artificial e criador da linguagem de programação *LOGO* (linguagem e filosofia sobre a natureza da aprendizagem e da relação entre o homem e a tecnologia). "O Logo revolucionou os currículos escolares e o processo de aprendizagem" (Ponte, 1997, p. 10). Papert (1993) demonstrou que o uso do computador constitui uma poderosa ferramenta educacional: "In the LOGO environment the relationship is reversed: The child, even at preschool ages, is in control: The child programs the computer. And in teaching the computer how to think, children embark on na exploration about how they themselves think" (p. 19).

Acrescenta, ainda, que "o escândalo da educação reside no facto de sempre que ensinamos algo estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta" (Papert, 1997, p. 103). Para Papert isto pode ser resolvido de uma forma simples e natural, basta deixarmos a criança explorar sem ser corrigida e sem dar explicações. Pikler (1969) também é defensora desta premissa, para a autora é essencial que a criança descubra por si própria tudo o que conseguir, porque ao ter ajudas está privada do aspeto mais importante do seu desenvolvimento: crescer autónoma. Sabemos que dos 0-3 anos todo o tempo em que o bebé/criança está acordado é dedicado a explorar. "Uma criança que consegue fazer as coisas através de experimentação independente adquire um tipo de conhecimentos totalmente diferentes dos da criança a quem foram dadas soluções já feitas" (Daly & Beloglovsky, 2002b, p. 130).

As crianças têm uma enorme capacidade de aprendizagem e, portanto, a liberdade para aprenderem por si mesmas, para que sejam agentes do seu próprio processo de aprendizagem, co construtoras do seu conhecimento, para que se envolvam de forma pessoal na aprendizagem, na ação e na experiência (construcionismo), é determinante. Assim sendo, é objetivo da educação criar contextos adequados para que as aprendizagens se possam desenvolver de forma natural, nunca esquecendo a vertente afetiva da aprendizagem (Quiñones et al., 2023), pois a criança só aprende quando está bem e verdadeiramente interessada, nesse processo há uma conexão entre sentir, pensar e agir. Nas palavras de Jensen (2002) "uma boa aprendizagem não evita as emoções, abraça-as" (p. 122).

O construcionismo e a matética, reconhecem que a criança/estudante aprende mais quando procura, estuda, explora, investiga por si própria o conhecimento de que necessita, ou seja, quando constrói o seu próprio conhecimento. Pode-se "aprender sem se ser ensinado e aprender melhor quando se é menos ensinado" (Fino, 2016b, p. 254). Negando

a instrução, Papert (1997) defende a exclusividade e o cunho pessoal do conhecimento construído por cada criança/estudante, não descurando que a aprendizagem é influenciada pelo contexto em que ocorre, aprendizagem situada e significativa que resulte do desempenho de atividades autênticas. A aprendizagem significativa insere-se na visão epistemológica do construtivismo humano, nesta perspetiva o conhecimento é um processo em construção pelo sujeito cognitivo, criativo, capaz de pensar e de desejar (autoria de pensamento), como processo interativo requer por parte dos educadores o ato de escuta do outro, assim a aprendizagem significativa é transformadora e só é significativa quando desencadeia mudanças naqueles que aprendem (Dowbor, 2007). Neste processo, a dimensão emocional tem um papel fulcral (o ato educativo envolve uma troca de interações, relações, envolvimento, significados e sentimentos entre os sujeitos envolvidos), bem como os conhecimentos prévios da criança/estudante e os seus fatores motivacionais intrínsecos. Ensinar/aprender exige do docente um elevado nível de flexibilidade, sensibilidade, partilha, autenticidade, o domínio de saberes pedagógicos, didáticos, relacionais, psicossociológicos, profissionais e saberes provenientes da própria experiência (Gouveia, 2016).

Recentemente, em termos de políticas curriculares, baseado em recomendações da Organização Europeia de Cooperação Económica (OCDE), o Ministério da Educação (ME) implementa Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio), numa lógica de valorização da educação cada vez mais relacionada com competências de pensamento criativo (divergente), do pensamento crítico (convergente), da resolução de problemas e da tomada de decisões. O objetivo é criar e implementar soluções alternativas e inovadoras, orientadas para o sucesso educativo, com articulação curricular, indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os estudantes e de uma taxa de retenção tendencialmente nula.

Num contexto de globalização pretende-se valorizar e entrelaçar conteúdos, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores na construção de competências (muito mais exigentes do que mera rotina reprodutiva) de cada criança/estudante, bem como a personalização da agência destes, com poder, com capacidades, ativos, que intervêm no decurso dos acontecimentos à sua volta. Na opinião de Daly e Beloglovsky (2022c):

> as crianças de hoje têm de ser preparadas para viver num mundo futuro, que ainda não existe, em que têm de saber mover-se em múltiplas perspetivas globais. A

criatividade e a inovação, bem como uma perspetiva global, são competências essenciais, necessárias para sucesso no futuro. (p. xi)

O currículo passa a ser definido como instrumento que as instituições de educação/ensino podem gerir e desenvolver de forma que cada criança/estudante alcance as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), garantindo melhores aprendizagens, mais significativas e impactantes (G. Martins et al., 2017). O grande desafio da escola democrática é garantir que todos acedem à educação e que todos aprendem de facto.

A metáfora de uma bússola de aprendizagem (Figura 7) foi criada pela OCDE (2019c), para enfatizar a necessidade de as crianças/estudantes aprenderem a navegar por si próprias nos diversos contextos sociais e encontrar a sua direção de forma significativa e responsável (enquanto aprende e interage é orientada pelos seus pares, família, docentes, comunidade, e simultaneamente influencia as pessoas, os acontecimentos e as circunstâncias que a rodeiam – co agência), em vez de simplesmente receber instruções fixas ou instruções dos seus docentes.

Figura 7

OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019c, p. 15)

Na perspetiva de Fino (2016a) a Inovação Pedagógica também está relacionada com a dinâmica dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer, na sua transformação, na criação de contextos novos, fundados nos conhecimentos sobre cognição, enquanto a Inovação Curricular alude aos planos de estudo, situando-se ao nível das intervenções legislativas (com interesses económicos), ao nível da estruturação das disciplinas ou rearranjos nas estruturas dos programas. Para Fino (2016a) «nenhuma "inovação" curricular tem o mínimo propósito real de mudar a escola, mas apenas a vontade de mudar o mínimo essencial, deixando o essencial como estava (…) que apenas prolonga a agonia do sistema por mais algum tempo» (p. 17).

A Inovação Pedagógica pode passar então pela utilização de novos materiais, novas tecnologias, pelo uso de novas atividades ou estratégias promotoras de aprendizagem, pela alteração de crenças, conceções ou pressupostos subjacentes a políticas e/ou programas educativos. Assim, e partindo destes pressupostos, a Inovação Pedagógica ocorre quando novas áreas de aprendizagem são introduzidas (por exemplo, uso de computadores) ou práticas alternativas às já existentes são desenvolvidas. Obviamente que utilizar aparelhos tecnológicos por si só não significa Inovação Pedagógica, inovar pressupõe um conflito com o sistema e com as suas estruturas, como afirma Fino (2016a):

> Uma pedagogia consideraria cada pessoa como ponto de partida do que vem a seguir, enquanto o desenvolvimento curricular visa conduzir todos ao mesmo ponto de chegada, independentemente das diferenças existentes à partida. E é por isso que costumo pensar que, enquanto o desenvolvimento curricular se vincula a um (único) currículo de ensino, uma pedagogia estaria muito mais preocupada em garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. (p. 17)

É então necessário repensar o currículo, na certeza, porém de que a melhor aprendizagem ocorre quando a criança é protagonista desse processo, quando encontra oportunidades de construção do conhecimento. No entanto, "muitas barreiras culturais impedem as crianças de construírem o seu próprio conhecimento científico" (Papert, 1993, p. 4). Salienta-se que o conhecimento de que a criança mais necessita é o que a ajuda a obter mais conhecimento. Nesse sentido, Rodrigues (2011) afirma: "uma verdadeira educação não apressa a adopção de soluções, porque ela é a procura do conhecimento de velhas e novas argumentações" (p. 55).

Muitas escolas não promovem a construção do próprio conhecimento por parte da criança/estudante, porque os docentes estão envolvidos num currículo que os limita nas planificações e ações pedagógicas, pois têm de cumprir com um programa escolar, descrito em manuais pouco ajustados à realidade individual de cada criança/estudante. Para os docentes aplicarem a matética teriam, por exemplo, de criar um currículo para cada criança/estudante e apenas depois de os conhecer. A matética dá primazia à aprendizagem da criança/estudante por eles próprios, porém M. G. Pereira (2016) alerta para: apesar de todas as competências das crianças/alunos, não se pode assumir que estas não precisem de ajuda, salientando também que as novas formas de aprendizagem informais proporcionam novas formas de aprendizagem significativas e naturais. Terá então de haver um acompanhamento alicerçado na mediação com a edificação individual das aprendizagens.

Todo esse processo é oposto à educação tradicional, nomeadamente ao paradigma fabril. Neste novo paradigma, que promove a aprendizagem ao invés do ensino, espera-se da criança/estudante um papel mais crítico e interventivo e do docente um papel centrado no processo de construção do conhecimento pela criança/estudante, como produto do seu desenvolvimento intelectual, isto é, a criança/estudante co construtora e o docente mediador. Os novos papéis do docente e da criança/estudante misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta, implicam a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do docente, com consequências sobre a própria escola. Assim, a Inovação Pedagógica e a matética estão intrinsecamente interligadas (Fino, 2016b) e "o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direcção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação" (Fino, 2008a, p. 2).

A Inovação Pedagógica está então relacionada com os processos, não com os resultados ou *rankings* que correspondem à concretização nacional de políticas supranacionais com forte influência na ortodoxia curricular (Fino, 2016a). Nas palavras de Formosinho e Machado (2009) "as ortodoxias dão lugar, assim, a heresias no interior da experiência e acentuam a função centrifugadora desta" (p. 100).

A Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas, posicionamento crítico, explícito e/ou implícito, face às práticas tradicionais, pressupõe um salto, uma descontinuidade que acontece localmente, onde se movem crianças/estudantes e docentes, funcionando estes, como agentes de mudança. Consiste

na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino, como refere Fino (2008a):

> A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia; a Inovação Pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante; a Inovação Pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; a Inovação Pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo; a Inovação Pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica. (pp. 2-3)

Assim, a reflexividade docente, fundamentada teórica e metodologicamente pode potenciar a criação de contextos de prática em que as crianças/estudantes sejam os protagonistas - novo paradigma de instituição educativa. E tendo em conta que atualmente se vive uma época de mudança a todos os níveis, a globalização veio intensificar as relações sociais mundiais que vinculam localidades distintas, de uma forma tal que, acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a longa distância e vice-versa (Giddens, 1990; Moreira & Macedo, 2002; Sebarroja, 2001).

Trata-se de uma dinâmica de natureza multidimensional e complexa, em constante expansão, que gerou interdependências aos níveis da economia, da política, da cultura, da ciência, da tecnologia, das comunicações, dos hábitos de vida, das formas de expressão. Esta dinâmica tem efeitos que se fazem sentir em diversos setores, com particular evidência na educação. Releva-se, neste sentido, o papel determinante que certas entidades supranacionais, como por exemplo a OCDE e a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), têm vindo a exercer na construção de uma corrente de pensamento sobre educação e políticas educativas, através de estudos e publicações, com diretrizes, indicadores de comparabilidade e recomendações nos quais cada Estado pode apoiar-se para promover iniciativas facilitadoras do acesso a níveis superiores de qualidade e de eficiência dos seus sistemas de educação (Sanches, 2012). Vive-se numa economia baseada no conhecimento, no poder de pensar, de aprender e de inovar. Torna-se, então, relevante o papel social e cultural da educação, quer no que diz respeito ao desenvolvimento de cada um quanto à

sua autonomia e convivência social, quer no que se refere à integração e uso social do conhecimento. É importante educar as novas gerações para além da economia baseada no conhecimento, o que implica favorecer o desenvolvimento social, procurando construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva (M. Fernandes, 2000), o desenvolvimento de valores e de atitudes positivas, dar relevo à aprendizagem emocional tanto quanto à cognitiva, partilhar experiências, escutar as crianças, como são disso exemplo as práticas pedagógicas inovadoras em EI (Quiñones et al., 2023).

Em jeito de síntese, Sebarroja (2001) destaca 13 elementos, componentes e objetivos da Inovação Pedagógica: a mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem significado particular com a prática, já que esta deve atender tanto aos interesses coletivos como aos individuais; a inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, uma maneira progressiva, e ir adquirindo uma perspetiva mais elaborada e complexa da realidade; a inovação trata de transformar as escolas em locais mais democráticos, atrativos e estimulantes; a inovação trata de provocar a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações na escola; a inovação rompe a cisão clássica entre a conceção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arreigada na escola mediante saber do especialista e o não saber docente, simples aplicante da propostas e de receitas pré-determinadas; a inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica das escolas e dos docentes; a inovação apela às razões e finalidades da educação e à sua contínua questionabilidade em função dos contextos e mudanças; a inovação nunca se empreende a partir do isolamento e da solidão, mas desde o intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste de enriquecimento; a inovação trata de traduzir ideias na prática quotidiana, mas sem nunca se esquecer da teoria, conceitos indissociáveis; a inovação faz com que aflorem desejos, inquietudes e interesses ocultos nos educandos; a inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento; a inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente; na inovação não há instrução sem educação, a algo que, talvez por óbvio e essencial, se esquece com demasiada frequência.

Formosinho e Machado (2009) salientam que a Inovação Pedagógica ao favorecer as relações interpessoais e ao valorizar a função docente, aumenta a satisfação destes e origina uma visão positiva da escola, com rebatimento o clima organizacional e no rendimento da equipa.

4. Currículo, Pedagogia e Inovação Pedagógica na EI

Tal como apresentado no ponto anterior, a "Inovação Pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo" (Fino, 2008a, p. 3). A direção do novo paradigma de instituição pedagógica parece seguir o modelo de organização da EI, uma vez que nesta etapa educativa não existe um currículo pré-definido, obrigatório, a desenvolver, tendo os educadores a seu cargo a gestão flexível das práticas pedagógicas. Os educadores têm como referencial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), "uma referência para 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 et al., 2016).

Tonucci (2019) idealiza a escola como se pode observar na Figura 8. Revê-se muito da EI nessa figura, pois as salas de EI são um misto, fazem uma gestão flexível de oportunidades de aprendizagem na interação com os outros (Cosme, 2018). E, valorizando que a educação começa desde o nascimento, todo o sistema educativo tem a aprender com a EI, porque é aqui que, segundo J. Costa (2016) "o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens" (p. 5), considerando este nível educativo um exemplo de inovação pedagógica e metodológica para os níveis subsequentes. J. Costa (2016) afirma 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. (…) Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos" (p. 5).

Figura 8

*Uma escola para 2050 (*Tonucci, 2019a)

A EI caracteriza-se por uma especificidade relativamente aos outros níveis do sistema de educação/ensino: não se utiliza a terminologia ensino, mas sim educação; não há professores, mas sim educadores; os educadores não dão aulas, organizam propostas; não há turmas, mas grupos constituídos por crianças e não por alunos; não funciona numa sala de aula, mas sim numa sala de atividades, em espaços comuns interiores e exteriores; não há campainha, o ritmo e as necessidades de cada criança são valorizados; não tem um currículo obrigatório, mas orientações curriculares; as áreas do saber não estão espartilhadas em disciplinas, privilegiam-se os saberes e o desenvolvimento holístico; privilegia-se a avaliação formativa e a monitorização do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, ao invés da avaliação através de fichas ou *checklists*, focadas nos resultados e não nos processos, ou seja, pode-se considerar os contextos de EI como ambientes de aprendizagem emergentes, onde a centralidade da ação pedagógica está na criança e onde os processos têm muito mais valor do que os resultados finais.

Assim, a valorização da EI pelas entidades governamentais enaltece o valor social da mesma no sistema educativo português como etapa fundamental no processo de aprendizagem de qualquer pessoa, bem como para a redução do insucesso escolar, aquando da frequência de uma EI de qualidade (J. Costa, 2021). Conquanto, cada grupo de crianças e respetivas famílias são peculiares, cada criança é uma pessoa, com uma história de vida única, por esses motivos o quotidiano pedagógico na EI é desafiante e complexo, consubstanciando-se em práticas exigentes, repletas de imprevistos, onde nenhum dia é igual ao outro e para o qual não é possível estabelecer uma padronização de conduta. Assim, de uma forma geral, na EI o educador observa, regista, documenta, planifica, age, reflete e avalia num ciclo contínuo e sistemático, obtendo dados autênticos sobre a aprendizagem de cada criança e sobre a sua própria ação pedagógica, constituindo também um contributo para respostas pedagógicas mais equitativas e inclusivas para todos (crianças, equipas e famílias) (Correia et al., 2021).

Neste contexto, os projetos surgem depois de conhecer cada criança na sua individualidade e o grupo no geral. Os grupos são formados e tidos em consideração como heterogéneos, vários fatores são considerados na formação dos mesmos. Salvo rara exceção, há continuidade de pelo menos um elemento da equipa na transição educativa do grupo (dentro da instituição), as rotinas são adaptadas ao desenvolvimento e necessidade de cada criança, as propostas em oferta e os temas a explorar são decididos em conjunto com as crianças, num clima democrático, numa visão holística e potenciadora do desenvolvimento do grupo em geral e da cada criança em particular

(Silva et al., 2016). O diálogo, as partilhas e a cooperação com as famílias são diários. Vayer e Matos (1990) definem como condições de um diálogo verdadeiro: aceitar o outro; escutar; circular a informação nos dois sentidos. Promover o envolvimento das famílias requer esforço e é responsabilidade de toda a comunidade (órgãos de gestão, administração, equipas, pessoal técnico e até pelas crianças), só assim se consegue uma ação concertada e global, contribuindo para a participação plena e envolvimento de todas as famílias (Mata & Pedro, 2021).

Na EI, os educadores têm a grande responsabilidade de planificar os contextos, que se desejam de elevada qualidade, com oferta de serviços de cuidados e educação que respeitem o bebé/criança (Caeiro & Correia, 2021). Assim, na EI os espaços interiores e exteriores são organizados por áreas de forma flexível e sensível às necessidades e competências dos bebés/crianças. Sabe-se que eles aprendem ao observar, tocar, experimentar, questionar, relaciona-se com os pares, construir sentidos e significados sobre os contextos naturais onde estão inseridos. Nesse sentido, o bem-estar emocional, os afetos e as emoções são abordados diariamente, tendo crucial importância no desenvolvimento de cada ser humano, pois constituem uma parte importante da sua vida (Jensen, 2002). Damásio (2020) considera os afetos e os sentimentos como "processos híbridos que dependem das características únicas de interoceção, o processo que abre o nosso interior à inspeção dos sentidos" (pp. 82-83).

Na EI realiza-se a diferenciação pedagógica, como meio de afirmação de que cada criança é única, com ritmos de aprendizagem e vivências únicas, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades. Prima-se pelas interações de qualidade entre as crianças, entre as crianças e os adultos, desafiando-as e envolvendo-as em aprendizagens diversificadas, contextualizadas e participadas nas quais são dadas possibilidades de experienciarem de diferentes formas (individualmente, em pequeno/grande grupo ou ainda juntamente com outros grupos de outras salas), de cooperarem com diferentes elementos, de explorarem, de comunicarem, de opinarem, de fazerem escolhas e de tomarem decisões apoiadas na reflexão. Promove-se desta forma inúmeras competências (ao nível emocional, cognitivo, linguístico, social e motor), a participação ativa, a autonomia e a autoconfiança. Tudo isto é avaliado através, por exemplo, do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010) e do CRECHEndo com Qualidade (Carvalho & Portugal, 2017), que dão indicações sobre o desenvolvimento da criança em particular e do grupo em geral, bem como indicam se a prática do educador está a ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada uma.

Nesta perspetiva, a EI enquadra-se numa abordagem sistémica, holística, num ambiente aberto a novas experiências e descobertas, ambiente crítico e inovador, onde a criança é um sujeito investigador que produz conhecimento, agente da sua aprendizagem, enquanto o educador é um mediador. Isto é, aquele que faz com que as relações e as estratégias desenvolvidas por uma criança e/ou pelos pares sejam evolutivas, que conduzam ao aumento de informação, de conhecimentos, da aprendizagem e à autonomia em relação a ele. "Para tal, este adulto deve aceitar o facto de que ele não pode de modo algum desejar e compreender no lugar da criança; pode somente facilitar as interações e interrelações da criança com o mundo que a rodeia" (Vayer & Matos, 1990, p. 37).

Importa salientar que o conceito de currículo na EI, em Portugal, ganhou maior visibilidade com a publicação das OCEPE em 1997. Este documento definia-se como um ponto de apoio à ação pedagógica dos educadores e poderá "contribuir para que a Educação Pré-Escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não para algumas" (ME, 1997, p. 7). 19 anos mais tarde as OCEPE foram alvo de reformulação, baseando-se nos objetivos globais e pedagógicos definidos na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97), com o objetivo de apoiar a construção e gestão do currículo no JI (por um lado descurando a creche, por outro salientando que esta é um direito da criança, por isso importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância) da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa pedagógica (Silva et al., 2016).

Segundo J. Costa (2019) foi publicada uma versão revista das OCEPE "numa lógica de continuidade com o primeiro ciclo, apostando-se no facto de uma Educação Pré-Escolar de qualidade ser um dos principais preditores de sucesso nos anos iniciais" (p. 21). Contudo, segundo Fraga e Sousa (2016) «levantamos reservas sobre a utilização do adjetivo "curriculares", derivado do substantivo "currículo", com toda a carga de rigidez e ortodoxia que este termo comporta, indelevelmente associado a uma instituição de ensino, mais do que de educação» (p. 2). Os referidos autores sugerem a designação de Orientações Pedagógicas para a EI (OPEI).

O currículo em EI comporta desafios, perspetivas e novos horizontes (Fochi, 2021), diferentes do ensino obrigatório. O currículo na EI não é uma listagem de conteúdos, objetivos e competências, porque é função da EI o desenvolvimento integral e holístico da criança, não é o ensino, não é a instrução, é cuidar e educar com qualidade, é valorizar a agência de cada criança e a sua participação no quotidiano pedagógico, social

e cultural (Portugal, 2017) – a inovação que cada criança traz com ela. Criança e currículo fazem parte de um mesmo processo – o processo educativo (Fochi, 2021). O currículo é, nesta perspetiva, um mundo de significados, marcado por processos, conexões e dados de um determinado tempo (Dewey, 2002). O currículo poderá constituir-se como uma lente, uma chave para interpretar o mundo das crianças, o seu ímpeto interno, a sua curiosidade (motor que faz as crianças explorarem o mundo), não compartimentado em áreas de conhecimento, mas sim integrado, que valorize a plenitude do sujeito, que tenha em consideração as experiências mais significativas e as motivações extrínsecas que predispõem o sujeito para a aprendizagem (Bruner, 2008). A pedagogia está centrada no sujeito e o currículo emergente vai ao encontro dessa premissa, porque se constrói progressivamente a partir do conhecimento da criança e do grupo, dos interesses e iniciativas das crianças num processo colaborativo, da recolha intencional de registos, sua organização e documentação, onde crianças e adultos contribuem para os processos de decisão (Silva et al., 2021).

Neste quadro concetual Gallego e Alonso (2016) consideram que «estamos en estado de "emergencia educativa"» (p. 9) que terá como resposta a criação de uma sociedade da aprendizagem, com uma educação de mais qualidade que priorize a capacidade de aprender. Todos aprendem de forma diferente, porque têm competências, motivações, conhecimentos distintos e diferentes estilos preferenciais de aprendizagem (Miranda-Calderón, 2016).

Conhecer os estilos de aprendizagem de cada criança só é possível através do diálogo e envolvimento com as famílias, da observação como processo de descrição e de compreensão da criança (Miranda et al., 2016; Parente, 2002). O que fazem, como fazem, com quem, com que envolvimento, isto é, os usos que fazem dos seus tempos-espaços, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam (Carvalho & Fochi, 2017). É possível, também, através da escuta sobre o que pensam e sentem, do negociar com cada criança a ação pedagógica. Estes constituem verdadeiros desafios quotidianos à Inovação Pedagógica (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), mas se cada pessoa tem uma forma única de aprender e uma história de vida singular, não há outra forma possível de fazer pedagogia, de perceber as ruturas e as reinvenções nos modos de viver a infância (Carvalho & Fochi, 2017), de primar pela Inovação Pedagógica que mobilize os educadores a desenvolverem a sua práxis com as crianças para poderem transformar o seu percurso de aprendizagem num processo autêntico e significativo, no modo de fazer e de criar conhecimento no quotidiano

pedagógico. Trata-se de uma "pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças" (Carvalho & Fochi, 2017, p. 16).

Capítulo II - Políticas Educativas e Políticas Curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental

1. Enquadramento Histórico-Político

De acordo com J. Correia (1999), as políticas educativas e curriculares contribuem para legitimar decisões ao nível da práxis. Os educadores fundamentam e utilizam o seu discurso educativo com base na sua formação teórico-prática, conceções, vivências pessoais e profissionais, orientações legislativas. Escutá-los, bem como às famílias e às crianças, significa reconhece-los como produtores de um discurso legítimo para o campo da educação, uma vez que contribuem para a "naturalização de subjetividades educativas que desempenham um papel estruturante, quer na definição e produção de problemas educativos, quer na identificação das soluções plausíveis e, ainda, na determinação dos atores a quem se reconhece a legitimidade de protagonizarem estas soluções" (J. Correia, 1999, p. 82).

Abordar questões relativas às crianças e à infância implica também equacionar o papel do Estado nas medidas políticas (e, por vezes a sua indefinição) de processos de educação formal, que são o reflexo das conceções dominantes que as suportam e que existem quando tem lugar a normatividade dessas medidas (Mendes, 2019).

Segundo Pacheco et al. (2018), para quem estuda currículo há uma tendência para considerar os discursos políticos, uma vez que estes definem um leque de atividades curriculares que envolvem um conjunto complexo de decisões. No entanto, o campo das políticas não pode existir sem o campo de processos (instituições) e sem as práticas (profissionais), ou seja, estudar currículo obriga a ter olhares distintos sobre uma determinada realidade ligada ao conhecimento.

Nessa linha de pensamento, a construção de políticas para a EI é um processo complexo, com múltiplos e diversificados intervenientes (com níveis diferentes de envolvimento, responsabilidade e poder) que nele interferem, influenciando no processo e no resultado das medidas implementadas (Vilarinho, 2013). A própria definição de políticas e as mudanças introduzidas são também moldadas por perspetivas internacionais acerca da educação e dos cuidados para a infância (Bhering et al., 2020). Nomeadamente, perspetivas e orientações europeias, constituídas por entendimentos e compromissos políticos assumidos (metas e objetivos a atingir), aos quais Portugal se vincula como país integrante da União Europeia (UE). Nesse sentido, é importante ter em atenção os

processos de influência e de regulação supranacional, bem como as especificidades históricas, políticas e culturais da EI nacional, de modo que se possa evidenciar a realidade portuguesa que, «embora "contaminada" por factores, conceitos e modelos exógenos, não é uma mera cópia dos modelos preconizados pelas instâncias internacionais e transnacionais» (Vilarinho, 2012a, p. 367).

Segundo Cardona (1997) a evolução do discurso oficial tem de ter em consideração o contexto sociopolítico em que este é definido e «estando ao serviço de um poder, o "discurso oficial" é sempre ideológico» (p. 18). A análise do discurso oficial relativo à educação permite identificar um conjunto de normas pedagógicas e de conceções sobre a EI, estando estas relacionadas com ideias reveladoras de uma determinada conceção educativa, relativamente aos bebés/crianças, à infância, às famílias, aos profissionais. Assim sendo, as opções educativas resultam de um processo ideológico que implica a elaboração de uma determinada visão da infância, demarcada pela evolução do contexto social.

Posto isto, clarifica-se que:

- Em Portugal, utilizam-se diferentes denominações no que diz respeito aos contextos formais de EI[4], que refletem diferentes conceções e fases de evolução pelas quais a EI passou. Importa refletir criticamente sobre essas fases e sobre o impacto das políticas educativas e curriculares decretadas para a EI (M. A. Estrela, 2020d);

- «O estudo do "discurso oficial" surge como um ponto de partida indispensável para a compreensão das características da actual realidade da educação de infância, e consequentemente proporciona uma mais clara percepção dos problemas que afectam o seu funcionamento» (Cardona, 1997, p. 20). Em relação à EI pode-se dividir o discurso oficial em quatro grandes períodos: a Monarquia (1834-1909); a 1.ª República (1910-1932); o Estado Novo (1933-1973); após a Revolução de 25 de abril de 1974.

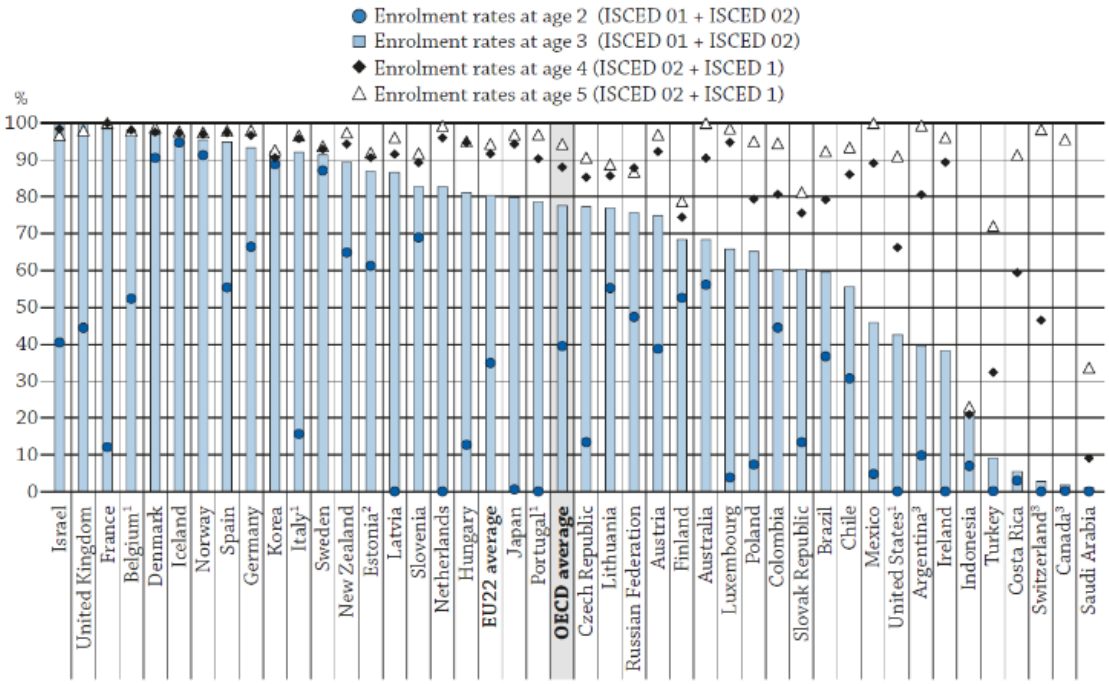
A EI em Portugal passou por fases de evolução semelhantes às de outros países europeus, com exceção da taxa de cobertura da rede de jardins de infância que era inferior (Bairrão & Tietze, 1995) e consequentemente a frequência de crianças também. No entanto, Portugal superou essa circunstância (OCDE, 2014) e encontra-se acima da média europeia, o que demonstra os investimentos desenvolvidos nesta área, conforme ilustra o

[4] Ama (pessoa a trabalhar por conta própria que cuida de um máximo de quatro crianças); creches familiares (grupo de amas registadas que residem na mesma zona geográfica supervisionadas por um contexto formal); mini-creches (pequenas organizações, com um ambiente do tipo familiar que cuidam até seis crianças); creches (centros formais que educam e cuidam de crianças entre os 4-36 meses) (Vasconcelos, 2005); infantários (educação dos 0-6 anos); JI e EPE (educação dos 3-6 anos).

Gráfico 1. Na última década têm sido tomadas medidas políticas para a universalização da EPE, bem como para desenvolver a educação em creche (Formosinho, 2018).

Gráfico 1

Taxas de matrícula dos 2 a 5 anos nos países da OECD em 2015 (OECD, 2017a, p. 260)



O início das creches, em Portugal, remonta à criação das Misericórdias (séc. XVI), com carácter marcadamente assistencial (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2019). Na maioria dos países da OECD, as políticas de educação para os 0-6 anos desenvolveram-se em paralelo com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho. De acordo com a OECD (2017a) "in the 1970s and 1980s, European governments in particular put in place family and childcare policies to encourage couples to have children and ensure that it is feasible for women to combine work and family responsibilities" (p. 261).

A EI seguiu a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizam a história portuguesa do século XIX (Vasconcelos, 2014b). Até essa altura, os bebés/crianças eram educados no seio da família alargada. Quando a família vivia do trabalho rural, os contextos de vida familiar, social e económica fundiam-se num único contexto onde se educavam e se iniciavam as crianças no mundo do trabalho. Essa forma

de educar alterou-se quando a família deixou de trabalhar no contexto doméstico e passou para o contexto fabril.

Com a passagem da família alargada para a nuclear e com os fenómenos da urbanização foram criados os contextos de cariz assistencialista e de guarda, justificados pelas alterações sociais produzidas pela industrialização (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), uma nova conceção de infância nasceu no século XVIII. No século seguinte, surgem os pedagogos que procuraram criar instituições que permitissem à criança uma vida agradável que correspondesse às suas necessidades e, por outro lado, permitissem aos pais terem os empregos que lhes eram indispensáveis. Durante a Monarquia, as primeiras instituições destinadas às crianças dos 0-6 anos eram de iniciativa privada, destinavam-se às classes sociais mais vulneráveis, as Casas de Asilo da Infância Desvalida, criadas em 1834, tinham como objetivo proteger, educar e instruir crianças pobres, de forma a libertar os pais para o trabalho (Vasconcelos, 2005). Na RAM, também foi em 1834, sob a proteção do Governador do Funchal, que se fundou a primeira instituição com o objetivo de proteger as crianças desamparadas, assim foi criado o primeiro asilo para a infância nesta Região, o segundo em Portugal (T. Ferreira, 1987).

Posteriormente, as creches surgiram para receber bebés/crianças desde os primeiros meses de vida até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, aliando nos seus propósitos de cuidados a procura da redução da mortalidade infantil e a educação do bebé/criança extensível à mãe, à família, à comunidade e à Nação. As creches foram, assim, criadas dentro do quadro legal constitucional do associativismo oitocentista. O custeamento das despesas das creches proveio "de atos de benemerência intermitentes na frequência e valor mas, nos quais a Maçonaria foi constante interveniente durante a primeira centúria da sua existência" (E. Baptista, 2019, p. 505).

Na segunda metade do século XX, na sequência da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, houve uma aceleração das transformações tecnológicas e sociais. Houve mais emprego feminino, o que levou à criação de respostas intencionalmente educativas ligadas às ideias pedagógicas da Escola Nova, que preconizava os métodos ativos, centrados nos interesses e nas necessidades das crianças, numa nova relação pedagógica ativa e promotora de aprendizagem (Vilarinho, 2004).

Durante a Monarquia 76% da população portuguesa maior de 7 anos não sabia ler nem escrever, a taxa de analfabetismo era muito elevada (F. Silva, 1992). Face a esta situação é valorizada a instrução como meio para a evolução social. Nesse período foi criada a EI com funções educativas, por iniciativa governamental, e em 1882 a escola

Fröebel foi a primeira creche em Portugal, mantendo-se em funcionamento durante cerca de 120 anos. "O chalé, desde a origem destinado a jardim-de-infância, foi concebido para aplicar e desenvolver no país o modelo de educação infantil do pedagogo alemão Friedrich Fröebel, que veio estabelecer a base do actual ensino pré-escolar, no final do século XIX"[5] (Lusa, 2021).

Em 1984 a expressão JI é substituída por escola infantil, reforçando a tendência escolarizante, pois, segundo o Decreto de 18 de junho de 1896, era destinada a ministrar o ensino compatível com a idade, neste caso 3-6 anos, sendo a parte principal do tempo ocupado com recreações e com o objetivo de suprir as condições educativas do meio doméstico, favorecer o desenvolvimento físico das crianças, incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos.

Destaca-se que o primeiro jardim-escola João de Deus (modelo português, concebido por João de Deus Ramos, baseado na Cartilha Maternal para crianças dos 4 aos 8 anos) foi criado após implantação da República. Na época também começaram a ser valorizadas as particularidades de cada criança, tendo em consideração as suas características psicológicas, baseadas nos pedagogos Fröebel e Montessori (Vasconcelos, 2009). A difusão de novas ideias pedagógicas no século XIX e XX, introduziu novas conceções de infância e incentivou o discurso dos direitos das crianças. Rejeitou-se a conceção de criança passiva, mera recetora de ensino e surgiram os primeiros estudos (nos Estados Unidos da América) sobre as consequências da frequência da EI no sucesso educativo (Spodek & Brown, 2002). Esta difusão promoveu movimentos pedagógicos que tinham como finalidade o desenvolvimento integrado e holístico da criança, enaltecendo a importância dos contextos de elevada qualidade.

A pedagoga portuguesa Irene Lisboa "educadora pioneira na introdução e dignificação da educação pré-escolar em Portugal" (L. Teixeira, 2006, p. 11), teve um contributo singular para a história da educação em Portugal. Irene Lisboa estudou em universidades europeias, bem como observou diversos contextos de EI na Europa, tendo elaborado um programa, para as práticas pedagógicas com crianças na EPE, baseado em exercícios de linguagem (rimas, adivinhas), canto, desenho, trabalhos manuais, iniciação à leitura, escrita e cálculo, jogos e rítmica livre. Para Irene Lisboa a criança devia mover-

[5] Atualmente, este é considerado um monumento histórico e encontra-se em polémica reconstrução, pois foi totalmente demolido, no entanto pela defesa do património arquitetónico, histórico e imaterial a Câmara Municipal de Lisboa comprometeu-se a reconstruí-lo na sua integridade para dar lugar a uma Biblioteca (Direção-Geral do Património Cultural, 2016).

se pela sala e procurar descobrir novidades que lhe despertassem interesse, sem ordem do educador. Na conceção desta pedagoga, a atitude do educador implica uma autoformação oposta à escola tradicional, com vista a melhorar a qualidade das práticas, baseadas na reflexividade e, por isso, inovadora perante o processo educativo e pedagógico. Porém, a pedagogia moderna e progressista sofreu a repressão do regime salazarista, "silenciou vezes sem conta a voz daqueles que pugnavam por uma escola nova e por um ensino democrático" (L. Teixeira, 2006, p. 21).

Na RAM, no início do século XX, foi fundada a Associação de Beneficência Auxílio Maternal, funcionando como "internato com amas, uma enfermeira e várias serventes, sendo sempre administrada por uma comissão laica" (T. Ferreira, 1987, p. 70). Em 1973 passou a Jardim Infantil (creche e JI), mantendo-se como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em 1929, a Comunidade das Irmãs Franciscanas construiu o Convento em Internato de crianças desprotegidas, "onde lhes era ministrado escola, não só Primária como Jardim. Foi a origem do Ensino Pré-escolar, na Madeira, e sua legalização" (T. Ferreira, 1987, p. 72).

Com o Estado Novo houve um retrocesso, a EPE foi extinta como ensino oficial, em todo o território nacional, por ser considerada uma tarefa destinada às mães de família, devendo as mulheres ficar em casa para cuidar dos seus filhos. O Estado Novo veio assim atribuir às mães o cuidado prioritário dos filhos no espaço doméstico. É criada a Obra das Mães pela Educação Nacional, com um caráter marcadamente ideológico (Stoer, 2008b). No Estado Novo prevalecia a ideologia da maternidade:

> A Constituição de 1933 do Estado Novo contempla medidas que visam o controlo ideológico dos professores e a sua divisão, bem como a desvalorização do seu estatuto, favorecendo uma estratificação artificial, isolando-os simultaneamente dos outros trabalhadores. Através do Decreto-Lei n.º 22 469 é introduzida a censura. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 23 048, artigo 39, de 23 de Setembro de 1933, são proibidas todas as associações de funcionários públicos (…) a repressão legislativa no sector da educação atinge o seu auge no ano da reforma Carneiro Pacheco (1936). Além do retrato do chefe de Estado em todas as salas de aula e do crucifixo sobre as secretárias de todos os professores, todos os currículos escolares são baseados em princípios que conjugam «ideias de Pátria, família e amor à terra natal». (Stoer, 2008b, p. 51)

Estas condições do país até meados do século XX não contribuíram para um desenvolvimento mais harmonioso do sistema educativo. A instabilidade política e social

e a longa permanência dos governos autoritários foram a primeira causa do atraso de Portugal relativamente a outros países europeus e do mundo (C. Freitas, 2019).

Posteriormente, a EPE foi reintegrada no sistema educativo (Lei n.º 5/73) através da Reforma do ensino de Veiga Simão em 1973, que, apesar da continuação do regime político do Estado Novo, marcou o início de uma nova mudança: foi criada a Divisão de EPE; foi definido o início de dois cursos públicos de formação de educadores (em Coimbra e em Viana do Castelo).

Assim, algumas recomendações para as creches e para os jardins de infância foram publicadas, sendo de destacar que "a diferenciação entre estas duas funções é ainda mais evidente em relação às Creches. Define-se que os grupos de crianças sejam orientados por enfermeiras (e não educadoras), sendo considerado prioritário assegurar a qualidade dos cuidados de saúde e higiene" (Cardona, 1997, p. 68).

Segundo Stoer (2008a) a relevância da Reforma de Veiga Simão prendeu-se com a importância atribuída à educação em Portugal, assente na confiança depositada pelos governantes na educação e na ideologia como forma de resolver dificuldades e tensões, num regime que proclamava a harmonização das classes, mas que se baseava em conflitos de classe e, por outro lado, a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal e a sua ligação ao catolicismo e a sua função específica na mudança social.

Ainda no início dos anos 70 do século XX, as estruturas do Ministério da Saúde e Assistência começaram a apoiar iniciativas com carácter social/privado, não apenas para as enfermeiras, mas também para as educadoras que passaram a trabalhar em creches. Nesse contexto a creche surge como uma resposta social e também educativa. Nessa época, as famílias ainda recorriam sobretudo a amas (a maioria não legalizadas), o que impedia a supervisão da qualidade deste atendimento em termos de segurança mínima, saúde, alimentação e higiene (CNE, 2019).

Em 1978 formaram-se os primeiros educadores na RAM, com o Curso de Didática Pré-Primária, pelo Método de João de Deus, e em 1982 com o Curso Oficial de Educadores, pela Escola do Magistério Primário do Funchal, o que permitiu que a EI fosse da responsabilidade de educadores e não de professores primários como era contemplado até então (T. Ferreira, 1987). Em 1982 foi criada a Escola Superior de Educação da Madeira, pelo Decreto-Lei n.º 395/82, posteriormente foi criado o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade da Madeira (UMa), através do Decreto-Lei n.º 391/89.

O último quartel do século XX foi marcado por uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares, implementadas por intermédio de normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos), normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares), documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola). Os pressupostos ideológicos da construção do currículo são politicamente decretados e tornam o docente num decisor político. Neste sentido, a educação é intrinsecamente política (Pacheco, 2002).

Começou, então, a existir uma maior abertura política e, paralelamente, a evolução da estrutura social implicou que fossem criadas mais instituições, sendo dada uma importância cada vez maior à EPE (Cardona, 1997; Formosinho, 2020). Contudo, em consequência da agitação política que caracterizou os primeiros anos após a Revolução de 25 de abril de 1974, o projeto de Reforma do Ensino de Veiga Simão não chegou a ser posto em prática, só alguns dos seus princípios, anos mais tarde.

A Revolução de 25 de abril de 1974 trouxe o fim da repressão política e com ela uma grande evolução social, com alterações significativas nas vidas dos portugueses. Os discursos educativos desempenharam um papel estruturante nesse contexto histórico e contribuíram para legitimar decisões educativas e as possibilidades de se exprimirem as oposições a essas decisões. Legitimou-se a união entre democracia e educação e o princípio da igualdade de oportunidades (J. Correia, 1999). O social é pensado e estruturado como um espaço de construção de uma cidadania emancipatória, participada e deliberada, em permanente redefinição no contexto local, marcado pela sua complexidade. Os discursos educativos "desenvolveram-se na expansão de um processo de escolarização vocacionado para a crítica do modelo escolar e para a afirmação das potencialidades educativas da des-colarização" (J. Correia, 1999, p. 86). Defendia-se a necessidade de promover a melhoria do contexto sociofamiliar e surgiu também a ideia de docente animador sociocultural, ideias já presentes nos trabalhos de António Sérgio escritos durante os anos 20[6].

Mesmo num contexto de profundas mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, a força de um modelo de educação centrado na maternidade, a que Dias et al. (2013b) apelidam de maternocêntrico, contribuiu para que 20 anos separassem a inscrição

[6] Para António Sérgio o ponto de partida para a reforma da educação seria a dedução das necessidades portuguesas e para isso era necessário fixarem-se objetivos, promover uma educação pelo trabalho científico e manual, a formação corporal e formação artística. Educar para a liberdade e para o trabalho cooperativo, onde o papel do professor seria o de estimular a curiosidade, deixando o estudo ao interesse dos alunos, com plena iniciativa e pelo uso constante de investigação experimental (Fino, 1997).

do direito à EI e a definição do sujeito de direito na Constituição Portuguesa. Assim, a EPE constituiu-se como um direito da criança à educação pública, logo após a Revolução de abril. O direito à creche, por sua vez, constituiu-se como direito das famílias para a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar apenas em 1997. A definição do sujeito de direito, a conceção de criança e da sua socialização foram fundamentais na formulação dos objetivos e funções da creche (atendimento às necessidades básicas do bebé/criança) e do JI (centralidade das atividades educativas no início do percurso pré-escolar das crianças).

A Revolução de 25 de abril de 1974 produziu novas mudanças nas conceções sobre a creche e sobre as suas funções, ao permitir problematizar o papel da mulher na família e na sociedade, ao avaliar as alternativas ao cuidado materno, ao questionar o papel do Estado e da sociedade no reconhecimento do direito da criança dos 0-3 anos à educação, da mulher à igualdade de oportunidades e da família à partilha das responsabilidades na educação dos filhos (Dias et al., 2013a). Entre 1974 e 1996, a maior parte dos cuidados e educação para bebés/crianças até aos 3 anos acontecia em contextos informais. Só em 1978 foram criados os primeiros jardins de infância da rede pública do ME (Cardona, 1997). Em Portugal Continental os cuidados e educação formais para os 0-3 anos são tutelados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e mais recentemente por algumas autarquias.

Na RAM, em 1977, o Ensino Infantil Oficial, na dependência do então Ministério dos Assuntos Sociais, tinha como suporte o Centro de Educação Especial em relação com diversos Departamentos do referido Ministério. A maior parte das instituições era apoiada pela Instituição da Família e Ação Social e, apenas uma, estava entregue à Misericórdia servindo as crianças de um bairro social. Em 1978 a EI foi considerada um direito dos cidadãos que o desejavam para os seus filhos e não um apoio de características sociais, daí a sua integração no sistema educativo através da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) (T. Ferreira, 1987), o que constituiu claramente uma política educativa inovadora face ao restante contexto nacional. Relativamente ao continente português, Cardona (1997) reforça essa circunstância ao afirmar que "apesar de quase sempre ter sido considerada como importante, a educação de infância sempre ocupou um lugar secundário nas políticas educativas definidas pelos diferentes governos, nunca tendo sido alvo do mesmo desenvolvimento observado na maioria dos países ocidentais" (p. 112).

Especificamente na Ilha da Madeira, a EPE teve uma evolução paralela a de todos os países europeus, contudo na Ilha do Porto Santo a EPE surgiu em 1984 sob a forma oficial de infantário: creche e JI. Sendo que, em 1986, todas essas instituições estavam a funcionar na dependência técnica do Departamento de Infância, regionalizado pela Segurança Social, divididos em duas valências, públicas ou IPSS. Com a autonomia, a Segurança Social, em fase de regionalização, sistematizou e uniformizou o funcionamento de 30 instituições de apoio à faixa etária dos 0-6 anos, com os objetivos de homogeneizar o funcionamento e de dar apoio regular (T. Ferreira, 1987). Nos anos 80, a integração escolar passou a incluir progressivamente creches, jardins de infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, de todos os concelhos da RAM, assim como, programas de Intervenção Precoce (IP), sendo que estes eram realizados ao nível da orientação domiciliária, institucional e em bairros residenciais problemáticos (DRE, 2020).

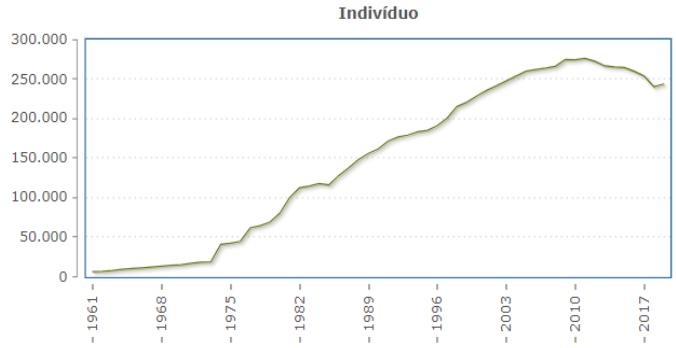
Importa mencionar que tanto na RAM como no Continente Português existem modelos diversificados de intervenção, nomeadamente ao nível da IP, que consiste na prestação de serviços a crianças do nascimento aos 6 anos de idade, num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, assumindo uma perspetiva sistémica de intervenção, para promover a saúde e o bem-estar da criança, de forma a potenciar as suas competências emergentes, minimizar atrasos de desenvolvimento e promover as competências adaptativas das famílias. Na RAM a IP está sob alçada da SRECT[7]/DRE (Decreto Regional n.º 4/82/M; Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M; Decreto-Legislativo n.º 11/2020/M), no Continente Português o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) funciona através da atuação coordenada dos MTSSS, ME e Ministério da Saúde, que é depois continuado no âmbito da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 281/2009; Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Legislativo n.º 11/2020/M).

[7] Na década de 90, o cumprimento das atribuições e competências estabelecidas no Estatuto Político-Administrativo da RAM, aprovado pela Lei n.º 13/1991 e revisto pelas Leis n.º 130/1999 e n.º 12/2000, da responsabilidade do Governo Regional, é exercido pelos Departamentos Regionais denominados Secretarias (artigo 74.º da Lei n.º 130/1999). A SRECT tem a missão de definir a política regional nos setores da educação, da educação especial, do desporto, da formação profissional, da ciência, da tecnologia e da juventude, prevista no Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, que aprova a respetiva estrutura orgânica. A SRECT compreende as seguintes Direções Regionais: Direção Regional de Juventude e Desporto (DRJD); Direção Regional de Educação (DRE); Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG); Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas (DRPRI); Instituto para a Qualificação, IP-RAM (DRQ, IP-RAM); Inspeção Regional de Educação (IRE). A SRECT exerce tutela sobre os seguintes serviços: ARDITI – Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação; Pólo Científico e Tecnológico da Madeira, Madeira Tecnopolo, S. A.; Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng.º Luíz Peter Clode; Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes.

Segundo o Gráfico 2, constata-se que o número de crianças matriculadas na EPE em Portugal começou a aumentar significativamente a partir de 1974[8]. Na RAM foi em 1987, aquando da legislação da passagem da escolaridade obrigatória para 9 anos, que se iniciou um aumento da oferta da EPE (A. Mendonça, 2009).

Gráfico 2

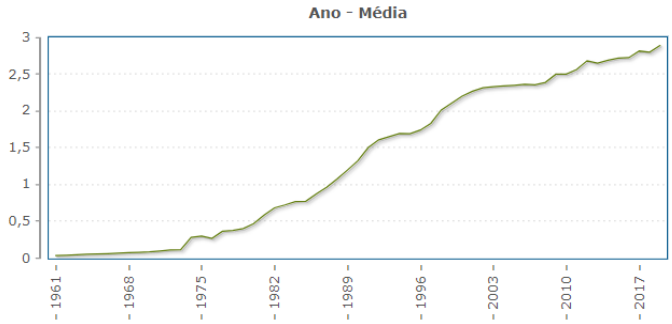
Crianças matriculadas na EPE (PORDATA, 2021a)



Através do Gráfico 3, consta-se que cada vez mais as crianças frequentam durante mais anos a EI. Se em 1961 a duração média de frequência era de 0,04 anos, em 2019 a média era de 2,89 anos. Verifica-se, também, o decréscimo do número de crianças matriculadas na EI nos últimos anos (Gráfico 2), devido à baixa taxa de natalidade que se fez sentir a partir de 2010 aquando da crise económica em Portugal, mas que não teve interferência no aumento do número de anos de frequência da EI (Gráfico 3).

Gráfico 3

Média do número de anos que as crianças frequentam creches e Jardins de Infância (PORDATA, 2021b)



[8] Contactei a PORDATA por email e tive a confirmação que os dados apresentados se referem a Portugal, ou seja, Portugal Continental e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

De acordo com o relatório do *Estado da Educação 2019* (CNE, 2020), recomenda-se o alargamento da oferta e o investimento na qualidade da educação dos bebés/crianças dos 0-3 anos de idade e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção, reconhecendo, uma vez mais, a importância dos programas e dos serviços de educação e de cuidados para os 0-3 anos enquanto promotores do desenvolvimento dos bebés/crianças, do seu efeito no desempenho escolar e em questões de inclusão social e de equidade.

2. Implicações Práticas das Políticas Educativas e Curriculares para a EI, na RAM e em Portugal Continental

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011b), os governos devem desenvolver políticas públicas facilitadoras das pedagogias participativas plurais, ao invés de impor pedagogias ou currículos obrigatórios, devem também "promover a prestação de contas das instituições educativas através de sistemas de supervisão, inspecção e monitorização da qualidade. Promover uma diversidade de pedagogias explícitas e de sistemas de monitorização da qualidade é uma tarefa urgente" (p. 78).

Em Portugal o Estado garante a aplicação dos princípios enunciados nas Leis e nos Decretos-Leis através do acompanhamento, avaliação e inspeção. A responsabilidade política geral desta rede unificada é partilhada pelo ME e pelo MTSSS no Continente Português, pela SRECT na RAM. Não descurando que:

> a responsabilidade do educador é vasta, múltipla e profunda. Ela é ao mesmo tempo social, moral, financeira e económica, porque a educação põe em causa o futuro da colectividade, influencia a sorte dos indivíduos, implica orçamentos consideráveis e cria o potencial de acção de uma comunidade. (D'Hainaut, 1980, p. 24)

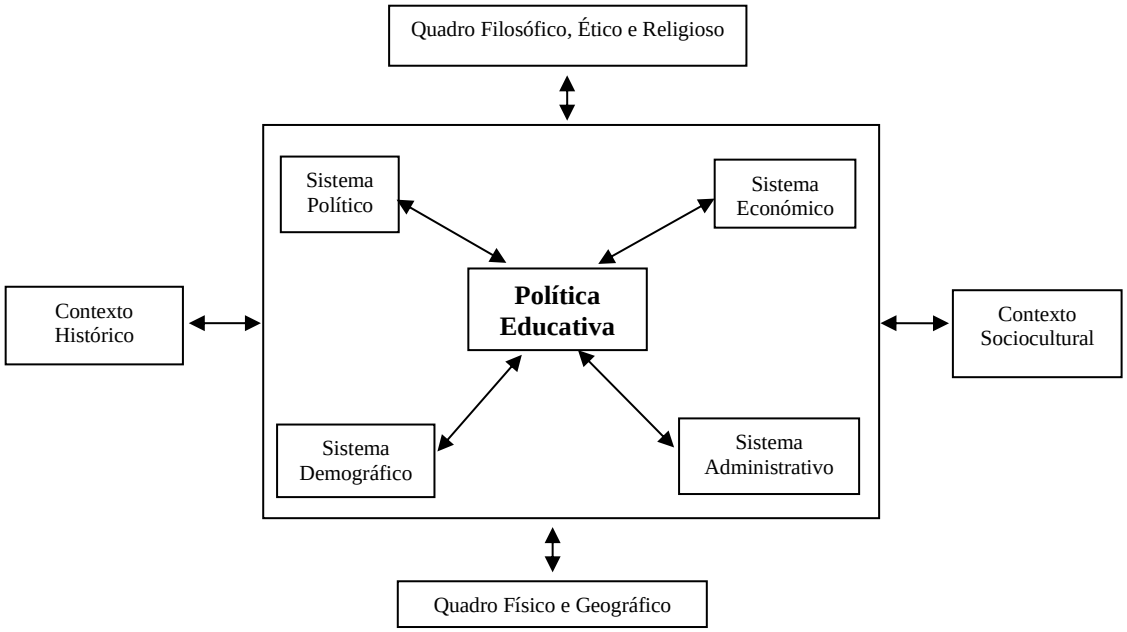
Sendo uma construção de diferentes atores e de diferentes estruturas que interferem diretamente na esfera educacional, as políticas educativas e curriculares devem reivindicar um papel ativo e de transformação da educação (P. Fernandes, 2011).

Segundo D'Hainaut (1980) a função da política educativa é definir prioridades e traçar eixos, apoiada em valores sociais, morais e políticos mais ou menos organizados numa filosofia de educação, que determinam os resultados globais esperados da ação educativa. A política educativa, para D'Hainut (1980) designa as linhas de orientação que sustentam as ações educativas:

> Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro onde se situa o sistema educativo considerado. Por outro lado, uma vez realizada, nos factos, a política educativa, terá geralmente uma repercussão sobre o conjunto dos quadros e sistemas que a determinaram. Esta reacção será por vezes fraca e lenta, outras vezes forte e rápida, mas ela existe sempre, pelo menos no estado potencial. (pp. 42-43)
>
> Representa-se essas relações na Figura 9:

Figura 9

Uma política educativa não nasce do nada, adaptado de D'Hainaut (1980)



No contexto sociopolítico atual, estudos internacionais sobre o desempenho dos estudantes, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) (OECD, 2020) ou o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (IEA, 2021), mostram claramente os benefícios da frequência de serviços destinados aos 0-6 anos. Em média, nos 28 países da UE participantes, os estudantes que frequentaram serviços destinados à creche e à EPE tiveram um desempenho superior aos que não frequentaram. Os dados do PIRLS 2016 indicam que as crianças que passaram períodos mais longos em

contextos de EI encontram-se mais preparadas para ingressar e progredir no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sobretudo ao nível da leitura (IEA, 2021).

"Face a políticas transnacionais indutoras de práticas de *accountability*, o processo de desenvolvimento do currículo tem sido orientado por abordagens centradas em resultados e *standards*, numa contradança de competências e metas curriculares" (Pacheco & Sousa, 2018, p. 170). Nesta linha de pensamento, e de acordo com Formosinho (2020), os educadores devem refletir sobre as seguintes questões: irá a EPE perder as suas características próprias distintas dos outros níveis obrigatórios de ensino, para se integrar progressivamente no sistema escolar posterior? Irá a creche seguir os mesmos trâmites?

Libório e Pedro (2008), afirmam "a educação pré-escolar não é um mundo à parte da realidade escolar e dos saberes que a escola veicula" (p. 10), pois devido à alteração organizacional das escolas públicas no Continente Português (generalização dos agrupamentos verticais de escolas) e na RAM (fusão de estabelecimentos de educação e ensino), tem-se assistido a alguma perda da especificidade da EI, por exemplo através da utilização de vocabulário por influência de outros níveis de ensino (o inverso não acontece), tais como: dar conteúdos; professor; turma; alunos.

Em 1948 Portugal foi um dos países fundadores da OCDE e a sua inscrição nos estudos dessa organização no âmbito da educação e cuidados para a infância foi, de acordo com a DGE (2015), muito positiva. Deu origem à construção da rede *Starting Strong Network* que tem como missão apoiar os países participantes a desenvolver políticas eficazes e eficientes de monitorização efetiva da qualidade, bem como identificar e analisar boas práticas para estabelecer critérios de referência.

No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabe-se que o investimento na educação de qualidade, desde os primeiros anos, é fator de sucesso educativo, e, de modo mais alargado, fator de equidade educativa e pedagógica (Martins et al., 2017), de prevenção da exclusão social a par com a família e numa crescente integração de serviços. Assim sendo, o papel da EI em Portugal foi definido, desde 1996, como um papel estratégico (CNE, 2003).

A OECD (2001) sublinha o enorme e consistente esforço das políticas educativas públicas para a EI em Portugal desde abril de 1974. De salientar que em 1995, com o XII Governo Constitucional, a educação em geral, e a educação básica e a EPE, especificamente, foram afirmadas como prioridades nacionais, tendo sido criado um Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da EPE, que visava

coordenar todas as iniciativas para esse fim (Vasconcelos, 2005). A EI é considerada a primeira etapa da educação básica, que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida, em interface com políticas sociais e educativas (Vasconcelos, 2014a), no entanto, a autora ressalva que sem uma perspetiva ecológica aos vários níveis do(s) sistema(s) de educação e cuidados para a infância, o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz (Vasconcelos, 2006).

Para Bairrão (2005), relativamente à evolução que se constata desde os anos 70, as medidas políticas para as crianças em idade pré-escolar assentaram em "modelos caritativo-assistenciais sem grande fundamentação nas ciências sociais e humanas" (p. 6). A mudança deste paradigma, processou-se com uma relativa "estatização" (Bairrão, 2005, p. 7) da EPE, que progressivamente dá lugar a políticas estatais mais firmes, como o aumento da cobertura da rede de creches e da EPE (Ministério do Planeamento, 2021) e o estabelecimento de regras de organização e de funcionamento que vão melhorar o *status quo* da EI em Portugal.

Para Vasconcelos (2005), a partir de 1977 prevalecem duas conceções de EI, relativamente antagónicas, ainda que não sejam dissociáveis (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012): uma complementar da família (perspetiva social) e outra com funções educativas. A tendência para valorizar a função educativa sai reforçada, passando a função de guarda a ser complementar, sobretudo nas instituições tuteladas pelo ME.

Com o suporte legislativo mencionado anteriormente, sobretudo com a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97), foram definidas as prioridades políticas para a EPE ao nível da expansão da rede e da igualdade de oportunidades. No entanto, não era possível uma política educativa sem a sua consequente análise crítica, neste caso feita por um grupo de peritos a nível internacional (ME, 2000). Essa análise proporcionou um olhar exterior e distanciado sobre a realidade portuguesa, um olhar eventualmente mais objetivo e sistemático, colocando um útil conjunto de questões que necessitavam de atenção por parte das entidades responsáveis pela EI. Entre outras recomendações, a OCDE sublinhou a necessidade de melhorar a coerência entre as medidas políticas e a sua implementação, bem como equacionar o atendimento às crianças dos 0-3 anos com base na igualdade de oportunidades (ME, 2000).

J. Costa (2021) diz que se está perante duas dimensões: a Lei (que revela o que está na constituição em termos de garantia de serviço público de educação e que coloca nas mãos do ME o período dos 3-6 anos); e a divisão administrativa (0-3 anos sob tutela do MTSSS). Mas independentemente da tutela (de quem na administração tem a

responsabilidade), a educação começa desde o nascimento e este princípio está preconizado no preâmbulo das OCEPE (Silva et al., 2016). Portanto, na creche há um trabalho pedagógico, educativo e de cuidados.

Nos diversos relatórios do *Estado da Educação* (CNE, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019), lê-se que a rede institucional de acesso à EI é constituída por duas redes, pública e privada, sob a tutela do ME e do MTSSS. A rede privada integra instituições particulares, cooperativas ou de solidariedade social, com ou sem fins lucrativos. De referir que, no Continente Português e nos Açores, os cuidados para os 0-3 anos estão sob a tutela exclusiva do MTSSS. O caso das não-políticas para este grupo etário é paradigmático e o CNE (2018) explicita: "as crianças dos 0 aos 3 anos, não estão integradas no sistema educativo" (p. 66). Excetua-se a RAM, porque tem uma rede unificada de EI na Região, e partindo das políticas educativas e curriculares nacionais, delineia uma estratégia educativa própria, que de acordo com Alves (2013) resulta de duas ideias-chave:

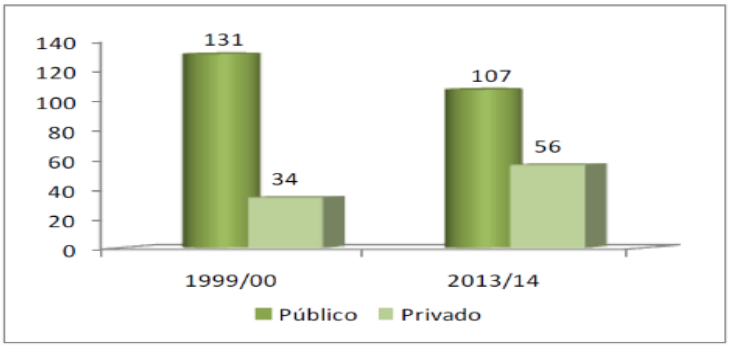
> primeiro, uma lógica de crescimento para acompanhar aquilo que o *sistema modelar do Estado* concebe para a Educação e, depois, uma "filosofia" *de inovação* e *desenvolvimento*, para adaptar aquele sistema modelar à realidade social e às especificidades regionais. De facto, embora se assista a uma continuidade das regras nacionais, registam-se *ruturas* a nível das práticas e na forma de as *colocar no terreno*, o que acaba por conduzir a uma *administração autónoma* que resulta, por um lado, no *corte* relativamente à cadeia hierárquica do Estado (consequência da autonomia política e administrativa que a Região da Madeira goza) e, por outro, mais construtivamente falando, criando as condições necessárias a conceber e implementar as soluções mais adequadas às necessidades, às expectativas e aos recursos regionais da população madeirense. (p. 367)

O relatório sobre o *Estado da Educação* na RAM (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira [OERAM], 2016) indica que entre 1999 e 2014 assiste-se a uma evolução do número de estabelecimentos de EI, conforme o Gráfico 4, e que confirmam um padrão de crescimento global, com um ligeiro decréscimo a partir de 2010/2011, fruto da diminuição da taxa de natalidade. O decréscimo de 1,2% de estabelecimentos de EPE, correspondeu a uma redução de 0,8% de crianças inscritas (comparando com valores de 1999/2000). Há evolução contrária do número de crianças inscritas entre 1999/2000 e 2013/2014, nas redes pública e privada. Nas primeiras

registou-se uma redução do número de crianças inscritas e nas segundas um acréscimo de estabelecimentos representou um incremento de crianças inscritas nessas instituições.

Gráfico 4

Evolução das redes pública e privada de EPE na RAM (OERAM, 2016, p. 11)



No contexto da UE os dados de 2013/2014 apresentam a RAM com uma taxa de frequência da EPE, de crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos, na ordem dos 96%, cumprindo assim com a meta fixada pelo Programa Educação e Formação 2020 que era de 95%. Relativamente às taxas de frequência de creches na RAM, apesar de indicarem 60% das crianças dos 3 aos 36 meses e ser a maior percentagem ao nível nacional, não é possível garantir a universalidade nessas idades. A universalização aplica-se, legalmente em Portugal, a partir dos 4 anos de idade. Ora, se esse objetivo ainda não se concretiza no Continente Português, na RAM, a partir dos 3 anos, já é uma realidade, desde 2016 (SRECT, 2019).

De acordo com Grenho (2017), nos Planos de Desenvolvimento Económico e Social da RAM assumiram-se, no domínio da educação, entre outros compromissos, aumentar a oferta social de creches, assegurar a cobertura generalizada da EPE e a oferta do sistema Escola a Tempo Inteiro (ETI).

A Organização de Estados Ibero-Americanos definiu Metas Educativas para 2021 (Kisilevsky & Roca, 2021), com foco nos 3-6 anos, em que se esperava alcançar 100% da taxa de frequência da EPE. Em 2016 a RAM apresentava uma taxa de 92,8%, portanto cerca de 7% abaixo da meta definida (OERAM, 2016). Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC & DSEE, s.d.) a taxa real de frequência da EPE em 2016/2017, em Portugal, variou entre 88,1% nos Açores e 95,6% na Região Norte.

Segundo Grenho (2017) na RAM foi enfatizada a transversalidade da educação, oferecendo diversas respostas educativas, numa lógica de ação centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões, percecionando-se uma perspetiva de pedagogia centrada na criança/estudante e na aprendizagem pela ação e pela vida em sociedade. Esta ideologia reforça a ação pluridimensional da EI e da escola enquanto organização educativa (J. A. Costa, 1996). Assumem-se valores e convicções para a EI e para a escola que pretende unir, em torno dos interesses das crianças, todos os membros da unidade orgânica, os técnicos que com ela colaboram e as instituições da comunidade como elementos de uma cultura educativa partilhada na ação concreta. Esta perspetiva potencia a imagem das instituições educativas no âmbito social, enuncia-as como complementares na vida das crianças e atribui aos pais uma responsabilização na educação dos seus filhos que vai além do envolvimento nas instituições. É-lhes solicitada uma participação ativa e a intervenção na edificação de uma instituição educativa feita por todos, para proporcionar às crianças competências essenciais à vida em sociedade, ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Grenho, 2017).

De uma forma abrangente, em 2017, o PASEO (G. Martins et al., 2017) vinca a importância da EI, ao salientar a expansão e abrangência da mesma, para que torne possível garantir a todos as melhores oportunidades educativas, aprendizagens mais significativas e impactantes. Constitui um imperativo estabelecer um referencial educativo único que assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória. Este propósito abrange e inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par com a EI nas suas diversas respostas formais.

Nesse sentido, o PASEO é um documento de referência para a organização do sistema educativo e para o desenvolvimento curricular, sendo a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e curriculares dos estabelecimentos de educação/ensino. A sua finalidade é contribuir para a organização e gestão curriculares, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática educativa. O mesmo documento salienta que os documentos curriculares e outros que fundamentem a EPE garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para garantir transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória.

2.1. Abordagem de políticas internacionais na educação dos 0-3 anos

A perceção de que a sociedade é cada vez mais uma aldeia global em que "o mundo é maior do que a paisagem que está ao alcance de nossos olhos (…) os avanços na tecnologia das comunicações fazem da Terra uma grande e complexa cidade, em que todos são vizinhos" (Bhering et al., 2020, p. 11), permite enquadrar as influências da trajetória e do desenvolvimento de políticas e metas educativas Europeias em Portugal, neste caso no que diz respeito à creche.

Assim, será oportuno repensar as medidas de apoio e proteção às famílias e às crianças, através da análise de algumas legislações vigentes nos diversos países da UE. Note-se que em 2019 o Parlamento Europeu aprovou uma diretiva sobre a conciliação entre vida profissional e familiar, que inclui regras sobre as licenças de paternidade, parental e dos cuidadores, visto que se assiste a um decréscimo das taxas de natalidade, com impacto na economia e na sustentação financeira dos sistemas de proteção social (Eurostat, 2017; INE, 2020; OECD, 2004). Segundo a OECD (2011):

> Families are getting smaller, mothers are having children later and working more, fewer children live with both parents, and family income differences are getting wider in many countries. OECD countries need to find an optimal balance between preparing families for life in the labour market and preparing the labour market for the lives of families – those countries that manage this challenge best, will do better for their families. (p. 1)

De facto, a licença de parentalidade tem um grande impacto na relação pais-bebé, no desenvolvimento, no bem-estar e no crescimento desse núcleo, nos cuidados e educação prestados, na adaptação dessa nova família e "encontrar o desejável equilíbrio entre a actividade profissional e a vida familiar é um desafio que todos enfrentam" (OECD, 2004, p. 10).

Em Portugal, ao contrário da maioria dos países europeus (conforme os Gráficos 5 e 6), a licença de parentalidade é de aproximadamente 4/5 meses (Departamento de Prestações e Contribuições, 2020). Devido a este facto, Portugal é dos países com maior taxa de inscrição de bebés com menos de 1 ano na creche (OECD, 2019a). A OECD (2011) alerta para: "some evidence suggests that mothers returning to work before the child is 6 months old may have negative effects on child cognitive outcomes, particularly when employment is on a full-time basis" (p. 4).

Gráfico 5

Maternity leave in the EU (European Parliament, 2019)

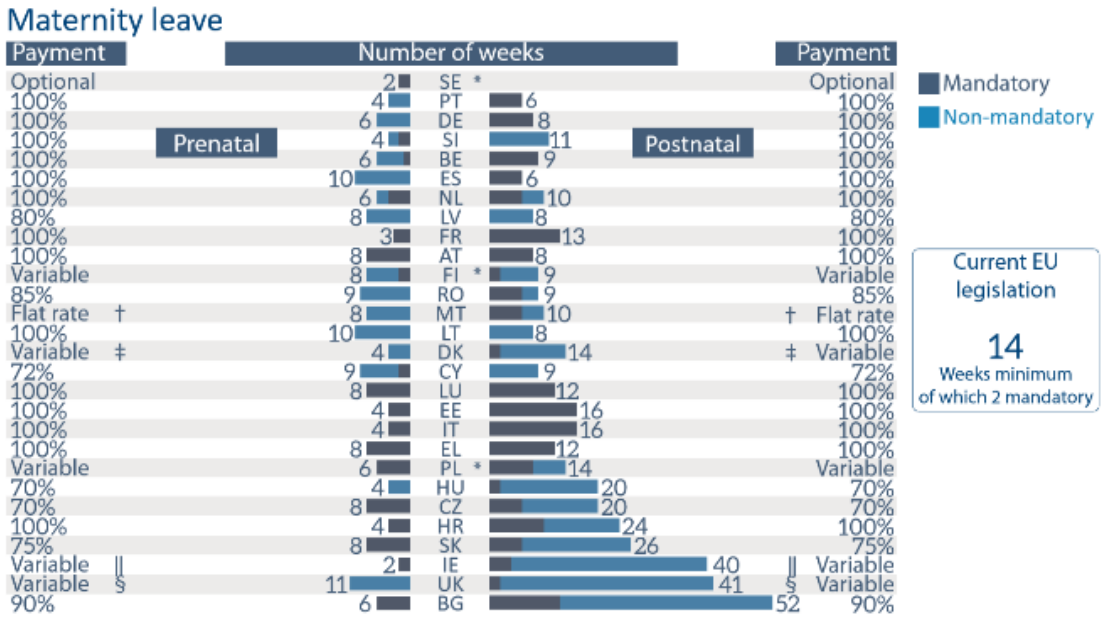
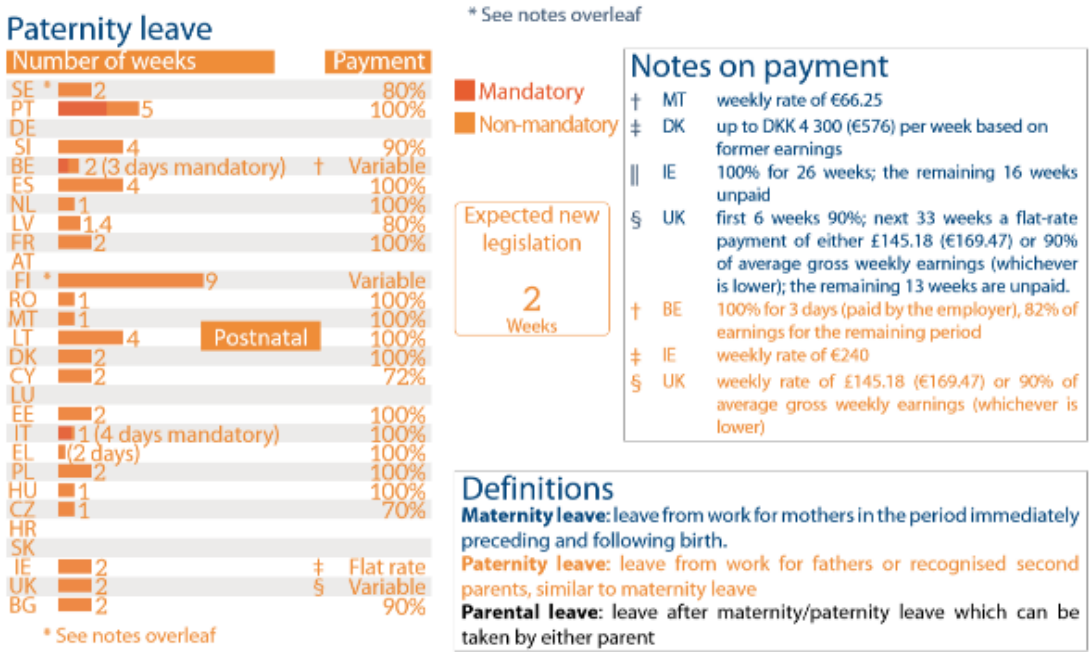


Gráfico 6

Paternity leave in the EU (European Parliament, 2019)



Segundo M. T. Ferreira (2011) o facto de o período de licença de parentalidade, em Portugal, ser tão diminuto "leva a que as creches existentes estejam lotadas e com listas de espera extensas, mesmo que sejam deficitárias ao nível da qualidade" (p. 39). Todavia, é dada a possibilidade de os pais poderem beneficiar de uma licença parental

alargada, que lhes permite gozar mais 6 meses após a licença parental inicial, mas acatando com uma redução significativa do valor da remuneração, auferindo apenas 25% da mesma (Departamento de Prestações e Contribuições, 2021). Esta hipótese é inviável para a maioria dos portugueses, tendo em conta o salário médio português, o que obriga os pais procurem respostas educativas a partir dos 4/5 meses do bebé, deparando-se com: creches tuteladas pelo MTSS em Portugal Continental, segundo J. M. S. Sousa (2008) completamente descaracterizadas de objetivos pedagógicos; falta de qualidade de muitas das respostas direcionadas para esta faixa etária; falta de oferta, de uma rede estruturada e acessível monetariamente para os pais; falta de vagas. Segundo o Relatório *Babies and Bosses* (OECD, 2004) há uma falha considerável no apoio público entre o fim da licença de parentalidade paga e a idade em que, normalmente, existem instituições disponíveis e a preços acessíveis, para matricular os bebés. Mas de acordo com o relatório do *Estado da Educação 2019*, a taxa de cobertura das respostas para os 0-3 anos, em Portugal Continental, tem vindo a aumentar, nomeadamente as creches e a diminuir o serviço de amas. A RAM tem a taxa de cobertura das creches superior em Portugal, situada nos 58,7% (CNE, 2020).

A *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos 2017* (GEP & MTSSS, 2017) menciona que as creches são frequentadas a tempo parcial (menos de 30 horas por semana) em países como a Holanda, o Reino Unido, a Irlanda e a Áustria. Em Portugal, tal como na Bulgária, Lituânia, Hungria, Letónia, Dinamarca, Eslovénia, Suécia, Luxemburgo, Bélgica, Polónia e na Grécia, os sistemas formais de acolhimento e educação integram as crianças em regime de tempo inteiro (durante 30 ou mais horas semanais). Em Portugal, do total de crianças que frequentam a creche, somente 2,7% o fazem a tempo parcial.

A OECD (2004) criou as *Políticas Amigáveis para a Família* que visam a conciliação entre o trabalho e a vida familiar, que facilitam a escolha parental sobre trabalho e cuidados ao bebé/criança, que promovem a igualdade de emprego. Associar a participação dos pais na dinâmica da creche e atender à ecologia dos bebés/crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 2002), colocam em sintonia a família e a creche no que se refere à educação, aprendizagem e desenvolvimento dos bebés/crianças, sendo determinante a cooperação entre as famílias e as creches, pois os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à EI. De acordo com a OECD (2011) "families are instrumental to the well-being of individuals. Families provide identity, love, care,

nurture and development to their members and form the core of many social networks" (p. 1).

De 2015 a 2018 Portugal Continental participou no projeto-piloto *INTESYS*, que visa potenciar novas abordagens para os sistemas de educação e cuidados na primeira infância - *Early Childhood Education and Care* (ECEC) na Europa, de forma a assegurar que as crianças e as famílias em situações vulneráveis (crianças migrantes, crianças de comunidades Roma, crianças com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, crianças que vivem em situação de pobreza) têm acesso à ECEC fornecida por serviços que manifestam uma melhor integração de diferentes setores (educação, saúde, bem-estar), entre profissionais, entre níveis de educação e entre diferentes grupos etários, bem como em termos de níveis de governação (INTESYS, 2019).

De salientar que todas as orientações políticas são influenciadas pela agenda internacional e pelos compromissos que Portugal assumiu no quadro da sua integração na UE. O financiamento para a educação é condicionado pelos resultados apresentados, tendo como referencial os compromissos assumidos (Vilarinho, 2012a), daí a necessidade de cumprir as metas estabelecidas e daí as influências das mesmas nas políticas educativas para a EI. No que diz respeito às creches, têm sido uma mais-valia, pois têm instigado o Governo Português a investir nesta valência, nomeadamente ao nível da rede de oferta e na atenção dada aos direitos das crianças e das famílias.

Não obstante, ainda hoje, em Portugal Continental, existe um sistema separado 0-3 anos dos 3-6 anos e não há orientações oficiais para as práticas com bebés/crianças menores de 3 anos, ao contrário de grande parte dos países da UE em que a tutela pedagógica é da responsabilidade do ME, com orientações pedagógicas para o trabalho em creche (CNE, 2019). Dias et al. (2011) salientam que:

> Nos diversos países onde o Estado legisla sobre a educação de infância existem diferenças substanciais quanto à oferta do serviço, quanto à vinculação administrativa, quanto aos profissionais que nela actuam e sua formação, quanto à definição do direito, quanto à idade que abrange, quanto a proposta educativa e o período de funcionamento. E quando se trata da educação das crianças de 0 a 3 anos as diferenças agudizam-se, o atendimento das crianças pequenas vagueia entre as políticas sociais e as educacionais conforme a realidade política, social, cultural e económica de cada país, em determinado período histórico. (p. 366)

Em Portugal, o interesse pela educação dos 0-3 anos e o número de crianças nos serviços destinados a esta faixa etária, tem vindo a aumentar. Nesse sentido, é importante

garantir a qualidade dos serviços das creches, pois a mesma pode melhorar a vida dos bebés/crianças, das famílias de contextos sociais e culturais tão diferentes e o próprio desenvolvimento profissional das equipas que trabalham nesses contextos.

2.2. O direito à creche

Os direitos da criança são uma construção social que se disseminou em todo o mundo. Portugal foi um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância (1911) e a consagrar na Constituição da República Portuguesa (1976) os direitos da infância (Artigo 69.º), como direitos fundamentais e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança em 1990 (UNICEF, 2019). Contudo, na opinião de Folque et al. (2016) muitos desses compromissos permanecem ainda por cumprir, porque a agenda política relativa à infância não é ainda uma prioridade, resultando numa sociedade em permanente tensão entre os discursos e as práticas que efetivamente se promovem em relação à infância e às crianças. Dias et al. (2011) salientam os diversos movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças, práticas sociais de atendimento e investigações académicas, que destacam a importância de considerar a criança como sujeito público e social de direitos.

Os direitos da criança, mais concretamente o direito à educação pública dos 0-3 anos, tem levado a discussões que exigem uma abordagem e crítica de conceções construídas em torno da infância, da criança, da maternidade e da mãe-trabalhadora. As práticas sociais e culturais, os estudos de igualdade de género, os estudos sociais da infância e dos bebés/crianças, as diversas perspetivas da sociologia, da psicologia, das neurociências, da antropologia, dos estudos urbanísticos e dos estudos feministas, divulgam novos sujeitos e novos direitos que exigem uma política social e educativa, "bem como uma pedagogia que considere a mulher e a criança como construções sociais e históricas" (Dias et al., 2013b, p. 22).

Há necessidade de debate pelos direitos sociais das mulheres e das crianças (o direito à educação é, desde a modernidade, uma condição de inclusão social), pela construção de políticas públicas (redefinições da natureza, do papel e do lugar do Estado) e das práticas institucionais que configurem uma nova cultura da socialização dos 0-3 anos, pois as mudanças que aí ocorrem têm influência na vida das crianças (Dias et al., 2011; Vilarinho, 2013). Também não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OECD, 2006) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97).

Na 11.ª Recomendação do CNE (2011) e na Recomendação n.º 2/2021 está vincada a necessidade de alargar os direitos das crianças, ao direito à palavra, à escuta e à sua participação efetiva, que reconheça a competência de cada bebé/criança para explorar, descobrir, comunicar, criar, construir significado. Salienta-se que é fundamental escutar os bebés/crianças dos 0-3 anos, nas suas modalidades diversificadas de expressão, encontrando-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando as suas vontades e necessidades de autonomia e de exploração independente.

O direito à participação da criança enquanto agente na construção da sua própria identidade, o direito à opinião, à expressão da sua voz, é, segundo Sarmento e Pinto (1997) "aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância" (p. 19). Ao continuar o foco central nos direitos (igualmente importantes) da proteção e da provisão, nenhuma sociedade poderá advogar que faz o melhor pela criança se não a aceitar como pessoa, se não lhe atribuir um estatuto socialmente reconhecido desde o seu nascimento, isto é, a abordagem aos direitos da criança, alicerçada no pressuposto de que o direito aos cuidados e à educação se inicia desde o nascimento. Considerar a criança dos 0-3 anos como um sujeito de direitos levou ao questionamento das políticas assistencialistas e fincou a conceção (hoje predominante) do direito da criança desde bebé à educação pública de qualidade.

O Estado tem de assegurar uma educação pública em creche, porém até então subsiste numa minoria (J. Costa, 2021). Dias et al. (2011) afirmam que a EI ainda não se constituiu como um direito das crianças à educação pública, porque não há uma política de universalização da rede pública. Muitos Governos adotaram uma política neoliberal, havendo um grande incentivo para que a expansão da oferta fosse assegurada pelo setor privado da educação, lucrativo ou não, com apoios do Estado e sob tutela da SRECT, como é o caso da RAM.

Em 2019, aquando das eleições nacionais a 6 de outubro, os programas de uma grande parte dos partidos concorrentes mencionaram a necessidade urgente de aumento do número de creches no país, de modo a permitir a conciliação trabalho-família e/ou a resposta ao direito à educação desde o nascimento. A creche constitui um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Nesse sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias (CNE, 2019; Dias et al., 2011), onde educadores e crianças são detentores de

múltiplas competências, de agência, portadores do direito à participação. O recente entendimento das crianças dos 0-3 anos, como pessoas culturais com agência e com direitos, desafia a qualidade dos processos sociais, pedagógicos, de cuidados e de educação. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) "mediar a agência da criança exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem" (p. 28). As crianças e as suas famílias têm o direito a contextos pedagógicos que as respeitem e que as acolham, que sejam parceiros no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades, da cultura e da aprendizagem.

Na 4.ª revisão constitucional, Lei Constitucional n.º 1/97, o atendimento das crianças dos 0-3 anos foi escrito como direito de todos os trabalhadores, permitindo a conciliação entre a vida profissional e a vida privada. Na 7.ª revisão constitucional, nada difere no que diz respeito a esse assunto, Lei Constitucional n.º 1/2005, descurando o direito à creche do ponto de vista da criança como cidadã. Considerar a criança como pessoa, que tem influência sobre os seus acontecimentos e ações, é a razão pela qual se deve seguir a sua iniciativa e reconhecer as suas próprias e únicas competências de desenvolvimento e de aprendizagem (Serrano & Pinto, 2015).

Os discursos sobre os direitos da criança dos 0-3 anos, dos quais se destacam o direito à educação, significam "reconhecer a infância como categoria social legitima e as crianças como protagonistas na gestão da heterogeneidade dos seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais na articulação com outras ordens sociais" (Dias et al., 2013b, p. 40) e "cuja falta de reconhecimento legal tem significado a negação da cidadania e do direito das crianças a promover seu próprio desenvolvimento" (Dias et al., 2013b, p. 40).

O direito à creche é um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham, mas também e sobretudo, porque a creche, enquanto serviço educativo e pedagógico, tem em si mesma, um valor intrínseco. Uma creche de qualidade contribui para o desenvolvimento holístico e harmonioso da criança, com impacto no seu presente e futuro (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). As creches constituem importantes sistemas de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças. Garantir respostas adequadas, igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso pedagógico, pressupõe que se aborde a justiça do sistema de educação pela perspetiva de cada criança e não do sistema, reconhecendo que cada uma tem direito à

sua educação e à sua realização social, ou seja, equidade do sistema educativo e pedagógico adaptados à realidade concreta de cada criança (CNE, 2004).

A 1.ª recomendação, que consta na Recomendação n.º 3/2011, concebe a educação dos 0-3 anos como um direito das crianças (independentemente de as famílias trabalharem ou não) e não apenas como uma necessidade social. É também um direito das famílias. Reforça que deveria ser da responsabilidade do ME a qualidade educativa dos estabelecimentos destinados às crianças desta faixa etária, assim como torna explícita a importância de uma orientação educativa no atendimento e cuidados às crianças 0-3 anos. J. Costa (2021) afirmou, com toda a convicção, que a creche é de carácter educativo e não assistencialista como outrora foi perspetivada.

Um novo discurso sobre as funções das creches está a ser construído com base no direito de todas as crianças e de todas as famílias à creche. De acordo com Dias et al. (2013b) "os direitos em construção são reveladores de outras linguagens e de outras práticas" (p. 41). Certamente farão parte dessas "outras linguagens" as cem linguagens das crianças (Edwards et al., 2008). Para que os direitos destas sejam respeitados é imperioso reconhecerem-se os direitos das famílias e dos educadores. Malaguzzi (1993a) escreveu *Una carta per tre diritti* onde expressa a valorização e a interdependência dos direitos das crianças, dos pais e dos educadores na EI:

- As crianças a serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, legais, cívicos e sociais - portadoras e construtoras das suas próprias culturas e, portanto, participantes ativos na organização das suas identidades, autonomia e competências através de relacionamentos e interações com os pares, os adultos, ideias, acontecimentos reais e imaginários dos mundos comunicantes, satisfazendo as suas necessidades e os seus desejos de aprender;

- Os direitos dos pais de participar ativamente nas experiências pedagógicas dos seus filhos, sem distanciamento, para maior segurança e bem-estar das crianças, para o início de uma rede de comunicação e de apoio que promova um conhecimento autêntico e mútuo, compartilhado, para uma cultura cooperativa, interativa - pedagogia da participação e pesquisa;

- Os direitos dos educadores de contribuir para a elaboração e aprofundamento das estruturas concetuais que definem os conteúdos, os objetivos e as práticas, através da autorreflexão crítica, dos diálogos e das partilhas com as direções pedagógicas, com as equipas, com a comunidade, em harmonia com os direitos das crianças e dos pais, como forma de enriquecimento profissional.

Um modelo que não apenas revive os papéis da EI e da família, mas também renova e fortalece as formas sociais de (re)construção do conhecimento, com enfoque na criança agente da sua aprendizagem no relacionamento com os outros. Esta mensagem de Malaguzzi reflete a necessidade que a profissão docente tem assistido, de ampliação dos seus papéis e da sua própria identidade, pois para além do seu trabalho com as crianças integra na sua ação praxiológica o trabalho com adultos que participam na ecologia da infância (famílias, equipas, outros profissionais e comunidades). Por outro lado, parece estar intimamente relacionada com a necessidade de investir em contexto de qualidade para todos os elementos da comunidade, de modo que as instituições para a infância cuidem, eduquem e se deixem educar pela comunidade envolvente e concomitantemente se tornem comunidades de aprendizagem.

Sublinha-se a importância, por parte dos profissionais, do reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (Silva et al., 2016), pelo que é necessário que se fundamentem todas as opções pedagógicas que preconizem a criança como cidadã histórico-social e de direitos. Assim, reforça-se que "as crianças desde o nascimento aos três anos são cientistas por natureza, com um ímpeto intrínseco para investigar e dominar o mundo" (Daly & Beloglovsky, 2022b, p. xii).

2.3. O estatuto dos educadores de infância em creche

As práticas dos educadores ocorrem em diferentes contextos de EI, com diversas implicações no estatuto social e profissional dos mesmos. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) salientam que efetivamente há diferenças de estatuto e de salário entre educadores, por vezes até dentro do mesmo contexto. No Continente Português a maior parte dos funcionários que trabalham diretamente com os bebés/crianças, em berçários, são assistentes não habilitados (Portaria n.º 262/2011). Estes trabalhadores são menos dispendiosos para a instituição do que os educadores habilitados. A situação de trabalho dos educadores difere quanto às condições de trabalho, ao salário, à contagem do tempo de serviço, ao estatuto profissional, à formação académica e contínua, ao desenvolvimento profissional. Perante esta situação, Portugal (2021) afirma "claro que não podemos deixar de repudiar a discriminação que se faz" (p. 76).

Em Portugal Continental, os educadores não têm o seu estatuto docente refletido em igualdade de circunstâncias, havendo uma grande discrepância entre os que exercem a sua prática em creche e os que exercem em JI. Segundo M. T. Ferreira (2011) a creche "com um carácter meramente de apoio social, marcada por um estatuto socialmente

menor, formação menos exigente e deficientes condições de trabalho dos profissionais que se dedicam a esta faixa etária" (p. 72).

Algumas das condições estruturais como: a tipologia de serviços destinados às crianças dos 0-3 anos; os cuidados aos bebés em berçário serem entregues a assistentes educativos; o rácio adulto-crianças por grupo; a falta de formação específica para o trabalho em creche; a desvalorização profissional dos educadores que trabalham neste contexto; as diversas desigualdades (salariais, horas de trabalho, contagem do tempo de serviço) face aos que trabalham na EPE. Estas circunstâncias podem estar associadas a uma pedagogia mais frágil, com excessiva rigidez na organização das rotinas diárias, levando os bebés/crianças a uma vivência em coletivo precoce, em que todas comem, dormem, vão à casa de banho, fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo (Fochi et al., 2016), «"receita pronta" para ser aplicada, repetida, confirmada, mas não analisada, criticada e duvidada» (Carválho & Luppi, 2007, p. 11).

Atividades frequentemente adultocêntricas[9], que efetivamente condicionam e limitam a livre expressão, autonomia e a criatividade do bebé/criança, predominando os objetivos que o adulto pretende atingir. Vayer e Matos (1990) denominam de atividades improdutivas, porque prevalecem os fatores resultado ou conformidade, desrespeitando a maneira de saber, fazer e ser de cada bebé/criança, reprimindo a sua competência inata de "comunicar através da arte" (Cabral, 2016, p. VI) e "atrapalhando os seus pensamentos e ideias" (Cabral, 2016, p. 3), não havendo lugar para a democracia e para a participação, isto é, um desrespeito profundo pela identidade, cultura e direitos das crianças. De acordo com Samardžic-Markovic (2020) «the old expression "children should be seen and not heard" suggests that, not that long ago, children's opinions and wishes were not welcomed or valued» (p. 7).

O *turn-out* dos educadores em busca de melhores condições de trabalho, faz com que mudem frequentemente de instituição, procurando trabalhar em JI. Há salas de creche por onde passam, ao longo do ano, pelo menos três educadores diferentes (CNE, 2019).

[9] Adultocentrismo refere-se às decisões que adultos tomam para e por as crianças, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta. Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisam, privá-las, afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas, pressioná-las, forçá-las a participar em atividades, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o seu protagonismo e a sua participação. Ao forçar, obrigar ou influenciar as crianças a participarem em determinadas situações, ou a falarem, ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir é o oposto de participação (Friedmann, 2020).

Este facto é problemático em relação à vinculação e estabilidade relacional de que os bebés/crianças necessitam.

Na RAM vivencia-se precisamente o oposto, pois para além de não haver diferença de estatuto entre os educadores que trabalham em creche ou em JI, é explícito que as alterações ao Estatuto da Carreira Docente efetuadas até então "visam um maior rigor e qualidade da função docente no contexto do Sistema Educativo Regional, em prol da melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos e da escola pública que constituem o cerne das políticas educativas" (Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, p. 4866). Nesta Região, os contextos de EI têm de obedecer a critérios de qualidade específicos como o rácio adulto-criança, formação de educadores e de assistentes, qualidade dos espaços (qualidade e quantidade dos materiais e equipamentos adequados e disponíveis para cada faixa etária), entre outros (Lei n.º 75/2013).

O CNE (2019) alerta para a necessidade de garantir que a avaliação da qualidade e a divulgação dos resultados das creches seja levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação (IGE) reforçando as equipas de especialistas na educação dos 0-6 anos, capazes de atender às especificidades de cada valência. Ao contrário do que acontece na RAM, a avaliação e supervisão das instituições existentes é ínfima e incide normalmente sobre aspetos técnicos de equipamentos e instalações e não sobre aspetos pedagógicos (Tadeu, 2012).

Na RAM, essa avaliação e supervisão é realizada através da Inspeção Regional de Educação (IRE) e visa acompanhar de forma regular, a ação educativa das escolas, garantir a qualidade da educação das crianças e do ensino dos alunos, numa perspetiva de educação para todos, de direitos humanos e de inclusão, bem como salvaguardar a qualidade dos serviços prestados, induzindo procedimentos conducentes ao sucesso educativo (IRE, 2020; Sardinha, 2011). Nesta perspetiva, a IRE implementou o projeto *Funcionamento dos Estabelecimentos de EPE* (que apesar desta denominação frequentemente utilizada, se refere também às creches) que teve como finalidade apreciar as condições de instalação, equipamento e material didático, bem como a organização dos procedimentos educativos e pedagógicos, a segurança e a atividade educativa dos docentes. Com este projeto procurou-se analisar a qualidade dos contextos em EI considerando os elementos estruturais (condições de um contexto) e os elementos do processo (interações entre pessoas e entre estas e os materiais), elementos que interagem dinamicamente (Apêndice 11).

No que diz respeito a Portugal Continental, a Recomendação n.º 3/2011 evidencia a importância de existirem profissionais habilitados para trabalharem com crianças dos 0-3 anos, com formação especializada e específica para essa faixa etária, em permanente investigação. Considera que sem investigação consistente e prolongada não se poderão garantir as condições de equidade e de excelência, fundamentais para este nível educativo. Recomenda que se desencadeie uma revisão do regime de habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014) no sentido de reequilibrar os pesos atribuídos às diversas disciplinas. A Recomendação n.º 3/2011 salienta, também, a importância de se refletir nas condições de trabalho desses profissionais.

Vasconcelos (2006) salienta que o estatuto dos educadores deve ser respeitado, sendo urgente reduzir as disparidades nas condições de trabalho e nos salários entre os educadores que exercem a sua profissão nas diferentes valências e nos diferentes sistemas (público, solidário, privado). Sugere uma revisão do Estatuto da Carreira Docente, no sentido de encontrar formas de incentivar os profissionais que trabalham com populações de risco ou isoladas. Propõe também que a formação dos educadores seja em torno de áreas ou problemas, usando uma *Metodologia de Trabalho por Projeto* (MTP), pois dessa forma os futuros educadores entenderão o conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e aprofundamento dos problemas globais. Salienta que as questões da ética profissional e da ética do serviço público também se deveriam tornar centrais na formação inicial e contínua.

Tendo em consideração o panorama Europeu, constata-se a existência de diferentes níveis de formação para os educadores que trabalham em creche:

> Em muitos países Europeus existem diferentes habilitações profissionais para diferentes tipos de contextos e sistemas; o facto de haver, em Portugal, apenas uma única habilitação académica e profissional, para contextos de trabalho muito diversos, com condições e remuneração diferenciadas, criou algum desconforto na profissão e tem vindo a dificultar uma clara perceção da opinião pública do papel e profissionalidade dos educadores de infância. (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 54)

De salientar que os educadores vinculados que exercem a sua prática pedagógica na função pública têm de fazer formação contínua, com o mínimo de 50 horas, a cada 2 anos. Esta formação foi delimitada pelo Estado e pelo Fundo Social Europeu. Os educadores que trabalham na rede privada e nas IPSS podem também, de forma opcional, frequentar ações de formação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Nesse enquadramento, verificam-se mais pontos divergentes nas políticas educativas e curriculares, para a EI, entre a RAM e o Continente Português. Na RAM, o estatuto dos educadores de infância aplica-se a todos os educadores que exercem a sua função quer em creche quer em JI, na rede privada, solidária ou pública, com diferenças ao nível das tabelas salariais, por exemplo. A função pública rege-se por tabela salarial própria (Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M), a rede privada rege-se pelo Contrato Coletivo de Trabalho (Portaria n.º 19/2017), sendo que todos os Infantários que usufruam de um Contrato Programa com a SRECT (Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/M) têm os salários assegurados pela SRECT (na totalidade ou parcialmente, consoante o tipo de contrato e acordos de apoio ao funcionamento), bem como apoios sociais e apoios ao investimento. Há, no entanto, uma situação discriminatória a assinalar no estatuto dos educadores na RAM: os educadores que trabalham na rede pública e mudam para a rede privada é-lhes atribuído o escalão correspondente ao seu tempo de serviço total, em situação inversa o mesmo só se aplica após vinculação.

Relativamente à disparidade entre salários e estatutos dos educadores em Portugal, nas diferentes valências de EI, o CNE (2011) alerta:

> há que tomar medidas claras de *profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária,* fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo *reconhecimento do seu trabalho como docência,* já que eles têm de responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como "serviço docente", com os respectivos direitos, deveres e regalias. (p. 29)

Estas questões parecem ser comuns a diversos países em que impera a conceção de que "quanto menor a criança, menos exigentes são os requisitos de qualificação, mais baixa a remuneração, mais longas as jornadas de trabalho e mais enfraquecidos os vínculos sindicais" (Bhering et al., 2020, p. 365).

A RAM oferece um vasto leque de formações creditadas, nomeadamente através da Plataforma Interagir (DRE, 2019), formações teórico-práticas essenciais para a formação contínua, desenvolvimento profissional e melhoria das práticas educativas, na sua grande maioria de forma gratuita. De acordo com o Despacho n.º 106/2005, "o desenvolvimento do Sistema Educativo exige, entre outros requisitos, uma formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens" (p. 2).

Em Portugal Continental o Decreto-Lei 22/2014 e o Decreto-Lei 146/2013 abordam a necessidade de formação contínua dos educadores, no entanto Folque et al. (2016) alertam:

> o acesso dos docentes à Formação Contínua está atualmente dificultado (falta de financiamento e de dispensa de serviço para formação), ainda que, apesar do agravamento das condições laborais, a sua procura, por parte dos/as educadores/as de infância, continue a ser grande. Preocupa-nos ainda as dificuldades em fazer acreditar ações de formação que se centrem em dimensões da profissão docente (DL 240/2001 de 30 de agosto) que vão para além da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como por exemplo o trabalho com famílias e comunidades. (p. 30)

Para além de todas as discrepâncias assinaladas no estatuto dos educadores de infância, em 2020 a Direção Geral de Educação (DGE) em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), aquando do fecho das escolas devido à pandemia COVID-19, lançou uma plataforma *estamos on* onde foram publicados recursos para apoiar os docentes na utilização de metodologias de educação/ensino à distância, que lhes permitissem dar continuidade aos processos educativos, de ensino e de aprendizagem, disponibilizando uma planificação para a EPE e realçando que "as crianças em idade pré-escolar (dos 3 anos até à idade da escolaridade obrigatória) necessitam da atenção e cuidados dos adultos para se sentirem seguras e tranquilas" (DGE, 2020), não havendo qualquer referência às crianças dos 0-3 anos.

Mais uma vez, considera-se que é manifesto o desinteresse das políticas educativas e curriculares nacionais para a creche e para o trabalho dos profissionais que exercem a sua prática nesse contexto, ao apelar às novas práticas dos educadores na EPE e dos professores de níveis de ensino subsequentes e ao ignorar os restantes, mesmo numa situação em que se uniram esforços para apoio (nomeadamente através de encontros *webinar*) a diferentes níveis. Esta vivência gerou muitas dúvidas e incertezas, para além do enorme desafio impregnado de mudanças ao nível mundial, social, pedagógico, emocional, físico, académico e ao nível da saúde, onde de forma forçada e repentina os seres humanos se tiveram de adaptar como pessoas e como profissionais (M. A. Estrela, 2022, dezembro 13). As práticas pedagógicas deixaram de ser presenciais e passaram a ser à distância com auxílio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), num contacto virtual constante entre bebés/crianças, famílias e educadores (Pequito et al.,

2020), mas que, ainda assim, fez as famílias valorizarem o papel dos educadores, sendo vários os elogios que circulavam nos *media*.

Na RAM e tendo em conta a conceção unificada da EI nesta Região, no *Espaço Professor*, inserido no *site Ambientes Inovadores de Aprendizagem* da SRECT/DRE, foram publicadas as *Orientações para a EI*, onde os educadores foram desafiados a repensarem a sua ação no sentido de fazerem chegar, a cada bebé/criança/família, a sua presença (SRECT, 2020).

Concluindo, concorda-se com Vilarinho (2013) quando diz:

> A ação dos profissionais e outros agentes que influenciam e implementam as políticas ao nível local, ou seja, o contexto da prática é a arena da recriação da política através da interpretação e apropriação feita pelos diferentes atores que interagem nos contextos a que a política se dirige, e que dão corpo à política em ação. A esta recriação da política, não são alheios as relações sociais que se estabelecem nos contextos a que a política se dirige, que são marcadas pelo conflito entre leituras divergentes, pela história, pelas experiências e práticas estabelecidas nesses contextos. (p. 284)

É notório que a RAM segue um caminho próprio de afastamento da legislação Nacional, no que diz respeito à carreira docente e às políticas educativas e curriculares para a EI. Contudo, garante a intercomunicabilidade de carreiras entre os docentes em todo o espaço nacional. "O Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira surge como um marco importante e uma questão central, por um lado, do desenvolvimento e aprofundamento da autonomia e, por outro, da valorização da função de professor" (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, p. 1227).

Quer na RAM, quer no Continente Português as políticas educativas e curriculares decretadas para a creche, em interface com outras políticas, bem como os respetivos Estatutos da Carreira Docente têm implicações em diversos domínios, tais como mudanças no currículo, nas pedagogias, na organização e na qualidade dos contextos pedagógicos, com repercussões no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças e dos profissionais, na redução das desigualdades sociais, na equidade, nas próprias conceções de creche, de infância, de criança, de educador e de pedagogia.

Capítulo III - Conceções e Práticas em Creche

1. Conceções

É inequívoco que as conceções variam consoante o contexto histórico-social e, por esse motivo, sofrem alterações ao longo do tempo. Não são exceções as conceções abordadas neste estudo e, tendo em consideração o explanado nos Capítulos anteriores, facilmente se percebe que não há uma visão linear e concreta de cada uma delas, mas sim diferentes perspetivas, cada uma com a sua validade e respetiva contextualização social, histórica e cultural. Assim, esta investigação centra-se em tempos históricos que se entrecruzam nas conceções e que têm em comum o respeito e a valorização dos direitos das crianças como produtoras de cultura, sujeitos com competências[10] e agentes da sua própria aprendizagem, desde o nascimento. Nesse sentido, procura-se alcançar uma visão geral do que a literatura descreve como conceções de infância e de criança, conceções de pedagogia em creche, de educador de infância e de famílias, conceções de currículo em EI e de Inovação Pedagógica em EI.

Segundo Trindade (2002), as conceções podem ser definidas de índole cognitiva e atuam como um filtro estruturador do sentido que se atribuí às coisas, isto é, mediatizam a relação dos sujeitos com a realidade. Também podem ser encaradas como esquemas teóricos ou de conhecimento que um indivíduo possuí, que lhe permitem interpretar a realidade que se apresenta e que influenciam a sua ação. As conceções podem basear-se em juízos e avaliações, podem apresentar uma forte componente emocional. Posto isto, muito do que os educadores fazem depende da forma como concebem, pensam e decidem.

1.1. Conceções de infância e de criança

Abrantes (2006) contextualiza que "na evolução cultural e histórica da humanidade, a infância surge como uma construção social móvel e mutável na relação directa com as representações que o mundo dos adultos lhes atribui e das produções emergentes dessa mesma representação" (p. 300). O entendimento da infância como ciclo de vida com valor em si mesmo e como base estruturante para os ciclos que o seguem promove o respeito e a valorização da diversidade entre as crianças como sujeitos

[10] As competências têm um carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos, uma vez adquiridas, não se esquecem nem se perdem, podem sim ampliar-se e consolidar-se (por exemplo, andar de bicicleta). De acordo com Roldão (2004) "a cultura é feita das competências construídas sobre alguma coisa (conhecimentos, experiências), mas vai muito para além desses elementos e transforma-os em alguma coisa nossa, actuante, que permanece «em uso»" (p. 21).

singulares e entre as diferentes infâncias nas diversas sociedades (Bhering et al., 2020). "Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce" (Friedmann, 2020, p. 30). Assim, ao longo da vida de cada ser humano as suas vivências anteriores revestem-se de uma enorme importância e revelam a plasticidade cerebral (reprodutora ou memorizadora, com capacidade de se adaptar e conservar marcas das suas transformações), pois ajudam-no a conhecer o mundo que o rodeia, a criar e a promover hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias semelhantes (Vygotsky, 2009). Santos (1983) citado por Castilho e Salgueiro (2005) afirma "o segredo do homem é a própria infância" (p. 6), porém o cérebro não se limita a conservar ou a reproduzir experiências passadas, cria e reelabora novas normas e conceções a partir dessas experiências (Vygotsky, 2009).

O mundo do bebé tornou-se uma fonte inesgotável de conhecimentos e de descobertas sobre a vida, na realidade o bebé é em si mesmo um mundo (Golse, 2007). É um ser único na sua individualidade, com características próprias, algumas das quais se revelam na vida intrauterina, onde é possível observar-se padrões de reatividade a estímulos bastante diferentes e quando o bebé nasce vai continuar a desenvolver-se de acordo com essas características próprias, mas também na interação relacional profunda que estabelece com as suas figuras de vinculação (Goldschmidt, 2005).

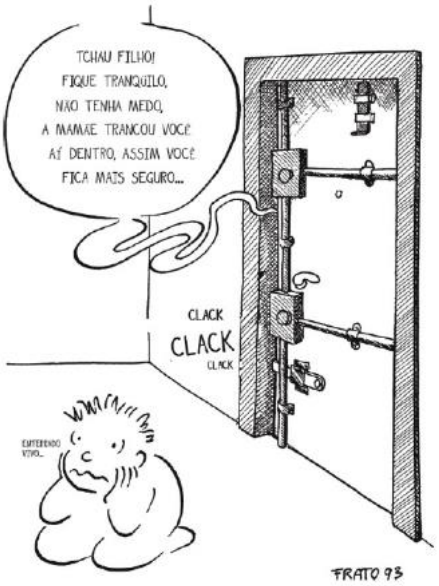
De acordo com Portugal (2001) "o desenvolvimento é possível a partir de múltiplos percursos, diferentes e igualmente saudáveis" (p. 2). A conceção de criança, do seu desenvolvimento, educação e das diversas formas de atendimento, tal como aprofundado nos Capítulos anteriores, sofreram mudanças significativas ao longo dos tempos, sendo a criança e a infância "construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma só imagem de criança" (Tomás, 2011, p. 42).

Para Gopnik (2010) "a infância é uma parte profunda da condição humana" (p. 12), por isso não poderia existir sem cuidadores, porque é um período de desenvolvimento no qual os bebés/crianças dependem dos adultos. Há uma pluralidade de situações, especificidades e características culturais que fazem com que a infância seja vivida de forma diferente por todos. Varia de sociedade para sociedade (Balmès, 2010), varia dentro de uma comunidade ou mesmo dentro de uma família. Por esses motivos, Tomás (2011) afirma que não há uma única infância, mas várias infâncias e que "a infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão" (p. 86), sobre a condição de invisibilidade (Monteiro & Araújo, 2020), pois "a vulnerabilidade da infância é algo incontornável. Pela não-maturidade e não-capacidade

para se bastar a si própria, é colocada numa situação de dependência em relação ao outro, a quem cabe o seu cuidado. Portanto, pessoa inteira, contudo, fragilmente dependente" (Abrantes, 2006, p. 300), condicionando o ser criança, reprime a sua livre iniciativa, "impedindo-a de experimentar a infância de fora para dentro, de corpo inteiro" (Abrantes, 2006, p. 301), repercutindo-se na sua ausência de voz e ação participada, moldadas pela ação do adulto, com reforço do poder deste e subordinação das crianças (Friedmann, 2020), tal como ilustra a Figura 10.

Figura 10

Fechado numa casa fortaleza (Tonucci, 2018, p. 44)



No inverso emergiu um novo paradigma que considera os bebés/crianças cidadãos ativos na construção de culturas da infância e dos adultos. Segundo Friedmann (2020) "na infância ocorrem processos de produção e de reprodução cultural, sistemas simbólicos acionados pelas crianças, que dão sentido às suas experiências" (p. 33). Neste paradigma, os bebés/crianças são atores sociais participativos, que têm o direito a fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos, influenciar a tomada de decisões dos adultos (quando estas lhe digam respeito). A valorização das suas ações e perspetivas constituem meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria/grupo social (Tomás, 2011).

É atual a assunção do bebé/criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem. Sublinha-se o seu papel ativo e a importância da sua participação, bem

como o direito à infância emancipada, dignificada e atuante (Monteiro & Araújo, 2020), evocando-se a Convenção dos Direitos da Criança (1989), conceção explícita nas OCEPE (Silva et al., 2016). Porém, Vecchi (2017) alerta para a existência de uma cultura da infância submersa e torná-la visível é uma tarefa essencial, para quem trabalha com bebés/crianças. Discutir a recolocação da infância, historicamente concebida à margem, para um diálogo com o contemporâneo, exige destacar as várias situações que caracterizam o contexto cultural de cada criança. As culturas infantis são dinâmicas e a sua dinamicidade acontece internamente (por intermédio dos seus sujeitos) e externamente (a partir do contato com outras culturas). Nesse sentido, não há uma cultura infantil, há uma pluralidade de espaços nas diversas sociedades, experiências, vivências, modos de ver e de entender (Noronha & Junior, 2019).

A sociologia da infância destaca a possibilidade de inúmeras infâncias e das múltiplas possibilidades contextuais de se ser bebé/criança. Reconhecer o bebé como pessoa integral, cidadã e sujeito de direitos que são indivisíveis e inter complementares, desde logo, com direito ao respeito e à dignidade (Golse, 2007), supera a histórica fragmentação de setores e de serviços, que se repercutia na oferta desarticulada de educação, saúde, assistência, de demais atenções à vida e ao desenvolvimento (Bhering et al., 2020). Reconhecer a sua voz é também fundamental para que se possa respeitar os seus direitos de cidadania, obriga a "envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos" (M. M. Ferreira, 2004, p. 416).

Completando essa perspetiva, Sarmento et al. (2009) consideram a cidadania como experiência no presente e não apenas no futuro, neste sentido, as práticas de cidadania implicam uma construção participada e cooperada entre bebés/crianças, famílias, educadores e comunidade. Esta questão do presente, surge debatida na sociologia da educação, com foco no bebé/criança enquanto sujeito de hoje, no aqui e no agora (M. M. Ferreira, 2004), como parceiro e não como objeto da atenção dos adultos, nem como reserva do futuro. De acordo com Tardos e Szanto-Feder (2016) "para a criança não se trata de «preparar o futuro», mas de esgotar as suas possibilidades atuais" (p. 42), porque "a criança é uma promessa carregada de presente" (Paco Ibáñez, s.d., citado por d'Espiney, 2009, p. 11).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) alertam para a revelia de imagens centradas na dependência do adulto, nas limitações locomotoras e linguísticas dos bebés/crianças,

que condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, com todas as consequências que daí advêm, comprometendo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Importa salientar que de acordo com a Constituição Portuguesa (1976), os bebés/crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado. Com vista ao seu desenvolvimento integral a ação Estatal tem como princípios gerais orientadores: a não discriminação; o interesse superior da criança; o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; o respeito pelas opiniões das crianças. No artigo n.º 12 da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019) está consagrado que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração. "Subsistem, porém, dificuldades relacionadas principalmente com concepções culturais acerca do valor da opinião da criança, bem como do lugar que esta deve ocupar na hierarquia dos membros da sua família" (ME, 2000, p. 28). A Constituição consagra também o dever do Estado na proteção da família e na cooperação com os pais na educação dos filhos, considerando a parentalidade como valor social de maior relevância. "No entanto, subsistem ainda problemas numa sociedade que, muitas vezes, dando uma visão romântica ou uma visão idílica da infância, não reconhece as crianças como actores sociais de pleno direito" (ME, 2000, p. 29).

Esta imagem de bebé/criança incumbe "uma tendência com particular robustez representacional nos contextos de creche: a de um ceticismo endémico relativamente à sua competência e possibilidades" (Araújo, 2017, p. 135). Ainda persistem condicionamentos, no que diz respeito à conceção de criança detentora de competência participativa, provocados por representações de que o bebé/criança têm poucas competências nos diversos níveis de desenvolvimento, conduzindo a baixas expectativas e, até mesmo, à exclusão (M. Mendonça, 1994).

Em oposição, Araújo e Monteiro (2017), na sua investigação no âmbito das pedagogias participativas em creche, referem que não é essa a imagem preconizada pelos educadores, prevalecendo a conceção de criança ativa e competente, em que a competência participativa efetiva e o direito à participação são reconhecidos e associados ao conhecimento das suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar e de construir significados. No seguimento dessa perceção, Dias et al. (2011a) atestam que as práticas sociais e os estudos sobre o cuidado e a educação das crianças menores de 6 anos, em espaços coletivos, vieram testemunhar uma conceção de criança como grupo social, estrutural e cultural. Santos (1999) também evidencia que uma nova conceção de criança emergiu, que valoriza, desde o nascimento, a participação ativa no contexto social onde

está inserida e considera as atividades lúdicas, nomeadamente o brincar, como ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento saudável, pleno, prazeroso e harmonioso.

Atualmente parece prevalecer uma imagem de criança competente. Esta conceção é entendida como uma interpretação forte e otimista da criança, que valoriza o contributo singular que cada uma traz para o mundo, ao nascer com extraordinárias potencialidades que nunca deixarão de surpreender (Malaguzzi, 1993b). Esta é a imagem da criança rica, de possibilidades desconhecidas (Moss, 2015), uma criança nascida com cem linguagens (Edwards et al., 2008) e com desejo de dar sentido ao mundo.

1.2. Conceções de pedagogia em creche, de educador de infância e de famílias

Subtil, (in)visível e implícita, dificilmente percetível a um olhar não conhecedor, a pedagogia em creche consiste na forma como os educadores estabelecem relações profundas com os bebés/crianças, fenómeno amplo que envolve sentimentos, emoções e reações (Portugal, 1998). Neste enquadramento, Daly e Beloglovsky (2022c) destacam "a necessidade permanente de desenvolver uma pedagogia, que crie um sentimento de pertença, apoie as identidades das crianças, transmita alegria e um sentimento de maravilhamento, e que seja culturalmente responsiva e sustentável" (p. xi). Essa pedagogia afirma as identidades culturais das crianças e das suas famílias e, simultaneamente, proporciona aos educadores fundamentos para criar ambientes de equidade, que refletem a história, a linguagem e as tradições da comunidade, veiculando valores culturais como respeito, integridade e crenças centrais de todas as culturas.

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada (saberes praxiológicos), em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (conceções, valores e princípios), numa triangulação interativa e constantemente renovada. Partindo deste paradigma, a pedagogia em creche pode ser entendida como um produto da construção social e histórica, que está num contínuo processo de (re)construção (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, para que essa (re)construção ocorra, é necessário ter em conta a própria história da pedagogia (abordada no Capítulo I) para recriar e construir novas pedagogias (Oliveira-Formosinho et al., 2008).

E. Baptista (2019) afirma que "as creches estiveram sempre em grande desequilíbrio em relação às reais necessidades" (p. 521). As referências históricas revelam, que ao longo das últimas décadas, foi construída a ideia de que é possível oferecer ao bebé/criança um atendimento nas instituições de EI em que prevaleciam duas

conceções de serviços. Um atendimento feito em asilos, cuja responsabilidade começou por ser assumida por enfermeiras, com preocupação meramente assistencial, de prestação de cuidados e de satisfação das necessidades básicas dos bebés/crianças, onde o foco se centrava apenas no cuidar e muito especificamente nos cuidados de saúde.

Para Dias et al. (2011a), a proposta assistencial nas creches prevaleceu durante décadas, porque se tratava de atender às necessidades das famílias e de relevar para segundo plano a intencionalidade educativa desses contextos. Para I. Correia (2018), assiste-se a um movimento que passa da conceção assistencial e de guarda, para a conceção educativa de acolhimento do bebé/criança e da sua família (Staccioli, 2021) em instituições com profissionais qualificados com formação apropriada.

A literatura atual indica que cuidar e educar tendem a ser valorizados, de forma una, e a perspetiva pedagógica rompe com a perspetiva tradicional centrada na transmissão. A pedagogia centra a sua ação na aprendizagem, na experiência contínua e interativa, em que todos os educadores são cuidadores (cuidar é uma dimensão sempre presente na educação). Educar e cuidar, na creche, articulam-se e complementam-se "se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro" (A. Martins et al., 2015, p. 98). Assim, a creche constitui um contexto em que o bebé/criança é atendido ao nível de um amplo leque de necessidades, com vista ao seu desenvolvimento holístico, "sem que tal atendimento descure os desejos da criança, acedidos através da sintonização com os seus formatos comunicativos" (Araújo, 2018, p. 142).

É cada vez mais reconhecido o potencial das creches de qualidade na vida das crianças e o papel que desempenham como primeira etapa da educação (M. A. Estrela, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No entanto, a questão da divisão da EI, em Portugal Continental, não está resolvida e constitui um motivo de preocupação e de questionamento (M. A. Estrela, 2020b). Ainda em vigor em Portugal Continental, a Portaria n.º 262/2011 do MTSS define a creche como um "equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais" (p. 4338). Evidencia assim, uma conceção de creche com uma vertente marcadamente social e de apoio às famílias que estão impedidas de cuidar diretamente dos filhos por motivos profissionais. Apesar dessa circunstância, a mesma não é impeditiva de práticas de qualidade. Porém, essa conceção de creche é redutora e limitada face aos desafios da sociedade atual.

As creches são socialmente construídas pelos diferentes discursos presentes na sociedade e incorporam conceções e éticas relacionadas com as conceções de criança e dos seus direitos, com as conceções de família e de mulher, que por sua vez, influenciam as práticas pedagógicas e institucionais. A creche, enquanto contexto pedagógico, é um contexto de aprendizagem e de significados, possui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos que favorecem ou inibem a formação, o desenvolvimento de experiências pessoais e/ou em grupo. São contextos onde os bebés/crianças têm oportunidade de estabelecer relações com os pares e com os profissionais. Importa investir na qualidade dessas relações e dos contextos, de forma a ajudá-los a crescer enquanto exploradores inatos competentes, curiosos, autónomos e confiantes (Portugal et al., 2017).

A creche defendida como um direito das famílias, mas acima de tudo como direito das crianças, parece o próximo e grande caminho a ser desbravado no que toca a esta conceção por parte das famílias, dos profissionais, da comunidade educativa, das políticas educativas e curriculares.

Apesar desta tendência para a unanimidade sobre o papel pedagógico da creche, na prática, as linhas orientadoras coerentes evidenciadas por vários investigadores, em Portugal, ao longo dos anos (A. Coutinho, 2010; Araújo, 2011; Azevedo, 2011; Barros, 2007; Carvalho, 2005; C. Ferreira, 2016; CNE, 2011; Coelho, 2004; Cró, 2012; Dias et al., 2011, 2013, 2014; Eichmann, 2014; Folque, 2016; Formosinho, 2020; I. Correia, 2018; Machado, 2014; M. A. Estrela, 2008; M. Cardoso, 2012; M. T. Ferreira, 2011, 2018; Oliveira-Formosinho, 2011b, 2012, 2016a, 2018; Pereira, 2014; Pinho, 2008, 2015; Portugal, 1998, 2016; Portugal et al., 2017; Silvério, 2018; Tomás & Lino, 2018; Vasconcelos, 2005, 2006, 2009, 2012, 2014; Vilarinho, 2004, 2012, 2016) têm pouco impacto na orientação de uma política educativa e curricular para os 0-3 anos, o que indica que ainda há um longo trilho a percorrer.

De acordo com as referências bibliográficas mais recentes sobre o tema, a conceção de pedagogia em creche mais valorizada é a que reconhece "as interações como o coração da Pedagogia" (Fochi, 2019, p. 305), a que respeita o tempo e o ritmo do bebé/criança, a democracia, os direitos, tem intencionalidade, é promotora de autonomia, valoriza o brincar e a exploração livre, vê o bebé/criança como pessoa, com agência e como participante ativo. Evidencia ética da relação e do cuidado, tem cooperação (o adulto não faz para o bebé/criança, mas com o bebé/criança) e assegura uma transição suave entre famílias-bebés/crianças-creche. Tem o foco na relação e na interação positiva,

é sensível e desafiante, desenvolve propostas pedagógicas contextuais, onde se projeta e organiza o tempo e o ambiente, onde se documenta. A documentação pedagógica constitui um modo de garantir os direitos da criança no quotidiano pedagógico, tendo também um papel determinante nos processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), constitui também uma estratégia de diálogo, de mudança, de partilha e de Inovação Pedagógica (ME, 2018a, 2018b).

Na creche "as pedagogias explícitas de raiz participativa têm vindo a ser reconhecidas como relevantes na viabilização da participação de crianças e adultos" (Araújo & Monteiro, 2017, p. 68). Importa salientar que "o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja" (Dahlberg et al., 2003, p. 75), e de acordo com Pikler (1969), tentar ensinar a uma criança algo que ela pode aprender por si mesma não é apenas inútil, mas também prejudicial. Para Pikler e Tardos (2022) o bebé deve crescer autónomo, com liberdade de movimentos, dessa forma alcançará cada competência no seu momento certo, é garantia para um desenvolvimento harmonioso. A conceção de adulto nesta abordagem é de observador reflexivo na procura de novos conhecimentos, sem interferir nas explorações do bebé.

Destacamos as orientações pedagógicas para a creche da Bélgica *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers* (Kind & Gezin, 2015), em que nestas é valorizada a qualidade pedagógica dos cuidados, na relação estreita com os bebés/crianças, famílias, profissionais e comunidade, com efeitos positivos a longo prazo no desenvolvimento holístico dos bebés/crianças.

Nas suas investigações, T. Sarmento (2016) conclui que a conceção de infância (história e memórias da própria infância) está na base da ação pedagógica dos educadores, sendo que este grupo profissional emergiu de novas conceções sobre a infância, sobre a criança e das expectativas sociais face à educação. Assim, a ação pedagógica com os bebés/crianças constitui um elemento identitário dos educadores. É na ação pedagógica que a dimensão humana e ética, o conhecimento, a formação e a cultura se mobilizam e articulam, valorizam-se as crenças, os pensamentos e as atitudes pessoais dos educadores, referenciais que sustentam as interações que estabelecem com os bebés/crianças e os seus contextos. Isto significa que a identidade profissional decorre da interseção da história de vida de cada um, com os contextos onde desenvolvem a ação pedagógica (Goodson, 2008; Rogers, 2009). É ao longo da sua vida que os educadores aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão (Canário, 2013).

É de salientar que toda a ação desenvolvida pelo educador é influenciada pelas suas próprias leituras e interpretações das políticas educativas e curriculares, pelas suas diversas conceções, pela sua formação, pelos seus saberes praxiológicos, que evoluem de acordo com as exigências socioculturais, com as políticas e com as vivências profissionais (o trabalho em equipa e a aprendizagem com os outros, potenciam as suas competências enquanto comunidade) (Fullan & Hargreaves, 2001). Craveiro (2007) confirma que:

> a especificidade da profissão, ligada à infância, confere ao desenvolvimento deste grupo profissional uma particularidade própria que é, entre outras circunstâncias, o resultado das políticas educativas definidas para a infância e que condicionaram a história da profissão a diversos níveis, bem como, pela especificidade do sector onde estes profissionais actuam. (p. 64)

Esta profissionalidade parece também situar-se na confluência da ética do cuidar e do educar em diferentes contextos de EI, não descurando a história da profissão, o processo de socialização e de desenvolvimento profissional. Este último está ligado aos contextos e à aprendizagem pessoal que o educador realiza com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nos contextos de EI, nas oportunidades formais de aprendizagem (através da formação inicial e contínua). Está ligado também à pesquisa constante de novos saberes, no processo contínuo, dinâmico e interativo de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo do percurso profissional, "onde as subjetividades e as intersubjetividades biográficas e profissionais se cruzam com as disposições do momento e são simultaneamente influenciadas e influenciadoras" (Marta & Lopes, 2014, p. 5346). Nesta perspetiva, pode-se enfatizar uma visão ecológica da aprendizagem profissional.

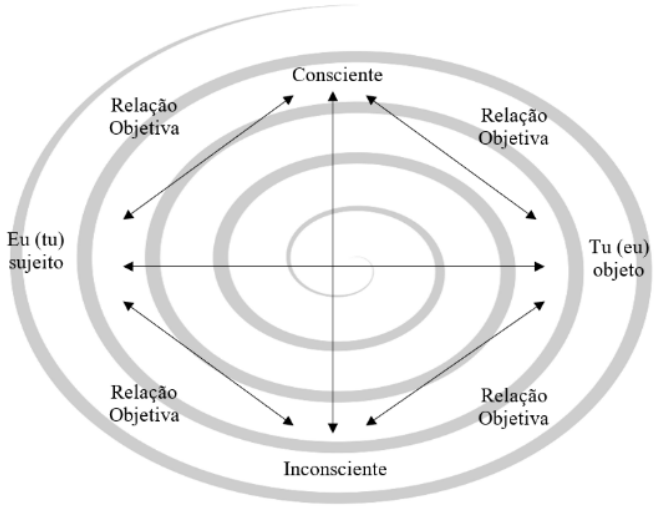
Assim, ao longo dos tempos, os educadores têm-se confrontado com diferentes exigências em relação à prática pedagógica "em função da origem e determinação social das instituições de atendimento à infância e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas conceções de infância e de educação de infância" (I. Correia, 2018, p. 59).

Perante tantas conceções no vasto campo da EI, o direito à educação dos bebés/crianças dos 0-3 anos, lamentavelmente, ainda continua por ser reconhecido em Portugal Continental. Tal como, o reconhecimento dos educadores que trabalham em creche de igual modo como reconhecem os que trabalham em JI. Os primeiros, face aos segundos, "contam com uma imagem socialmente deprimida, demasiadas vezes associada a uma visão estreita e redutora da sua ação, centrada numa perspetiva

assistencialista" (Araújo, 2017, p. 136). Todavia, essa distinção deveria ser nula, primeiramente porque a infância corresponde a um período holístico da vida da criança, depois porque se a identidade profissional do educador se desenvolve em contextos, em interações, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida (profissional, comunitário e familiar). A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, conforme se exemplifica na Figura 11. As relações interpessoais, ainda que distintas, não podem desligar-se da rede de relações e do respetivo contexto, porque é aí que elas se constituem, enlaçam e adquirem todo o significado (Tavares, 1996).

Figura 11

Dinâmica subjacente às relações inter e intrapessoais (Tavares, 1996, p. 68)



T. Sarmento (2016) afirma:

> refletir sobre as identidades profissionais de educadoras de infância obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando e permitindo-se transformar, nessa teia de interações numa forma própria de ser e de agir. (p. 79)

As conceções dos educadores acerca da criança e do processo de aprendizagem, interferem no quotidiano do contexto de pedagógico, nas interações estabelecidas, nas propostas pedagógicas, na organização do tempo, do espaço e do ambiente pedagógico (M. A. Estrela, 2020c). Essas conceções estão intimamente ligadas às vivências, às

práticas e à formação do educador e ao acesso a determinadas pedagogias historicamente desenvolvidas (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Santos et al. (2015) chegaram à conclusão de que o estudo das conceções de infância configura-se como um fator crucial para a compreensão das práticas dos educadores em relação à socialização da criança e à promoção do seu desenvolvimento. Essas conceções de infância são oriundas das ideias e crenças sociais que os adultos adquirem através das suas experiências socioculturais sobre o desenvolvimento, acrescentando que, da mesma forma que, os comportamentos parentais se constituem a partir das crenças elaboradas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo das suas vidas, pode-se compreender que os educadores também agem com os bebés/crianças de acordo com as suas ideias e expectativas sobre o desenvolvimento dos 0-6 anos. Day (2004) adita a paixão pela profissão, caracterizando-a como "um guia, uma força motivadora que emana da força da emoção" (p. 35), é exercer a ação pedagógica com entusiasmo e de forma inteligente, baseando-se em princípios e valores, sem se resignar ao *status quo*.

Assim, "o educador, ao assumir determinadas posturas pedagógicas por meio das quais direciona e dá sentido à sua prática pedagógica, apoia-se forçosamente numa concepção de educação" (Dowbor, 2007, p. 60). A conceção de creche enquanto contexto educativo, social e cultural que tem por objetivo maior a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças, também é relevante para se compreender a qualidade das práticas. Essa conceção está relacionada com a conceção de ética do cuidado, que traduz a sensibilidade às necessidades dos outros e o respeito pela sua individualidade. Reforça-se que a mesma não é exclusiva da EI, é transversal a qualquer nível de educação/ensino. Com efeito, e segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013):

> A imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que, reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem. Que, em contraste com visões redutoras que o remetem para uma posição subsidiária de agente de cuidados, honrem e respeitem a sua imagem enquanto importante agente educativo. E que, para tal, necessita e tem direito a formação pedagógica geral e específica, isto é, referida à natureza muito particular ao contexto de creche. (p. 14)

A relação família-crianças-educadores é também determinante para a ação pedagógica. "A criança não é mais acolhida sozinha, mas com a sua família" (Baudelot et al., 2004, p. 99). Na prática o educador "incorporará esta compreensão em todas as interações" (Caeiro & Correia, 2021, p. 51), o trabalho com as famílias torna-se assim num dos elementos-chave da prática pedagógica (Goldschmidt, 2005).

A prática diariamente partilhada, em parceria, caracterizada pela confiança e respeito mútuos, num constante dar e receber em diálogos acerca dos processos de aprendizagem da criança, abarca um interesse comum e promissor: o bem-estar e a aprendizagem da criança (Mata & Pedro, 2021). Para Amante (2015), a relação de cooperação com as famílias é de máxima importância considerando a estreita ligação do bebé/criança ao meio familiar, particularmente nesta fase do desenvolvimento. "Neste sentido, o estabelecimento de uma rede integrada e alargada de interações por parte dos/as educadores/as, constitui outra característica marcante da sua profissionalidade específica" (Amante, 2015, p. 113)

As relações são fundamentais para os cuidados e para as pedagogias de qualidade. A construção de uma relação de confiança com as famílias é progressiva, é essencial e determinante (Post & Hohmann, 2003). O trabalho cooperativo entre famílias-educadores leva o seu tempo e esforço, "o envolvimento dos pais é um tremendo desafio" (Pacheco, 2019, p. 80), pois pode permitir ou inibir a recolha, a troca e a interpretação de informações específicas e privilegiadas sobre determinadas ações, sentimentos, preferências, interesses e competências do bebé/criança.

As transições educativas, e neste caso concreto, entre a família-creche, podem ser, dependendo de como são vividas e apoiadas, generativas (oportunidade de crescimento e de aprendizagem) ou degenerativas (ocasião de paragem, regressão, insucesso). É no modo de experienciar e de viver as diversas situações (por bebés/crianças, famílias e profissionais) que se constrói a pedagogia das transições e este constitui um grande desafio. A experiência e as consequências das transições são complexas, dependem das características dos bebés/crianças, das famílias, dos contextos institucionais, das relações entre a creche-bebés/crianças-famílias (Formosinho et al., 2016).

As interações, a comunicação, as relações entre os contextos de vida da criança são uma construção progressiva, para tal é fundamental ter em consideração, o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). De acordo com Goldschmidt (2005), "ao longo do processo de desenvolvimento a criança vai construindo o seu mundo interno, a partir

naturalmente das suas características, mas também da forma como vai sendo cuidada e investida por aqueles que a rodeiam" (p. 212).

Destaca-se que os saberes das crianças se constroem a partir dos saberes das suas famílias (Gomes-Pedro, 1995). Assim, uma relação aberta e um trabalho em equipa, entre a creche-família, são fundamentais para a educação dos bebés/crianças, todos beneficiam:

> Os educadores crescem na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança. Ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível. Por sua vez, a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento. (Post & Hohmann, 2003, p. 329)

Existem algumas linhas orientadoras básicas que contribuem para o sucesso da parceria famílias-educadores, a saber: isomorfismo pedagógico que integra os direitos das crianças e dos adultos; reconhecer o papel da separação; praticar uma comunicação aberta de compreensão recíproca de diálogo e de escuta; olhar positivo e multidimensional sobre o papel de cada um na ação pedagógica; centrar-se nos pontos fortes dos pais; utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos; promover o envolvimento familiar e participação diárias, criar oportunidades e solicitações à participação, sendo a criança uma parceira ativa e determinante no modo de participação dos pais; tornar a instituição mais capaz de responder às necessidades e expectativas da comunidade envolvente; respeitar e incluir os saberes (ser e fazer) de cada cultura; planificar e avaliar em conjunto (Folque et al., 2015; Mata & Pedro, 2021; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Portugal, 1998). O principal objetivo é proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para as famílias sentirem confiança ao entregar os seus filhos, assim como constituir-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde todos se apoiam e onde todos aprendem.

Dessa forma, também as crianças ganham confiança e sentem-se mais à vontade para recorrer ao adulto de referência na ausência das famílias, o que leva a que a criança possa adquirir "um centro de estabilidade" (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 213) que perdurará quanto mais longitudinal permanecer essa relação de cuidados e de educação. A questão fulcral incide sobre o equilíbrio, isto é, o equilíbrio que passa pelos sentimentos

e espontaneidade dos progenitores e pela capacidade de observar, pela sensibilidade e pela interação do educador (Portugal, 1998).

Apesar das correntes pedagógicas evidenciarem as famílias como as primeiras educadoras das crianças, e ainda que se preconize mais a escuta ativa da criança, raramente o diálogo educador-família surge mediado pela criança (Ribeiro, 2002), ou seja, excecionalmente se transforma no trílogo que se impõe às famílias e aos educadores, que em prol de um futuro de sucesso para a criança decidem aquilo que acham melhor para ela, negando-lhe o direito a decidir o seu próprio presente.

1.3. Conceções de currículo e de Inovação Pedagógica em EI

Tendo em consideração que não existem Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) ou OPEI e encarando a EI como a primeira etapa da educação básica, importa refletir sobre as conceções vigentes acerca de currículo para crianças dos 0-6 anos.

Ao longo desta investigação assumimos a pedagogia em EI ao invés de currículo devido à história, contextualização e fundamentação de ambos, apresentada no Capítulo I. No entanto, reconhecemos as diversas perspetivas que reforçam a visão de currículo para os 0-6 anos definido, em sentido lato, como o conjunto das aprendizagens, experiências e vivências educativas quotidianas em contextos de EI (Cardona et al., 2021; Correia et al., 2021; Fochi, 2021; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Portugal, 2012, 2017; Silva et al., 2016; Trindade, 2002).

Considera-se que o trabalho dos educadores deve ter fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios, pois "só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida" (Silva et al., 2016) e, nesse sentido, as OCEPE constituem uma base comum para o desenvolvimento curricular na EI, faz sentido identificar quais as conceções vigentes neste documento partilhando a visão de Ferreira e Tomás (2018), descritas na Tabela 1:

Tabela 1

OCEPE 2016 - Conceções de Criança, Educação de Infância, Currículo, Pedagogia, Educador/a de Infância (Ferreira & Tomás, 2018, p. 74)

Criança(s)	"Criança como sujeito e agente – Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima." (p. 106) "Este papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado (p. 9).
Educação de Infância	"Apesar de a legislação do sistema educativo (LBSE; Lei-Quadro da EPE) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança (…) são apresentados fundamentos e princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância" (p. 5). "Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à EI 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" (p. 10). "No caso da EI, não se trata de adotar na creche, com as crianças mais velhas, práticas mais adequadas ao jardim de infância (tais como, tempos longos em grande grupo), nem de começar a fazer no JI atividades consideradas como características do 1.º ciclo. 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" (p. 97).
Currículo	"As OCEPE não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo" (p. 13). "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" (p. 106). Refinam-se as três áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo, pelo desdobramento da Área da Expressão e Comunicação, nos domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; sendo que, por sua vez, o domínio da Educação Artística inclui os subdomínios - Artes Visuais; Jogo Dramático/Teatro; Música; Dança (p.31-96).
Pedagogia	"O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante" (p. 31).
Educador/a de infância	"As OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas." (p. 5). "Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança" (p. 5).

Entende-se, assim, que o currículo em EI inclui a organização do ambiente educativo: organização da instituição, da sala, do grupo, do espaço, do tempo, das relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa (Silva et al., 2016).

Ao ser planificado, o currículo reflete conceções dos seus autores relativamente à infância, aos bebés/crianças, à pedagogia, à cultura e espera-se que espelhe a documentação pedagógica, elaborada pelo educador em determinado contexto, com determinado grupo de bebés/crianças. Assim sendo, não é possível um padrão de

currículo, mas diversos currículos, que em diferentes tempos e espaços podem ter lugar. Importa ter em atenção, que, mesmo não sendo planificado, o currículo tem efeito naquilo que o bebé/criança aprende. Os saberes que constituem um determinado currículo possuem a intencionalidade do educador e das crianças, intencionalidade expressa na ação reconstrutora das propostas dos adultos e nos espaços/tempos em que constroem as suas culturas de pares.

Nesse sentido, para Libório e Pedro (2008) as crianças e os educadores têm interesses que necessitam encontrar-se, isto é, «o sentido pessoal das situações de aprendizagem tem de entrosar-se com actividades *"normatizadas"* que possibilitam a apropriação de saberes» (p. 13). Para isso, estas autoras defendem que o educador necessita de: meios que lhe permitam eleger determinados saberes em detrimento de outros; identificar o sentido pessoal que as crianças atribuem ao que fazem, construindo uma prática partilhada entre adultos e crianças; pensar na capacidade das crianças para construir de forma sistematizada modos de significação do mundo que são distintos dos modos de interpretação dos adultos, o que faz delas detentoras de saberes, de linguagens e formas de apropriação diferentes das dos adultos, mas de forma entrosada com o mundo e saberes dos adultos. Nesta perspetiva as crianças são ativas no processo de construção de conhecimento pessoal e também no coletivo social, que reconstrói criativamente a cultura dos adultos, agindo a partir dos conteúdos dessa cultura, a qual reinventam (Cabral, 2016; Gandini et al., 2019; M. M. Ferreira, 2004; Reggio Children, 2021; Tomás, 2011).

No currículo, os saberes, as propostas de atividades e os seus formatos devem ser abertos às crianças e aos adultos, atores em presença (Libório & Pedro, 2008), num determinado contexto de EI, transformando o espaço pedagógico num espaço de encontro intergeracional. Libório e Pedro (2008) defendem que as crianças precisam de oportunidades para trazer os seus saberes para os contextos de EI e os seus modos preferenciais de aprendizagem devem ser tidos em consideração, não descurando que:

> os saberes que os adultos veiculam possuem formatos próprios e que as crianças se apropriam deles recriando-os, reinventando-os, dando-lhes tonalidades infantis e pessoais. Cabe ao educador compreender como esse processo decorre em cada criança individualmente e apoiá-la, possibilitando a emergência de relações positivas com os saberes. (p. 14)

O currículo para crianças dos 0-6 anos deverá ser criado tendo em conta as necessidades e características individuais e específicas de cada uma. Numa abordagem

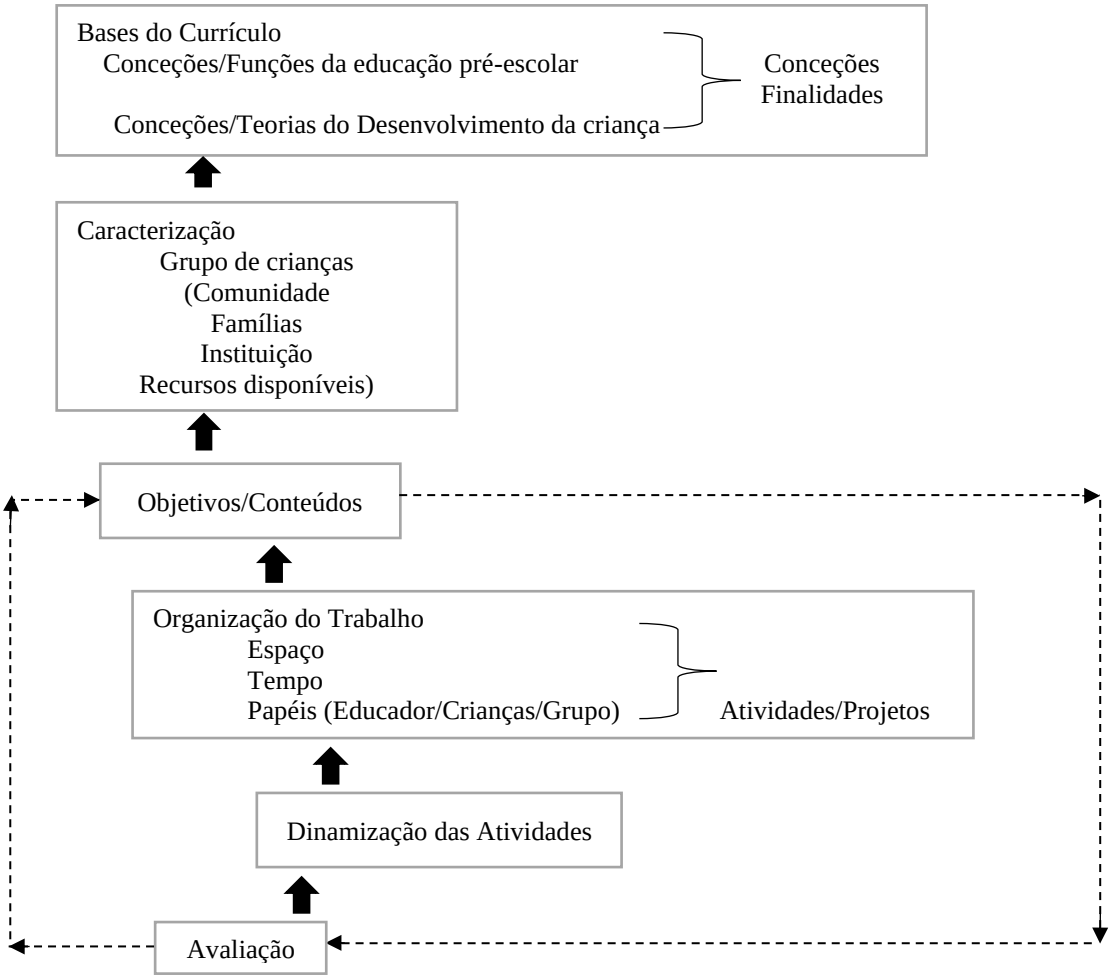
participativa, ancorada no construcionismo e no socio construtivismo, evidencia-se que os bebés/crianças aprendem melhor por eles próprios e/ou com os seus pares e quando têm o apoio dos adultos no desenvolvimento das suas competências individuais (Siraj-Blatchford, 2004). Embora os educadores advoguem uma orientação centrada na criança, "frequentemente são eles que decidem sobre quais as actividades que presumem ser as melhores para promover as aprendizagens e actuam como se fossem capazes de programar e controlar o desenvolvimento individual de cada criança" (Laevers, 1997, citado por Portugal, 2000, p. 87).

À resistência em considerar como curriculares práticas que não se pretende que constituam modalidades precoces de escolarização, nem de elaboração de atividades modelo/padrão, nem de modelos tradicionais (Formosinho, 2020; Portugal, 2000), acrescenta-se o facto de nem sempre as potencialidades das crianças como agentes de aprendizagem serem consideradas pelos educadores e pelas famílias. Porém, tendo em conta a Figura 12, a referência à dimensão curricular das práxis em EI é relevante "na medida em que a inexistência de um currículo constitui um fator de não estruturação e de marginalidade" (M. A. Estrela, 2008, p. 47). Nesta conceção de currículo a criança é o sujeito principal, o processo de planificação é uma atividade flexível, interativa e dinâmica, e a avaliação apoia o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens das crianças e educadores, igualmente de forma flexível e adequada, de modo que possam evoluir e aprender. "A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança" (Cardona et al., 2021, p. 15).

Os documentos institucionais, como o PEE, o PCG e o Plano Anual de Atividades (PAA) deverão articular-se com outros projetos, constituindo alguns dos traços que caraterizam a prática do educador num contexto de Inovação Pedagógica, pressupondo também que este faça a leitura da própria realidade, identifique problemas, interesses e necessidades das crianças, bem como o reconhecimento da utilidade dos projetos e planos de ação (Pacheco, 2019).

Figura 12

Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar (Cardona, 2006, p. 84)



Qualquer inovação implica conhecimento explícito ao nível dos princípios, da teoria e da ética, por seu lado, esse conhecimento implica um saber práxico (Formosinho, 2013). Inovar em EI depende do reconhecimento da humanidade do bebé/criança, da sua agência, com todas as suas competências e todos os seus direitos. Sendo certo que, o direito à EI não é o direito a uma vaga na creche/JI. Frequentar a EI é uma condição para interagir, relacionar-se, brincar, descobrir o mundo, expressar pensamentos e emoções, num contexto harmonioso e de qualidade, que ancore o desenvolvimento holístico e ofereça experiências enriquecedoras. A EI e a valorização dos 0-6 anos na aprendizagem e no desenvolvimento do bebé/criança tem sido alvo de muito investimento, colocando o foco na qualidade. Visto que, há uma relação estreita entre contextos de EI de elevada qualidade e as competências em desenvolvimento dos bebés/crianças que os

experienciam (Portugal, 2009). Esse investimento reporta a aposta em parcerias sólidas, em investigação a partir da práxis, na formação de equipas educativas competentes, na disseminação dos resultados e na partilha do saber, da inovação e dos recursos resultantes dos mesmos (Formosinho & Merali, 2016).

A capacidade de inovar é um dos aspetos centrais da formação dos educadores, pois tem um papel fundamental nas mudanças pedagógicas e na projeção social da EI (Pacheco, 2019). A investigação sobre desenvolvimento profissional demonstra que a reflexão sobre a prática e o conhecimento profissional são aspetos cruciais na criação de um ambiente pedagógico de elevada qualidade, bem como na sustentação da Inovação Pedagógica. Todavia, os processos de Inovação Pedagógica não são indiferentes a riscos, dificuldades, paradoxos e contradições (devido à sua amplitude e complexidade), tensões (entre o que é evidenciado e proposto na literatura, nas orientações curriculares oficiais e nas práticas reais em EI, visto que entre a intenção e a ação vai um longo percurso), possibilidades e satisfações (Sebarroja, 2001). Os educadores podem desejar e assumir processos de inovação, ao implementar mudanças superficiais, e, simultaneamente, continuar com práticas tradicionais incrementadas (Fino, 2008b). Por isso é importante aliar atitudes de flexibilidade e de compromisso à vontade de mudança, assim como a aceitação e aprendizagem com os erros e insucessos ao longo deste processo. Um educador que revele apetência para atitudes reflexivas e auto avaliativas (incluindo a capacidade de pôr em questão a qualidade da sua práxis e a capacidade de arriscar novas formas de ação) são dimensões determinantes no processo de Inovação Pedagógica. Bento e Portugal (2019) afirmam:

> O envolvimento ativo dos educadores de infância no processo de inovação pedagógica representa uma dimensão-chave para se alcançarem transformações efetivas, importando reconhecer e respeitar as ideias, medos, conhecimentos e experiências prévias sobre o que deve ser feito e rejeitar abordagens impositivas sobre formas de trabalhar em educação de infância. Uma abordagem *top-down* corre o risco de fragilizar, à partida, qualquer intenção de mudança. (p. 99)

Fino (2011b) acrescenta que quando as práticas pedagógicas são deliberadamente transformadas, há uma ação emancipatória, que é a que corresponde ao momento da inovação. Para Jónsdóttir e Gunnarsdóttir (2017) a pedagogia emancipatória consiste em modificações práticas de ensino/aprendizagem, concebidas e definidas para permitir a inovação e o empreendorismo na educação. Esta conceção permite apoiar os educadores e as crianças a recriarem a sua própria compreensão de si mesmos como parte de uma

comunidade criativa e ativa. A pedagogia emancipatória sugere que a educação é um processo através do qual a criança ganha ativamente o domínio de diferentes papéis. Para os autores supracitados, aprender é o ato de criar a melhor versão de cada ser humano, pelo seu próprio poder de ação e de criatividade.

A inovação é por natureza disruptiva, não é um movimento de rotura que permanecerá para sempre (Christensen, 2018; Fino 2016a). A inovação também pode ser incremental quando introduz melhoramentos nas soluções já existentes. Sendo certo que, o maior desafio será o de conciliar a solidez das práticas de inovação incremental com o potencial que as inovações disruptivas podem pôr em prática, ao nível das pedagogias (Bernardes et al., 2018). Todas as pequenas mudanças quantitativas estão longe de poder ser consideradas Inovação Pedagógica. E não se pode confundir Inovação Pedagógica no sentido disruptivo com um sentido meramente incremental (Fino, 2016a).

A Inovação Pedagógica é uma mudança de paradigma enquanto rutura, conforme Kuhn (2009), que visa substituir práticas que não servem mais à realidade da sociedade universalizada, tais como Oech (1999) satiriza "quando as crianças vão para a escola são pontos de interrogação, quando saem são frases feitas" (p. 34). Práticas que tenham "ferramenta de Inovação Pedagógica" (Almada & Sousa, 2017, p. 1716), que pressupõe a valorização da agência da criança e procuram uma rutura com os papéis tradicionalmente atribuídos aos docentes e às crianças/estudantes, assim:

> observar, questionar, flexibilizar e inovar são atitudes básicas num atendimento de qualidade, que não se coaduna com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa. Envolve, portanto, profissionais sensíveis, reflexivos e críticos em torno do seu próprio exercício profissional, respeitando princípios éticos e deontológicos e evidenciando abertura para uma aprendizagem continuada ao longo da vida. (Portugal et al., 2017, p. 27)

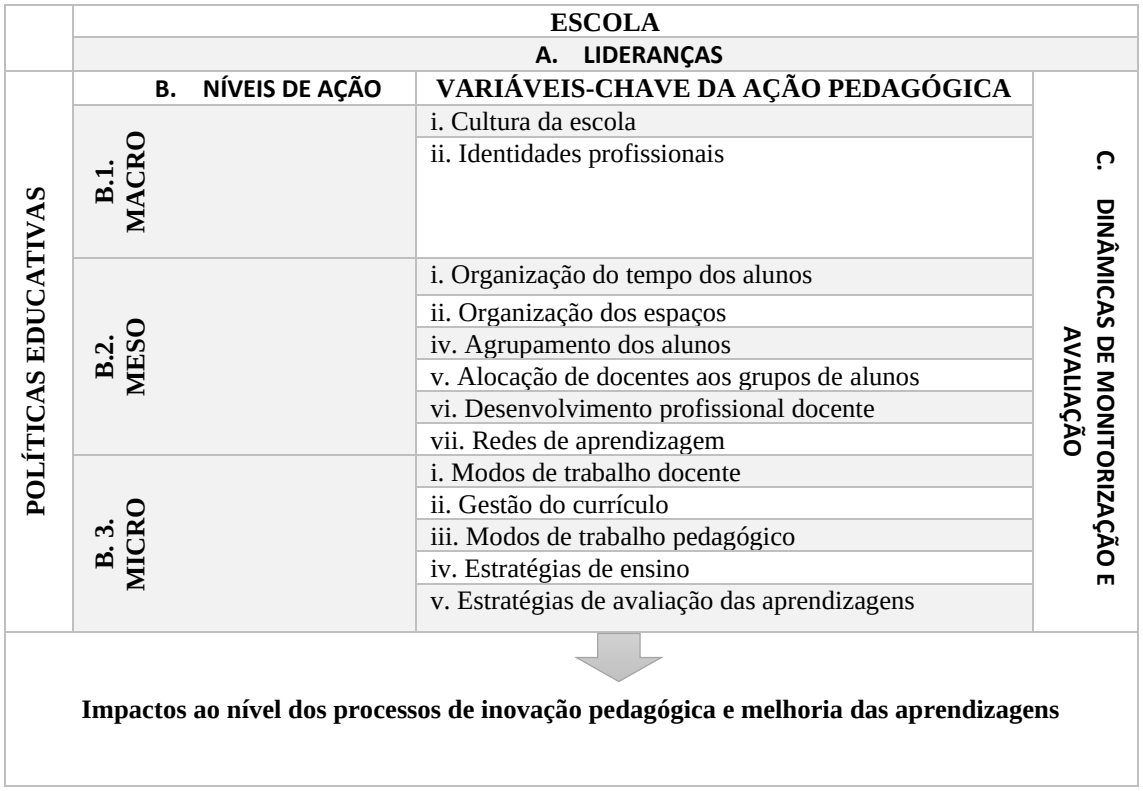
Os bebés nascem com inúmeras possibilidades e potencialidades que podem ser facilmente privadas através do sistema educacional. «Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se "desenvolver", perder suas habilidades com o passar do tempo» (Dahlberg et al., 2003, p. 72). O sentido da Inovação Pedagógica é, portanto, o da heterodoxia (Fino, 2016a).

Cabral e Alves (2018) desenvolveram um modelo integrado de análise das condições para a Inovação Pedagógica e para a melhoria da ação pedagógica, que embora tenha sido utilizado no ensino obrigatório, poderá ser adaptado para a EI. O referido modelo envolve a instituição educativa/escola, a liderança, as políticas educativas, as

dinâmicas de monitorização e de avaliação, nos diferentes níveis de ação e com variáveis-chave da ação pedagógica descritas na Figura 13.

Figura 13

Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica (Cabral & Alves, 2018, p. 10)



Os educadores não podem deixar de primar pela Inovação Pedagógica, para que pelo menos ao nível micro, consigam proporcionar aos bebés/crianças, às famílias e às equipas, verdadeiros contextos de Inovação Pedagógica (M. A. Estrela, 2020a). Não descurando que a profissionalidade do educador decorre num âmbito alargado que transcende o nível micro. O desenvolvimento profissional processa-se num contexto alargado em interligação estreita com a realidade. Assim, qualquer prática que vise a construção da qualidade e da Inovação Pedagógica requer o investimento na formação conducente ao desenvolvimento profissional, entendida como um processo contínuo, apoiado, colaborativo, significativo e contextualizado (Amante, 2015).

A Inovação Pedagógica envolve as práticas, não deve ser procurada nas reformas do ensino, nas alterações curriculares ou programáticas, embora estas possam facilitar mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, sendo certo que:

> a educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia; a Inovação Pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante; a Inovação Pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; a Inovação Pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo; a Inovação Pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica. (Fino, 2008a, pp. 278-279)

Concluindo, só um educador reflexivo, com pensamento crítico e criativo, bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os bebés/crianças sejam os protagonistas, onde haja comunidades de aprendizagem, em que eles são participantes ativos em quotidianos dialogantes, promotores do respeito por todos. A voz dos bebés/crianças na Inovação Pedagógica expressa-se no quotidiano pedagógico, nas propostas e nos projetos desenvolvidos, no seu envolvimento e participação nos mesmos. Assim, ao observá-los e escutá-los, os educadores compreendem melhor cada um deles, o que potencia a mudança das práticas (ao nível da organização do ambiente, da planificação, das interações, da gestão curricular, das propostas em oferta) e a reconstrução da pedagogia da infância (Pires, 2013). E essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição pedagógica. "Já viram como seria quando os aprendizes estiverem a competir pelo óscar de melhor ator principal e os professores para o de melhor ator secundário?" (Fino, 2011a, p. 53).

2. Entre a Conceção e a Ação

As conceções anteriormente apresentadas, influenciam sobremaneira toda a ação pedagógica com os bebés/crianças, por seu lado "todo o conhecimento prático, precede a acção e serve-lhe de guia, mas, por sua vez, surge da própria acção e (re)produz-se nela" (Trindade, 2002, p. 40). Isto é, as práticas pedagógicas são multidimensionais, visto que a oferta pedagógica assume diversos objetivos, modelos, propostas, bases concetuais, integra olhares, crenças, valores, sistemas ou diversas correntes teóricas, nem sempre articulados.

Sendo a ação pedagógica um ato tão complexo, há perspetivas diversas que selecionam determinados pontos de vista em detrimento de outros, aspetos parciais, enfoques alternativos, que espelham e determinam diferentes conceções. Na docência cruzam-se a natureza individual, as respetivas conceções acerca de situações concretas e a conceção de si mesmos como educadores numa prática social pedagógica, que é identificável apenas através da conduta dos seus praticantes (Formosinho & Machado, 2009).

O próprio desenvolvimento profissional dos educadores varia consoante os seus contextos sistémicos e "é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida" (Oliveira-Formosinho, 2011a, p. 134). A ação do educador possui uma "racionalidade limitada" (Zabalza, 1994, p. 32), porque responde à forma como capta e interpreta as situações (orientada pelos pensamentos, crenças, teorias) e porque a conexão entre pensamento e ação integra componentes afetivas, experienciais e de conhecimento.

A ação pedagógica requer tomadas de decisão imediatas, é complexa e singular, obrigando o educador a usar a sua personalidade e o *habitus*[11], mais do que o seu raciocínio ou modelos. De facto, a prática pedagógica "não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de acção ou de receitas. Ela é muito mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões" (Perrenoud, 1993, p. 40).

2.1. A formação

O que parece estar entre a conceção e a ação pedagógica dos educadores é a formação académica inicial, a formação académica em graus superiores à habilitação para a docência, a formação especializada, a formação contínua (após conclusão do ciclo de estudos académicos e a formação em contexto de prática). Segundo Craveiro (2007), formação:

> significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a actividade docente (…) A partir desta óptica, é aceite que o conceito de formação se refere a um processo evolutivo e experiencial que congrega

[11] Bordieu (1997) discute o conceito de *habitus* como uma matriz de atuação do indivíduo que, na maioria das situações quotidianas, age sem refletir sobre seus atos, apenas reproduzindo estruturas anteriormente bem-sucedidas, ou com recursos suficientes, para responder a uma determinada situação.

> oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional. (p. 4)

A conceção de formação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) enquadra-se na linha da teoria do desenvolvimento humano, situada no paradigma da complexidade que estuda a realidade de forma conectada, respeita a natureza holística e contextual, integra tempos e conteúdos formativos, processos e realizações dos diversos atores.

A ênfase dada à formação de educadores é preconizada por vários autores, porque as escolhas feitas a este nível, afetarão o seu perfil e os contextos de prática. Ambos enfrentam escolhas morais e políticas que exigem conhecimentos e fundamentos que permitam justificar, decidir e agir (Beyer & Liston, 1993; Hinchey, 2008).

A formação de educadores constitui um fator estratégico indispensável para operar mudanças e Inovação Pedagógica, por extensão, no domínio das conceções de profissão e de profissionalismo docente. A formação e o conhecimento profissional docente implicam domínio de uma multiplicidade integradora de conhecimentos distintos (aos níveis pessoal, social, pedagógico, curricular, do contexto, de desenvolvimento), que se transformam no saber profissional docente (Pacheco, 2019; Roldão, 2014). No entanto, esses conhecimentos não se justapõem, mas deverão ser articulados ao longo do currículo de formação inicial e na formação em contexto (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros.

Quanto à formação académica inicial, Roldão (2014) define como um percurso curricular de aprendizagem desenhado para a construção estrutural do perfil do profissional a formar e para a sustentação do seu desenvolvimento profissional suportado por um conhecimento profissional específico, em interação com uma prática profissional continuada.

Craveiro (2007) caracteriza a formação inicial como o período de aquisição de saberes básicos, de competências e de socialização na profissão. Sabe-se que a mesma varia consoante os países e, mesmo dentro de um mesmo país, não há um plano de estudos obrigatório para todas as Universidades Públicas, Privadas, Institutos, Escolas Superiores ou Politécnicos. Apenas algumas das referidas instituições com cursos de formação ao nível da Licenciatura, Mestrado, Pós-Graduação, Doutoramento ou Pós-Doutoramento dispõem de disciplinas/cursos específicos direcionados para a creche, como são disso exemplo algumas instituições de ensino superior [12]. Constata-se que existem algumas

[12] UMa (Iniciação à Prática Profissional I – valência de creche); Escola Superior de Educação de Lisboa (Educação em Creche e outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos); Instituto Piaget (Intervenção

ofertas ao nível da formação especializada para a creche, contudo nem sempre acessível para todos os interessados devido aos horários, aos valores das propinas e à localização.

Vasconcelos e Folque (2020) delinearam linhas de ação futura no âmbito da alteração das políticas educativas para os 0-3 anos, entre elas destaca-se a necessidade de se efetuar uma revisão do regime de habilitação para a docência (Decreto-lei n.º 79/2014), no sentido de reequilibrar os créditos atribuídos às diversas disciplinas e os que se destinam a saberes da área de formação geral, bem como incrementar pós-graduações em Universidades e Politécnicos que capacitem os educadores para o trabalho específico com bebés/crianças dos 0-3 anos e assegurem uma permanente investigação. De acordo com Caffari-Viallon (2022) a investigação é "muito pouco habitual nos contextos ligados à 1ª infância, nos quais o adulto está mais centrado na sua ação, raramente na reflexão pedagógica e quase nunca na procura de conhecimentos" (p. 7).

A formação de docentes é um processo de enorme complexidade, porque está intimamente relacionada com mecanismos formais e informais de regulação transnacional e nacional, com as reformas educativas e curriculares (Pacheco, 2019). A formação dos educadores não termina na formação inicial, a formação contínua e/ou a formação especializada são fundamentais no desempenho de práxis de qualidade, orientam o percurso posterior à formação inicial. O desenvolvimento profissional é um processo de atualização e aperfeiçoamento constantes (Craveiro, 2007).

A formação transforma os educadores quando estes têm consciência da necessidade de investir nela para dar resposta à realidade praxiológica (Nóvoa, 2019). Investigações, livros e formações (nomeadamente, através de associações e projetos) estão ao alcance de todos os profissionais interessados, independentemente da região do país, o que constitui uma mais-valia. São disso exemplo as investigações que estão disponíveis gratuitamente *online*, assim como alguns livros disponíveis em *sites*, como do ME, os espólios das Universidades, Bibliotecas *online*. De destacar que através de diversas plataformas digitais os educadores também podem ter acesso a formações certificadas de qualidade, promovidas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e até mesmo por instituições de ensino superior como a Escola Superior de Educação de Lisboa e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria,

Educativa em Creche); Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (Pedagogia e Bem-estar em Creche); Instituto Politécnico ISPGAYA (Intervenção Educativa em Creche); Instituto Universitário ISPA (EI - Creche, JI e 1.º CEB); Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Educação da Criança em Creche).

entre outras, que durante a pandemia ofereceram gratuitamente encontros, seminários e ciclos sobre a creche com diversos investigadores nacionais e internacionais.

Relativamente à formação em contexto, ainda existe uma dicotomia patente no modelo de ensino transmissivo, em que há um lugar para aprender (teoria) e um lugar para fazer (prática), embora haja uma tendência para contrariar esse paradigma. Por não serem atividades distintas e ambas terem sublime importância, as práticas de formação devem ser articuladas com os contextos de trabalho. Emerge cada vez mais o paradigma de "fazer acontecer as situações formativas nas situações de trabalho" (Craveiro, 2007, p. 24). Assim, baseando-se na investigação praxiológica, a formação em contexto é uma forma emergente de formação dos educadores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa teoria da educação co construtivista (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018) e pode ser entendida como uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico. Orienta-se para a práxis, "para a ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo" (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 93). Principia e centra-se nos problemas praxiológicos para a transformação praxiológica, ou seja, centra-se no quotidiano da práxis onde emergem os focos e os propósitos da formação para a pedagogia da infância, descartando um "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único" (Formosinho, 2007, p. 1).

Várias investigações salientam as vantagens da formação em contexto para o desenvolvimento profissional dos educadores e das equipas, com repercussão na aprendizagem dos bebés/crianças (Craveiro, 2007; Lino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Pires, 2013). A formação em contexto é entendida como um processo permanentemente integrado no quotidiano dos educadores, é centrada nas práticas dos profissionais de EI, em que estes têm uma participação ativa na sua própria formação. Simultaneamente, faz da instituição um lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, a fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos, apelando a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar o trabalho em equipa. Isto é, a análise reflexiva das práticas, permite identificar as necessidades de formação e o desenvolvimento de projetos de formação que integrem educadores, assistentes e formadores num processo colaborativo e cooperado de construção e reconstrução das práticas (Lino, 2005).

Ter em conta as necessidades, os problemas e o conhecimento prático dos profissionais, é relevante quando se pretende a mudança da prática. Sem essa mudança, a formação contínua é ineficaz, porque não tem interferência sobre a ação pedagógica (Formosinho, 2014). Por outro lado, ter em consideração o contexto de prática no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro da instituição, que contemple a dimensão individual, mas também a coletiva e interativa, resulta numa aprendizagem organizacional. O que facilita a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional em aprendizagens a partir de um processo auto formativo, encaminhado pela reflexão e pela pesquisa (Hargreaves, 1998).

De acordo com Dewey (1998) "ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamento" (p. 128). Isto é, através da interligação constante entre teoria-prática, do envolvimento ativo e reflexivo (individual e em equipa), poderá ocorrer autênticos processos de transformação praxiológica e de desenvolvimento profissional. Para Malaguzzi, aderir a uma conceção teórica clara e aberta, que garanta coerência nas escolhas dos educadores, aplicações práticas e crescimento profissional contínuo, é condição central para o sucesso pedagógico (Edwards et al., 1995).

Ferreira e Anjos (2015) defendem que a formação pode contribuir significativamente para a promoção de um pensamento crítico reflexivo na prática docente, mais comprometido com os contextos e com a ação pedagógica. «Por isso, é necessário que os professores se sintam e ajam mais como autores de processos de transformação pedagógica do que como meros destinatários dos "temas do momento" de políticas e reformas educacionais» (Ferreira & Anjos, 2015, p. 8).

Pode-se concluir, assim, e de acordo com Kot-Kotecki (2003) que "a vontade de descobrir novos saberes exige uma reflexão crítica que aproxima as concepções teóricas das experiências práticas" (p. 118).

2.2. A práxis como lócus da pedagogia

As práticas pedagógicas em creche revestem-se de grande complexidade, porque várias dimensões têm influência sobre as mesmas: as políticas educativas e curriculares (e a ausência delas); as conceções; a formação; a profissionalidade dos educadores. A própria história e tradição da educação em Portugal tem uma visão segmentada do exercício da docência, o que constitui uma das suas vertentes mais complexas que tem dificultado a construção de uma profissionalidade docente. A profissão docente está

exposta a múltiplos olhares, a uma diversidade cada vez maior das funções que lhe são inerentes, a imprevisibilidade e complexidade da ação pedagógica que obrigam a uma construção de conhecimento praxiológico, na ação situada (Formosinho, 2013).

Assim, tal como exemplifica a Figura 14, a práxis sustenta-se numa ação situada, fundamentada em saberes e teorias, sustentada por um sistema de crenças e de valores, imbuída de ética, consciente da complexidade, refletida, documentada, avaliada e monitorizada. Por seu lado, a práxis é o lócus da pedagogia, logo, torna-se o lócus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019).

Figura 14

A triangulação praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14)

A pedagogia produz uma rutura na perspetiva transmissiva de ensino. Contextos pedagógicos permitem o encontro de culturas, onde o bebé/criança, em colaboração com os pares e com o educador, cresce no seu próprio caminho de aprendizagem em progresso, numa perspetiva holística e relacional. Segundo Vecchi (2021) "durante o processo de conhecimento, há contínuos empréstimos de conhecimento, de hipóteses e pontos de vista entre crianças" (p. VII). Deste modo, as crianças partilham ideias, em grupo tornam-se conscientes de como construir um lugar onde as ideias são renovadas e "mais do que oferecer apoio e mediação às crianças, o educador que sabe escutar, observar, documentar e interpretar esses processos realizará seu próprio potencial como aprendiz" (Rinaldi, 2021, p. IX). Isto envolve, considerar o bebé/criança na sua totalidade, com múltiplas linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas (Edwards et al., 2008).

2.3. Práticas reflexivas e Inovação Pedagógica

A experiência prática não é suficiente para a qualidade da ação pedagógica. Há que a submeter à autocrítica, à análise, à interrogação, ao olhar do outro, isto é, à reflexão que proporcione uma compreensão profunda da prática de cada educador. Assim, "a reflexão também é experiência" (Sebarroja, 2001, p. 131), é uma dimensão estruturante das práticas inovadoras, da construção da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional, na construção social e cultural de saberes (A. Silva, 2002).

Pires (2013), na sua investigação, concluiu que a reflexão constitui um momento de desvelar a realidade e, simultaneamente, como meio de interrogação partilhada e como alicerce de entrada na Inovação Pedagógica. A atitude de questionamento crítico e reflexivo sobre o ritualizado e naturalizado induz na procura dos aspetos que dão sentido às práticas. Portanto, o educador detém um capital profissional que inclui o domínio de competências, conceções, crenças, valores e vivências, que são a base das suas decisões ao nível da sua prática (Hargreaves, 1998). De acordo com Dewey (1998) "el pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente" (p. 129).

O educador decide em contexto, o que implica um domínio de uma multiplicidade de conhecimentos que se transformam no saber profissional. Assim, cada educador transporta em si saberes que influenciarão o seu quotidiano pedagógico. O caminho para a transformação desse quotidiano ocorrerá através da formação, da documentação pedagógica, da reflexão e da avaliação, ambicionando-se uma práxis de ética, situada em diálogo com as teorias e as crenças, os valores e os princípios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Freire (2002) diz que na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de aproximar-se da epistemologia da prática. «A pedagogia é vista como um "espaço ambíguo", não de "um-entre-dois" (a teoria e a prática), mas de "um-entre-três" (ações, teorias e crenças), em uma triangulação interativa e constantemente renovada» (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Só através de uma prática reflexiva, a que Dewey (1998) contrapõe com "lo opuesto a la acción reflexiva es, una vez más, la rutina y la conducta caprichosa" (p. 129), e de monitorização dos processos de aprendizagem, através da observação, do registo e da reflexão é que se conseguirá modificar conceções, hábitos e práticas enraizadas. Sendo esta uma tarefa crítica e decisiva, que exige tempo, persistência e desconstrução, abordagens integradas e com sentido para os protagonistas da mudança, os educadores,

«que envolve humildade e disposição para se colocar em causa e para ousar sair da sua "zona de conforto"» (Bento & Portugal, 2016, p. 89). O desejo de transformação e consequentemente de inovação implica a convocação do conhecimento explícito (princípios, teoria, ética) e pressupõe a desconstrução do conhecimento implícito (prático, rotineiro), como alavanca de mudança (Formosinho, 2014).

Sebarroja (2001) defende que a formação contínua também tem um papel determinante a esse nível, considerando que a mais estruturante e frutífera é a que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras, porque obriga a modificar procedimentos automáticos interiorizados e os posicionamentos originários sobre as conceções de aprendizagem, onde a vivência provoca reflexão e, por sua vez, apoia-se na vivência e comporta uma mudança pessoal, ideológica e profissional.

Schön (1983) trouxe uma conceção de ação como uma ação autónoma e refletida pela qual o profissional é completamente responsável, ou seja, através da reflexão na ação constrói conhecimento, não se aprisiona à incompletude do conhecimento científico legado, por seu lado, este deve ser contrastado com o conhecimento emergente da própria prática e das situações vivenciadas. Schön criou abordagem epistemológica para a construção do conhecimento, que valoriza a identidade própria de cada profissional, como ser autónomo, com sentido de autoria (faz, age, reflete, analisa, erra, corrige), denominando de "Reflection-in-Action" (Schön, 1983, p. ix). Porém se passada a ação essa reflexão for realizada em grupo, outras perspetivas podem ser acrescentadas à mesma, devido às diferentes focagens e pontos de vista de cada elemento. Há então um conhecimento emergente neste processo reflexivo "know-how is in the action" (Schön, 1983, p. 50), uma nova forma de transformar e de desenvolver os profissionais e os contextos a que Schön designa por "learning by doing" (Schön, 1983, p. 54).

Oliveira-Formosinho (2008) acrescenta "ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui" (p. 14). Portanto, uma prática pedagógica qualitativamente superior, com coerência entre o definido oficialmente, os fundamentos e a ação quotidiana do educador, requer conhecimentos específicos, observação fundamentada, planificação apropriada, documentação pedagógica que espelhe os processos de aprendizagem de cada bebé/criança e do próprio educador, mais concentrado na organização da oportunidade de aprendizagem, do que em alcançar resultados. Embora Dewey (1998) alerte para "la reflexión implica también preocupación por el resultado" (p. 130). O educador reflexivo

interroga-se e reflete permanentemente sobre a adequação, a funcionalidade, as potencialidades e as finalidades pedagógicas dos espaços e dos materiais (Portugal, 2012). Bento e Portugal (2016) sublinham que "a reflexão sobre as práticas e os conhecimentos pedagógicos é a principal forma de sustentar um trabalho docente de elevada qualidade, apoiando processos de inovação, capazes de perdurar para além dos momentos de entusiasmo inicial" (p. 89).

A transformação e a inovação das práticas pedagógicas exigem, por parte do educador, atitude crítica, avaliativa e reflexiva sobre a realidade, procurando contribuir para a dissolução de contradições entre discursos e práticas e potenciar mudanças sustentáveis nos contextos. O questionamento permanente, aliado à disposição para sair da sua zona de conforto, arriscar novas formas de pensar e de agir, questionar individualmente e em equipa as experiências vividas, as práticas, as crenças, os valores, as conceções, constituem momentos de reflexão e de avaliação partilhados que potenciam a melhoria das práxis. Para este processo é importante que os profissionais se sintam escutados, compreendidos e valorizados nos seus conhecimentos e experiências, encarando-se a necessidade de mudança como algo positivo e natural no processo de desenvolvimento profissional. Este processo pressupõe também a conceção de processos formativos que ajudem os profissionais a transformar as práticas enraizadas. A sincronização de todo este processo contribui para o desenvolvimento de um sentido de equipa e de consenso em torno da Inovação Pedagógica desejada (Bento & Portugal, 2019).

Ponzio e Pacheco (2018) dizem ser possível "concretizar uma práxis formativa transformadora, no chão da escola, integrando ação e reflexão" (p. 33). É possível, ao nível micro, criar contextos de Inovação Pedagógica a partir de uma equipa pedagógica reflexiva, empenhada e que assuma esse compromisso (Formosinho, 2014), em que os educadores não são objeto da mudança, mas antes agentes de mudança e de melhoria da sociedade (Fullan, 2002).

Posto isto, a Inovação Pedagógica passará pela qualidade da oferta pedagógica (M. A. Estrela, 2007), pela autenticidade e responsividade das relações estabelecidas, pela ética do cuidado, pelo respeito pelos direitos das crianças e das suas famílias, pela conceção de criança agente e co construtora da sua aprendizagem, pelo conhecimento e documentação contextual da aprendizagem do bebé/criança e do educador, pelo trabalho cooperativo entre toda a comunidade educativa, pela capacidade de reflexão e de mudança das práticas pedagógicas. Nestas, o educador tem a oportunidade de criar e proporcionar

um contexto de pedagogia da escuta[13]. Isto é, escutar as diferenças, aceitar a mudança, escutar o que é gerado da relação e da interação, e isso, significa renunciar às verdades que são propostas como absolutas, procurar as dúvidas e, desta forma, o educador oferece a si mesmo maiores possibilidades de mudança, sem se sentir dividido (Friedmann, 2000; Parente, 2012; Reggio Children, 2014, 2021). "Impulsionar mudanças complexas e duradoiras, que envolvem questionamento de conceções, crenças e práticas muitas vezes cristalizadas, é uma tarefa árdua, que apesar da dificuldade se assume como dever ético, distante da atitude fatalista e desistente" (Bento & Portugal, 2016, p. 89).

[13] «Aprender a escutar, a ver, a observar e a interpretar as ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas e construtivas das crianças nos permite aprender a arte de estar e conversar com elas, entender quais processos e procedimentos escolhem para ganhar afeto e conhecimentos. Portanto, aos educadores compete a responsabilidade de projetar e de construir contextos que apoiem esses processos e procedimentos, que favoreçam as relações, os empréstimos de competências, as expectativas, as imitações e os "contágios". Quais maravilhas e ocasiões podem fazer surgir uma seção da creche completamente transformada?» (Reggio Children, 2014, p. 23).

Capítulo IV - A Creche Lugar de Ser, de Sentir e de Viver

Os bebés são comunicativos e têm um forte impulso para interagir e explorar. A sincronia das interações, nomeadamente, bebé-adulto cuidador, de responderem adequada e sensivelmente aos estados mental e emocional um do outro, denomina-se de regulação mútua (Papalia et al., 2009), isto é, numa interação de qualidade, os bebés/crianças e os adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, em que reconhecem os pontos de vista uns dos outros e a partir daí criam interesses comuns e constroem significados partilhados (Folque, 2018).

O bebé vai constituindo a imagem do seu corpo nas interações com os outros, que o significam culturalmente. A vivência do quotidiano com outros bebés, crianças e adultos, que estabelecem interações através do toque, do olhar, das relações afetivas e sustentadoras, oferece sinais acerca do bebé/criança nas suas relações de interdependência/autonomia. Nesse intercâmbio relacional vão-se "construindo vínculos e, aos poucos, percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver. A criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar seu corpo e seu entorno, com ousadia e vivacidade, aprendendo com as próprias experiências" (Barbosa & Quadro, 2017, p. 49).

Assim, o bebé desde que nasce é sinestésico - movimenta-se, explora com os sentidos e, com a sua ação, exprime através do corpo os seus desejos, emoções, sentimentos e inquietações. Sendo a relação interativa entre ele e o meio que "define orgânicas, processos e intensidades reveladoras da perceção dos mundos socio físicos das crianças e da sua ação" (Neto & Lopes, 2018, p. 11). A brincar - leia-se a viver - o bebé/criança emaranha-se num espaço, num tempo, no corpo, nos materiais, nas relações e em significados que co emergem como um todo e são interativamente reconfigurados. Isto é, tempo, espaço e oportunidades para explorar e desenvolver ideias acerca do mundo e para extraírem delas um significado (Heal & Cook, 2004), para otimizar as competências praticadas, tanto físicas quanto mentais, repetidas tantas vezes quantas forem necessárias para a confiança e o domínio (Moyles, 2002).

Santos (1999) afirma: "não há atividade mais completa do que o BRINCAR" (p. 7). Para Bento, et al. (2019) é no brincar, atividade livre, que "o ímpeto exploratório, natural e intrínseco a todas as crianças, ganha espaço de ação. Se observarmos uma criança que brinca, percebemos que brincar faz parte dela. A forma entusiástica e concentrada como brinca indica o valor altamente significativo da experiência" (p. 16).

O corpo da criança sente, pensa, fala, expressa e comunica. Assim, não há aprendizagem que não passe pela exploração, pelo brincar, pelo corpo, pelo toque, pelos afetos e pelas emoções. O bebé/criança aprende com o corpo inteiro, corpo e mente sempre unidos, jamais inseparáveis (Barbosa & Quadros, 2017; Dowbor, 2007).

1. A Pedagogia das Relações na Creche

A relação pedagógica com os bebés/crianças constrói-se no quotidiano da prática pedagógica e é nessa relação que educador-bebés/crianças, mediados pelo que querem aprender, descobrir e explorar, experienciam-se como pessoas que pensam, sentem, sonham e desejam (Dowbor, 2007).

A base da pedagogia são as relações e no âmago da pedagogia, educação e cuidados em creche está o primado das relações (Portugal, 2011). Ao viver em comunidade, estabelecem-se relações e interações fulcrais para o desenvolvimento e para a aprendizagem. É a partir da conceção que se tem de bebés/crianças que se construi os sistemas de relação com eles, não descurando que "a relação humana é uma relação bi-unívoca. Somos sempre parte dela" (Niza, 2005, p. 159). É desejável que todas as relações se desenvolvam a partir de uma série de interações que sejam Respeitosas, positivamente Reativas e Recíprocas – os três Rs da educação e dos cuidados com bebés/crianças (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). É a qualidade das interações adulto-bebé/criança que diferencia o ensino tradicional da pedagogia. Segundo Fochi (2020):

> Pensar na relação do adulto com as crianças, compreendendo a interação como a centralidade da ação pedagógica, não apenas reposiciona os papéis das crianças e dos adultos (…), mas muda uma dada visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação. (p. 14)

Nas perspetivas interacionista, humanista, emancipatória, dialógica, democrática, participativa e socio construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem, cada bebé/criança tem a oportunidade de realizar plenamente as suas potencialidades e competências (Staccioli, 2021). Neste enquadramento, valoriza-se que "o desenvolvimento começa antes do nascimento e que os primeiros anos de vida são cruciais nesse desenvolvimento, mas para o potencializar o indivíduo tem de realizar experiências – aprendizagem – num meio que também é cultura e que ele próprio modifica" (Cró, 2001, p. 21), assim o desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação contínua entre bebés/crianças-adultos-cultura(s).

"A pedagogia sempre valorizou a interação, dando-lhe, até, um lugar de honra" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 24). Na creche, a pedagogia ganha destaque nos momentos de cuidado, porque são momentos máximos da aprendizagem afetiva, que dão segurança para que o bebé/criança explore outras relações e objetos. Durante o primeiro ano de vida, o bebé está dependente do adulto para todos os cuidados de que necessita e é neste período que desenvolve a sua competência de regulação perante os estímulos sensoriais a que está sujeito. Urge refletir, então, no impacto que os cuidadores têm na própria perceção do bebé acerca do que é o mundo e do que é viver, sobre como se constrói um compromisso por meio das relações estabelecidas na ação pedagógica.

Para Dowbor (2007) "educar é ousar ter coragem, amorosidade e generosidade de marcar o corpo do outro. O ato de educar é, nesse sentido, tarefa muito complexa já que estamos lidando com gente de carne e osso" (p. 71), quem educa pode fazer a diferença entre "deixar rastro e deixar marca" (p. 71). A primeira, inserida numa conceção autoritária da educação e numa conceção de criança como recetáculo vazio e sem agência, caracterizada pela invasão do corpo do outro, como se o corpo deste fosse propriedade daquele que educa, reprimindo a autonomia e a participação ativa. Na segunda, inserida numa conceção democrática da educação, de forma clara e consciente, o educador marca o corpo do outro sabendo que o corpo deste não lhe pertence, que tem vida própria, valorizando e escutando a voz do sujeito. Esta postura dialógica, assumida pelo educador na relação com o bebé/criança, possibilita que ambos se desenvolvam na construção de um vínculo pedagógico respeitoso e cria espaço para que cada um se mostre como realmente é.

As próprias Orientações Pedagógicas (OP) 0-3 anos (Portugal et al., 2017) enaltecem:

> tudo passa pelo corpo – desenvoltura motora, relação, cognição, emoção, saúde e bem-estar. Todos os gestos quotidianos, alimentação, sono, muda de fraldas, colos, aconchego, brincadeiras, implicam contacto. As crianças sentem, aprendem, comunicam e interpretam através do seu corpo. A delicadeza do gesto, o tom de voz, o conforto do colo do adulto, tudo é mensagem – mensagem que confere segurança ou, perante brusquidão, rispidez ou indiferença, mensagem que desorganiza. (p. 5)

Consoante o bebé desenvolve as suas competências sensoriomotoras, progressivamente participa de forma mais ativa e autónoma nos momentos de cuidado, sendo que as rotinas de cuidados pessoais proporcionam excelentes oportunidades para o

bebé participar e antecipar o próximo passo (Serrano, 2018), momentos esses a que Fochi (2015) denomina de atividades de atenção pessoal, pois envolvem a atenção do adulto no respeito pelo tempo dos bebés/crianças e na sua participação. Pedagogicamente estes são momentos íntimos, plenos de comunicação, que reforçam as relações e as interações, os laços afetivos entre bebés/crianças e adultos e, por isso, devem ser valorizados e não secundarizados, como afirmam Goldschmied e Jackson (2007):

> A intimidade pessoal é um elemento que muitas vezes falta em qualquer tipo de ambiente institucional, mas para crianças pequenas ele tem implicações ainda mais sérias. Grande parte da comunicação subtil de crianças que ainda não adquiriram pleno domínio da linguagem vem por meio do toque e do manuseio. (p. 58)

Assim sendo, "ser bebé é ser Pessoa, por inteiro" (Gomes-Pedro, 2017, p. 65), não é ser considerado um objeto de cuidado, mas uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações (Falk, 2016), as quais devem ser vividas com tempo de qualidade, tempo de efetiva presença, tempo de atenção plena. "Ser-se Pessoa desde que se é bebé responsabiliza, cada vez mais, as «Pessoas Grandes»" (Gomes-Pedro, 2017, p. 65). Portanto, a pedagogia na creche engloba os cuidados e a educação como aspetos intrínsecos e indissociáveis (Didonet, 2002), que têm de garantir respostas de qualidade às necessidades do bebé/criança (segurança física, psicológica, afetiva, relacional, de desenvolvimento e de aprendizagem), tendo também em consideração as necessidades e expectativas das famílias.

Posto isto, a creche tem a missão de acolher, de ser lugar de encontro e com abertura para o novo, o original, o criativo, o imprevisível e que, nessa missão de acolher dê resposta às características, necessidades e potencialidades dos bebés/crianças como seres únicos e irrepetíveis. Assim como, comunicar as narrativas das vivências quotidianas de cada bebé/criança e do grupo com grande responsabilidade, que envolve compromisso e ética, e contribui para tornar visível determinadas conceções de criança, de educador e de creche (Pinazza & Fochi, 2018a).

Davies (2020) formula: "momento de cuidar = momentos de conexão" (p. 150), momentos que propiciam sorrisos, o contacto visual, diálogos, a escuta e que permitem mostrar e sentir formas respeitadoras de tocar, de dar e de receber. Os momentos de cuidados ao centrarem-se no bebé/criança fortalecem ou não a qualidade da relação e da interação, o elo de ligação entre o bebé/criança-educador, bem como a confiança e a

segurança por parte do bebé/criança, que constrói a sua imagem a partir da forma como é tratado, tocado, como lhe falam, olham, respeitam.

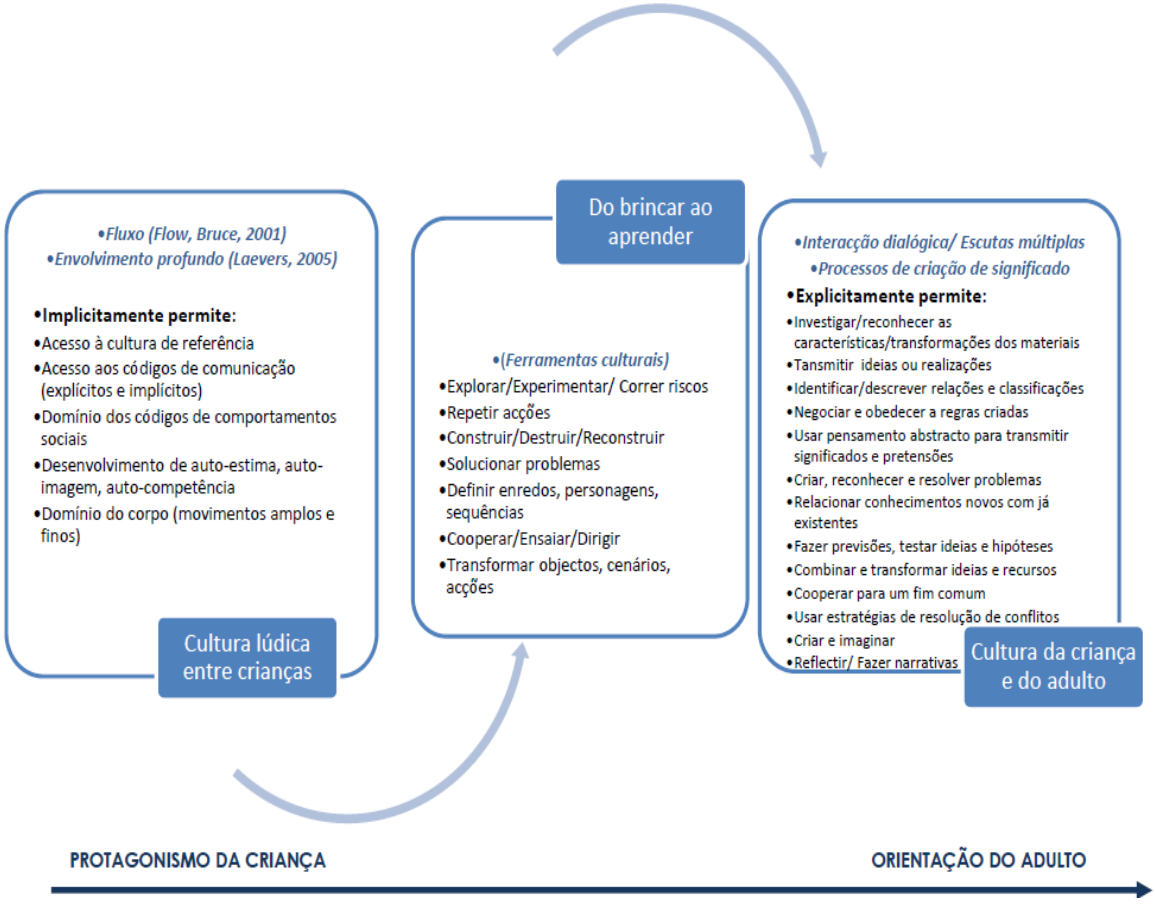
As pedagogias participativas "assumem unanimemente a importância da interação adulto-criança em creche, considerando-a a dimensão pedagógica nuclear neste contexto" (Araújo, 2013, p. 44). Falk (2010) reforça esta dimensão ao afirmar "como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas" (p. 11).

2. Fortalecer a Pedagogia na Creche

Os primeiros anos são fundamentais para o desenvolvimento dos bebés/crianças, tal como vários estudos ao nível da psicologia, sociologia e das neurociências vieram comprovar "nos primeiros anos de vida, o cérebro do bebê tem cem bilhões de neurônios e faz aproximadamente um milhão de novas conexões neurais (também conhecidas por sinapses) por segundo" (Brites, 2020, p. 18). O educador tem então um papel chave, conforme a Figura 15, a sua ação deve ser intelectualmente desafiante, sensível a cada bebé/criança e promotora do desenvolvimento holístico de cada um, assegurando a qualidade do ambiente físico e social, otimizando aprendizagens concretas e significativas através da exploração variada de objetos, materiais, ideias e emoções, sendo certo que o brincar e o ímpeto exploratório serão a condição *sin qua non* para a aprendizagem – "Brinco, logo existo" (Brites, 2020, p. 18).

Figura 15

Do brincar ao aprender (M. Cardoso, 2012, p. 317)



Brincar é designado por Gopnik (2010) designa como "a imagem de marca da infância. É a manifestação viva, visível, da imaginação e da aprendizagem em marcha (…) as brincadeiras são representações, tal como os romances, as pinturas e as canções" (p. 25). Brincar é também um direito das crianças e é a forma de expressão cultural infantil (Tomás & Ferreira, 2019). Bento et al. (2019) afirmam:

> Quando brincam, as crianças fazem descobertas, expressam-se, mobilizam conhecimentos, pensam e resolvem problemas em contexto significativo. Atuando no seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, dão asas à sua curiosidade e imaginação e aprendem por ensaio e erro, sem medo de falhar. (p. 16)

Na perspetiva de Libório e Portugal (2006), se a criança é um ser em desenvolvimento e crescimento, a função da creche será a de criar condições para que esse desenvolvimento ocorra de forma holística e que seja maximizado em todas as suas potencialidades. "Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua

forma holística de aprender" (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, na EI, é vital que as "crianças explorem livremente e brinquem muito. Então, e o educador não faz nada?" (Portugal, 2020, p. 1). O educador observa para acompanhar e transformar (Hoyuelos & Riera, 2019), organiza o contexto desafiante e atrativo para os bebés/crianças enquanto cidadãos ativos, devendo as instituições educativas/ensino constituírem-se como espaços para viver a(s) infância(s), proporcionando oportunidades de construção cultural (Santos, 2018). Nesse sentido, ao considerar que o bebé/criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, dialogar com ele, partilhar ideias, vivências, explorações, atitudes e sentimentos, como forma de reconstrução de conhecimento individual e coletivo, implica uma pedagogia que possibilite o encontro entre culturas infantis e adultas. O que significa saber quais os modos preferenciais de aprendizagem dos bebés/crianças e o que são para eles aprendizagens significativas, porque cada um tem vivências, experiências e conhecimentos repletos de significados contextualizados, a partir dos quais se (re)constrói (Bardanca & Bardanca, 2018).

Assim, será através da observação do brincar e da livre iniciativa, num tempo de valor, sem pressas, que o educador, sintonizado com os bebés/crianças, poderá explorar, construir, resolver problemas ou simplesmente desfrutar de momentos compartilhados. Numa atitude reflexiva e de questionamento crítico sobre o que está a acontecer, obtendo informações valiosas sobre o pensamento, a intensidade e qualidade da experiência, o desenvolvimento e a aprendizagem do bebé/criança, e, dessa forma, "construir processos de consciência recíproca e avaliar a aprendizagem que ocorre de maneira autêntica e respeitosa" (Gambetti & Gandini, 2021, p. xii), pois compreenderá melhor cada bebé/criança, "tornando-se mais capazes de atuar no seu prolongamento, complexificando e enriquecendo os seus esquemas mentais" (Bento et al., 2019, p. 16).

2.1. OCEPE, OPC ou OPEI

As OCEPE "diferenciam-se também de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções pedagógicas e, portanto, vários currículos" (ME, 1997, p. 13). Porém, «tem sido assinalado por diversos investigadores portugueses que a maioria dos educadores não explicita um modelo claro de ação pedagógica, sendo em geral as práticas definidas como "ecléticas" e sem que haja uma explicitação das suas influências mais determinantes» (Coelho, 2004, p. 80).

De acordo com Vasconcelos (2012), "será tempo de o Ministério da Educação, conjuntamente com o Ministério da Solidariedade, criar uma metodologia semelhante às Orientações Curriculares e propor Orientações Pedagógicas para o Trabalho com Crianças dos 0 aos 3 anos" (p. 31).

Considera-se fundamental realçar que numa linha de continuidade com as OCEPE, em 2014, o ME e o MTSSS iniciaram um processo de elaboração das OP 0-3 anos, que ainda se encontra em fase de concretização (DGE, 2019).

Portugal et al. (2017) elaboraram as *OP para o trabalho com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade* que se baseiam nas recomendações internacionais sobre trabalho pedagógico de elevada qualidade em creche e na fundamentação teórica que lhe está subjacente, nomeadamente na educação experiencial. Apoiadas em fundamentos e princípios educativos comuns a toda a EI (0-6 anos), constituem um referencial pedagógico que tem como finalidade clara: "contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças entre 0 e 3 anos de idade, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, com os outros e com o mundo circundante" (Portugal et al., 2017, p. 4). Portugal (2016), interroga-se sobre a não publicação das OP 0-3 anos:

> Foi um processo amplamente participado e o trabalho está feito. Se se considerava ser urgente a existência de orientações pedagógicas para a creche, que de acordo com o inicialmente contratualizado deveriam começar a ser implementadas no terreno no ano letivo de 2014/2015 (ano de estudo piloto), de que é que estamos à espera?

Por seu turno, Formosinho (2020) considera que "é necessário que um outro processo seja desenvolvido com ampla participação da comunidade científica e da comunidade profissional, quer na sua formulação, quer no debate público" (p. 18). Oliveira-Formosinho (2016), como membro da direção da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (EECERA), testemunha que processos de formulação de OPC se desenvolveram em muitos países europeus e que tais processos, quando participados pelos profissionais, revelaram-se significativos para o desenvolvimento da educação em creche. Na mesma linha de pensamento a APEI (2020) [14] propõe:

[14] Posição da APEI sobre a educação nos 0-3 anos. Email enviado a todos os Associados no dia 13-04-2020.

> a criação de orientações pedagógicas para os 0-3 anos, uma proposta a operacionalizar em termos em tudo idênticos ao que ocorreu com as OCEPE, quer na nomeação duma equipa que integre obrigatoriamente educadores de infância, enquanto especialistas do saber profissional específico da profissão, quer na discussão sobre um primeiro documento de trabalho, através de grupos de formação, quer na disseminação do documento final e modelo de formação contínua subsequente, abrangendo todo o universo de educadores de infância existente em Portugal.

Formosinho (2018) alerta para a ausência de OPC poder constituir um risco da pedagogia sem nome, ou seja, uma pedagogia que tem como base a:

> lógica burocrática perspetivada como a *pedagogia de autor anónimo*, pois não é possível identificar um autor como personagem individual para essa pedagogia burocrática. O pedagogo anónimo "ganha corpo" numa pluralidade de atores/autores sociais que, tendo interiorizado o saber construído pelos autores/atores da história coletiva, o "materializam" (em decretos, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma, etc.) Assim, o legitimam e autorizam e, por isso, lhe dão poder. (p. 19)

A ausência explícita de intencionalidade pedagógica nos documentos oficiais para a creche constitui um fator negativo, acentuando claramente a separação entre cuidados, educação e pedagogia, retardando a possibilidade de se desenvolver respostas integradas e abrangentes (Coelho, 2004). Se por um lado o sistema educativo da RAM contempla a unificação da EI, por outro lado, mantem a ausência de OPC ou OPEI (M. A. Estrela, 2020d). Na RAM é obrigatório a existência de educadores em todas as salas de creche, porém não existe um referencial pedagógico oficial para as práticas nessa valência. "Assistimos a algum desnorte e a práticas pouco sustentadas e lúdicas relativamente à especificidade do trabalho junto de crianças entre os 0 e 3 anos de idade" (Portugal, 2021, p. 77).

A necessidade de OPC eleva-se no sentido de referencial pedagógico para as práticas com bebés/crianças dos 0-3 anos, que fundamente a articulação pedagógica entre o cuidar e o educar, que evidencie a multiplicidade de percursos possíveis para a práxis em creche, que demonstre a complexidade e a importância da ação pedagógica neste contexto, a intencionalidade e as finalidades pedagógicas, a monitorização e inovação das práticas com base na observação e na reflexão. Portugal (2021) defende que, no nosso país, os educadores:

> disponham de um referencial pedagógico oficial que reconheça a natureza global da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o valor do brincar, de aprendizagens ativas, de experiências significativas e de desafios, a importância do desenvolvimento da expressão e comunicação, o papel crucial das outras crianças e adultos no desenvolvimento de cada criança. (p. 78)

As OPC articuladas com as OCEPE poderiam resultar em OPEI e garantir a integração e consistência no atendimento dos bebés/crianças dos 0- 6 anos e contribuiriam para romper com paradigmas, crenças e conceções relativos à aprendizagem das crianças desde o nascimento (I. Correia, 2018). Serviriam, também, de suporte e de referência às práticas pedagógicas dos educadores, de fundamento e de apoio à reflexão sobre a intencionalidade pedagógica, reforçando também a profissionalidade dos educadores, independentemente do contexto praxiológico, adaptadas às características, ao contexto cultural e social de cada bebé/criança e das suas famílias. Neste sentido, e partilhando a opinião de Cardona (2011), a utilização da expressão EI, num sentido lato, mais abrangente, tem subjacente a defesa de uma política educativa integradora para a infância, concebendo as suas finalidades de forma alargada e que não se esgota na preparação para a escolaridade obrigatória como a terminologia pré-escolar assim o indica.

Para Cindy e Portugal (2017) qualquer modelo para a EI deve possuir seis características básicas: o respeito pela agência da criança; uma abordagem aberta que prime pela livre iniciativa e por um ambiente de aprendizagem emergente; um ambiente rico em diversidade e profundidade; a valorização do processo de representação (voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo; a observação constante (a monitorização e a avaliação essenciais para garantir a qualidade).

À semelhança de outros países (Bhering et al., 2020), o acesso à educação por parte dos bebés/crianças com menos de 3 anos tem de ser considerado como um direito, tutelado pelo ME, com OPC claras, com reconhecimento dos profissionais que trabalham com este grupo etário de forma igual aos que trabalham em EPE. Serrano e Pinto (2015), ao fazerem referência às OPC, consideram que "este é um documento há muito esperado e indispensável, quer para os profissionais de educação, quer para o bem das crianças pequenas" (p. 68).

Assume-se que a práxis dos educadores deve ter fundamentos comuns e seja orientada pelos mesmos princípios, pois "só assim se garante um olhar integrado sobre a

educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida" (Silva et al., 2016, p. 4).

Em vários países (Bhering et al., 2020; Kind & Gezin, 2015; Ministerio de Educación, 2012; Secretaria de Educação, 2020) as OPC têm o seu foco nos cuidados e na educação, na qualidade das relações, no desenvolvimento e na aprendizagem, na segurança e na autoestima, na curiosidade e no ímpeto exploratório, nas competências sociais e comunicacionais, nos materiais pedagógicos e na organização dos contextos. Encaram os bebés/crianças dos 0-3 anos como pessoas, cidadãs com direitos e como aprendizes ativos, competentes, com agência. Todas são unanimes na importância do trabalho com as famílias. Algumas destacam a importância do currículo, princípios, metas e propostas. Também existem países com documentos oficiais que enaltecem e dão orientações claras sobre a observação, o registo, a planificação, a documentação pedagógica e a avaliação.

2.2. O educador facilitador da pedagogia

Facilitar significa intervir na organização do ambiente pedagógico e na orientação de determinadas propostas, significa também escutar o bebé/criança, aceitar o diálogo, indica igualmente esforço por compreender, interpretar e narrar o significado das ações e das reações deles (Vayer & Matos, 1990). Cabe então ao educador a responsabilidade de providenciar o contexto, tarefa desafiadora e exigente, que terá de ser reflexivamente estrutura e planeada em função da sua intencionalidade e da práxis que pretende desenvolver (Portugal, 1998).

Compreender a pedagogia é entender os processos que explicam relações entre os bebés/crianças, os elementos da comunidade educativa e os contextos de aprendizagem. O papel do educador na creche requer que essas relações e interações estejam no âmago dos processos, requer que se façam integrações de vários níveis, que se desenvolvam interações múltiplas, que se crie intencionalidade pedagógica holística, que se criem ambientes experienciais, que se faça uma monitorização e avaliação conectada das aprendizagens dos bebés/crianças e dos profissionais (Formosinho & Figueiredo, 2014). A ação pedagógica qualitativamente superior em creche "requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família" (Portugal, 2011, p. 49).

Ao contrário dos professores do ensino obrigatório, o educador é o construtor e o gestor do currículo (Silva et al., 2016) e, no nosso entender, facilitador da pedagogia, devendo as suas propostas pedagógicas constituir o resultado da observação e da escuta dos saberes dos bebés/crianças, das suas famílias, da equipa e os desejos da comunidade.

Segundo Ludovico (2006) alguns dos pressupostos das OCEPE, que em nosso entender também se estendem para a creche, são: a não prescrição; a flexibilidade; a abrangência; a possibilidade de fundamentar, construir e gerir diferentes opções pedagógicas – pensamento estratégico, ou seja, as decisões são tomadas na confluência de saberes, conceções, crenças, expectativas e valores previamente anunciadas pelos educadores, o que possibilita que estes fundamentem as decisões sobre a sua práxis e, deste modo, sustentem a planificação e a avaliação do processo pedagógico.

Atribuir ao educador a facilitação da pedagogia implica formá-lo segundo princípios assentes na articulação e na interação das diversas componentes e dimensões necessárias a um bom desempenho profissional, nomeadamente as que respeitam os fundamentos sobre a prática reflexiva, ao saber profissional contextualizado e significativo, bem como à incorporação adequada de saberes. Exige também, posicionamento ético, informado, consciente, reflexivo e crítico sobre o seu papel, sobre as suas dificuldades e competências, viabilizando a interpretação da sua prática. Tais dimensões remetem para o processo de formação, que se deve configurar como um *continuum* necessariamente contextualizado das práticas profissionais.

Perspetiva-se, assim, a formação de um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e de partilhar diferentes fundamentos teóricos e de se apoiar na construção de saberes para repensar e recriar a sua prática fundamentada, situada e contextualizada, que se deseja imbuída de um conhecimento práxico (explícito), pois qualquer inovação implica a convocação desse conhecimento ao nível dos princípios, da teoria e da ética, em oposição a um conhecimento prático (tácito, implícito) baseado nas tradições, rotinas e procedimentos automáticos interiorizados, desconectado de fundamentos teóricos e éticos (Formosinho, 2014). A atitude de respeito e de compreensão dos bebés/crianças e das suas famílias, bem como dos elementos da equipa, a reflexão crítica e o questionamento contínuo da prática, o empreendedorismo e a Inovação Pedagógica, "envolvem profissionais de creche bem formados e que devem ser devidamente valorizados" (Portugal, 2011, p. 58).

Na prática, o educador como construtor e responsável pela práxis, não pode ignorar a qualidade das interações, a observação, o registo e a documentação pedagógica,

pois quando documenta constrói uma relação com os bebés/crianças, cujo pensamento, palavras e ações o educador documenta (Dahlberg et al., 2003), como forma também de conhecimento autêntico das particularidades, necessidades, interesses e progressos de cada um e do grupo. As decisões pedagógicas devem basear-se na informação recolhida, no registo e na documentação, num ciclo contínuo de observação, escuta, registo, reflexão, documentação, planificação, ação e monitorização, conducentes à mudança, à transformação das práticas e, porventura, à emergência da Inovação Pedagógica.

Posto isto, cabe ao educador pensar a sua práxis nas suas diferentes fases: conceptualização; concretização; monitorização, num permanente questionamento crítico que alicerce as tomadas de decisão, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada bebé/criança, de si mesmo e da própria equipa, no contexto de diversidade, de diferenciação pedagógica. Portanto, a forma como o educador realiza a sua práxis, dá concretização prática às suas conceções, fundamentos teóricos e configura a própria ação pedagógica.

A conceção do educador como facilitador da pedagogia implica uma construção progressiva, flexível e validada não apenas pelos dados das diversas construções teóricas que lhe servem de referências, mas também pelos conhecimentos adquiridos nas suas experiências práticas e pelos dados recolhidos nas mesmas. Isto pressupõe que o bebé/criança é um sujeito ativo que participa, decide, dá indicações sobre qual a prática mais adequada a desenvolver (Siraj-Blatchford, 2004).

Parece consensual que a ação pedagógica em creche assenta na noção de respeito em relação aos bebés/crianças e na qualidade das relações que se estabelecem com eles. Essas relações são consideradas a base que tem de estar sempre presente. Esta conceção prevalece em toda a literatura relativa às pedagogias participativas e é considerada determinante para a qualidade das práticas (G. Cardoso, 2010; Laevers, 2005; M. Cardoso, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a; Portugal, 2012). Assim, Abrantes (2006) defende que:

> Cabe, então, ao educador colocar *na primeira linha de acção* a criação e dinamização de espaços e de tempos onde cada um possa encontrar-se com o outro para, nesse/desse encontro, encontrar-se consigo mesmo. Tal implica uma procura incessante em interligar acções, coordenar actividades, promover relações, potenciar a textura da teia curricular de mãos dadas com as Crianças e as suas infâncias. Com saber e sensibilidade à expressão das suas múltiplas linguagens,

traçando nas linhas dos seus horizontes uma efectiva e afectiva emancipação solidária e humana. (p. 306)

A prática pedagógica com bebés/crianças com menos de 3 anos abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, exploração e de vivências. Está intimamente ligada ao brincar e às várias experiências de aprendizagem em oferta, experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para eles. Tem de assegurar uma transição suave entre a família-creche e a creche-EPE, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos e oportunidades ilimitadas de exploração (M. A. Estrela, 2008).

A criação e a organização do ambiente pedagógico, da responsabilidade do educador, considerado nas OCEPE como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (Silva et al., 2016), é considerado como o 3.º educador que integra a mensagem pedagógica dos princípios, dos valores e das crenças do educador, onde adultos e bebés/crianças desenvolvem as suas vivências quotidianas. Espaço que se deseja planeado e organizado de forma a criar oportunidades infinitas de aprendizagem, por isso reforça-se que "cem biliões de neurónios, nos primórdios da vida, sistematizam conexões quase infinitas através de uma construção sináptica adaptada a cada nova vivência do Bebé" (Gomes-Pedro, 2017, p. 13), o que exige do educador o desenvolvimento de competências de pesquisa, de investigação, de empenhamento e de reflexão permanentes (Portugal & Luís, 2016).

Na realidade, uma das primeiras formas de ação do educador é a criação de um ambiente pedagógico e a organização de materiais que acolham múltiplas relações e interações e que potenciem aprendizagens plurais. Essa criação e organização são determinantes na prática pedagógica em creche, visto que ao organizar o ambiente de determinada maneira, privilegiando determinados tempos, espaços e materiais em vez de outros, o educador prima ou não pela curiosidade, exploração, manipulação e autonomia, com grande influência ao nível do bem-estar, da segurança, da confiança, do envolvimento e da aprendizagem de todos os que experienciam esse contexto.

Refletir criticamente sobre as escolhas feitas e a intencionalidade pedagógica das mesmas, sendo certo que "aquilo que não escolhemos é também uma escolha" (Dahlberg et al., 2003, p. 193), estão intrinsecamente relacionadas com as conceções do educador sobre o bebé/criança, a aprendizagem e o seu papel na aprendizagem. Deseja-se que seja num ambiente inclusivo, democrático e participativo, sendo o brincar um direito de

participação das crianças que constitui a "base empírica imprescindível para fundamentar práticas pedagógicas contra-hegemónicas mais equitativas e justas" (Tomás & Ferreira, 2019, p. 1).

Partindo destes princípios, destaca-se o modelo pedagógico de Reggio Emilia (Edwards et al., 2008), onde a natureza da pedagogia é flexível, as crianças exploram e brincam livremente sem interrupções frequentes e sem transições bruscas. Há um grau de flexibilidade e de lentidão no ritmo que respeita os bebés/crianças e evidencia a forma invulgar e singular que estes entendem o tempo - tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer, tempo de estar e fazer coisas com os pares, relacionar-se, brincar, descobrir, investigar, maravilhar-se ao viver a vida.

Os projetos que caracterizam as práticas do modelo Reggio Emilia, mostram como o tempo é entendido de modo particular, pois não existe um tempo previsto para o término de um projeto, uma vez iniciado. Educadores e bebés/crianças exploram juntos, por tempo indeterminado, com base numa imagem de criança que é competente para expressar os seus desejos, intenções e numa diversidade de linguagens. A observação e os registos sobre os bebés/crianças e a documentação garantem o conhecimento profundo das características, competências, necessidades e interesses únicos de cada um e servem de base às planificações a realizar em conjunto com os diversos elementos da comunidade educativa (Reggio Children, 2014).

Davies (2020) afirma "mãos lentas dispensam palavras" (p. 39). Assim, é preciso não apressar, mas oferecer tempo para os bebés/crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo, interagirem e construírem as suas culturas infantis (Barbosa & Quadro, 2017). Será então na interação com outros bebés/crianças e adultos em atividades culturais, que o bebé/criança se apropria da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações e compreensão de significados, "aprendem a fazer sentido, sobretudo sentido narrativo, do mundo à sua volta" (Bruner, 2008, p. 89). Assim, o processo de educação é um processo de humanização (Folque, 2018) e o ambiente (nas suas diversas dimensões relativas ao espaço, ao tempo, aos materiais, à organização do grupo e às modalidades relacionais) constitui um recurso e, simultaneamente, um indicador do modo como a experiência diária contempla a ação pedagógica (M. A. Estrela, 2008).

Apesar desta unanimidade sobre o papel pedagógico da creche, na prática, dificilmente se encontram definidas orientações coerentes e orientadoras de uma política educativa e curricular para os 0-3 anos, tal como explorado no Capítulo II.

2.3. A pedagogia como fundamento do cuidado e da educação co construída com bebés, crianças, famílias, equipas e comunidade

Cuidar e educar são dimensões que estão intrinsecamente relacionadas desde o nascimento do bebé e essa integração leva ao seu desenvolvimento. Não basta saber que a relação entre cuidar e educar é determinante, os educadores precisam de uma planificação para colocar em prática ações que contribuam para que esse desenvolvimento aconteça com qualidade. E, para tal, é necessário saber quais as estratégias educativas das famílias e quais as práticas pedagógicas dos educadores, de cuidado e de educação que são mais pertinentes para cada bebé/criança, assim como ter conhecimento e compreensão acerca do desenvolvimento dos 0-3 anos, salvaguardando que as teorias do desenvolvimento não devem ser usadas para rotular os bebés/crianças.

Stoppard (2009) dá como exemplo: a complexidade e a delicadeza que são necessárias para apanhar uma ervilha com o polegar e o dedo indicador. Se o educador refletir sobre isso certamente compreenderá que certas competências têm de acontecer ao corpo do bebé antes que ele atinja tal destreza manual. Afinal ele não consegue apanhar uma ervilha logo após o nascimento. Uma multiplicidade de elementos tem de surgir primeiro, por exemplo, os músculos responderem ao cérebro quando este envia a mensagem para apanhar o objeto. Assim, e de acordo com L. Costa (2019): "a observação dos bebês nos momentos de cuidado, movimento livre e brincadeira é uma ferramenta poderosa para compreendermos que suas ações não são aleatórias. Eles pensam enquanto agem e agem enquanto pensam" (p. 21).

No centro dos cuidados estão as relações, nesse enquadramento Gomes-Pedro (2017) desenvolveu uma abordagem teórica e prática, baseada nos *Touchpoints* de Brazelton e Sparrow (s.d.), que consiste num modelo de desenvolvimento perspetivado em torno de momentos chave, pontos de referência ou regressão no desenvolvimento do bebé/criança, centrado no bebé/criança e no apoio às famílias. Esta abordagem visa potenciar a competência parental na construção da relação pais-filhos e criar uma aliança entre os pais e os profissionais que fazem parte do seu sistema familiar e da sua rede de suporte. Segundo Brazelton e Greenspan (2002): "o conhecimento é partilhado e não «ensinado» e os pais ficam mais disponíveis. A aquiescência destes aumenta milagrosamente quando se sentem uma parte intrínseca do progresso da criança" (p. 212). Brazelton e Sparrow (2005), nas suas diversas investigações, evidenciam a importância de observar e de respeitar os sinais dos bebés/crianças, assim como entender os momentos

decisivos (normais e previsíveis) em que o seu comportamento se altera (até mesmo pode evidenciar retrocessos) antes de um progresso no desenvolvimento.

Cuidar e ser cuidado envolve uma complexa rede de relações e de interações, assim os educadores têm um papel chave de suporte às famílias, ajudando-as a compreender e a responder aos sinais que o bebé/criança lhes dá e no apoio ao desenvolvimento de relações saudáveis entre pais, familiares ou cuidadores e bebés/crianças (Brito, 2018). Este modelo tem como paradigma o recém-nascido e uma estratégia prática que promove os alicerces vitais para um desenvolvimento mais saudável. Para alcançarem melhores resultados, os educadores e os familiares têm de ser convictos das competências únicas de cada bebé/criança (Gomes-Pedro, 2017). Práticas centradas neste modelo desafiam os educadores a refletirem nas suas práxis e nas possibilidades de as transformarem, isto é, este modelo potencia o aperfeiçoamento, a transformação e a inovação para uma práxis de qualidade (Brito, 2018).

Pikler (1969), Goldschmied e Jackson (2007) tornam evidente que nos cuidados e educação de bebés/crianças 0-3 anos é decisivo proporcionar-lhes relações individualizadas e significativas, com um número restrito de adultos, de modo a permitir intimidade e regularidade, caso contrário o bebé/criança pode desenvolver um padrão inseguro que será também o modelo interno disponível para a sua relação com os outros e com o mundo. L. Costa (2019) clarifica:

> Na prática, o bebê inseguro é aquele que chora bastante, que tem medo das pessoas, que não sente vontade de explorar brinquedos. Ele não acredita no cuidador porque, apesar de ser cuidado, é atendido por tantas pessoas que não constrói confiança em ninguém. É o bebê que tem medos e que prefere o isolamento, que se desespera facilmente quando não é atendido ou que silencia e aceita passivamente dos adultos o cuidado descompromissado e sem intenção de interação. (p. 33)

A organização dos cuidados sob a forma de rotinas pode ser encarada como um eixo central de referência da pedagogia em creche, na medida em que estas oferecem segurança e estabilidade, constituem oportunidades relacionais, permitindo ao bebé/criança evocar, por antecipação, uma organização do tempo, do espaço e das modalidades interpessoais, que contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança com todo o ambiente social da creche e favorece o desenvolvimento cognitivo (Cavaton, 2003). L. Costa (2019) afirma: “os cuidados se transformam em uma

linguagem, e, nessa linguagem, o educador e o bebê aprendem uma comunicação singular por meio de gestos, olhares e palavras" (p. 36).

Num contexto de aprendizagem ativa para bebés/crianças, a sequência diária (flexível) de acontecimentos (acolhimento, exploração livre, alimentação, sesta, higiene) permitem-lhes estabelecer uma forte relação com quem lhes presta cuidados, favorecem ritmos e temperamentos individuais. Os horários e as rotinas permitem que explorem e ganhem confiança nas suas competências e que passem ao seu ritmo de uma experiência para outra (Post & Hohmann, 2003). O apoio do educador é garantia de segurança, sensibilidade, confiança, escuta, atenção, carinho, autenticidade, congruência, empatia, amizade e de respeito pela agência e pelos direitos da criança. Apesar disso, com menos visibilidade, encontram-se presentes nos contextos educativos aspetos que fazem parte do currículo oculto (Santomé, 1995), por exemplo ao nível da creche constituem elementos do currículo oculto as regras institucionais e os horários de trabalho dos adultos, que têm um grande impacto nas práticas e na qualidade dos cuidados.

Cada criança é única e as circunstâncias de vida de cada uma, as culturas de pertença (Bardanca & Bardanca, 2018) e de acolhimento também o são (Staccioli, 2021), mas há também algo comum a todas elas – o ímpeto exploratório – que importa (re)conhecer, valorizar e apoiar (Portugal, 2011). As crianças têm uma curiosidade inata, uma vontade infinita de conhecer e de explorar o mundo que as rodeia. Haja liberdade, espaço, materiais, segurança, atenção, comunicação e confiança de um adulto companheiro de brincadeiras, de descobertas, de explorações, de desafios (Santos, 2018), que promovam o brincar, o jogo heurístico, as relações e emoções, a autonomia e o conhecimento social em lugar de destaque na pedagogia na creche e como prioridades no currículo da creche. De acordo com Portugal (2011) "todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde" (p. 52).

Daly e Beloglovsky (2022b) afirmam que "as crianças do nascimento aos três anos aprendem de forma heurística, isto é, investigando, descobrindo ou resolvendo problemas através da experiência, num processo de tentativa-erro" (p. 7). Neste fundamento, a oferta pedagógica de peças soltas, materiais não estruturados e de fim aberto, promovem oportunidades únicas de exploração, "porque lhes permitem ter controlo e reconhecer o poder do seu corpo e das suas ações" (Daly & Beloglovsky, 2022b, p. 8).

Brincar é vida, constitui a atividade natural da criança e, por isso, deve ser reconhecido como uma atividade valiosa e imprescindível para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Tardos e Szanto-Feder (2016) afirmam "criança não

brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento" (p. 42).

Os educadores planificam a partir da observação do bebé/criança, assim as propostas em oferta não tratam «de "preparar o futuro", mas de esgotar suas possibilidades atuais» (Tardos & Szanto-Feder, 2016, p. 42). Logo o brincar destaca-se, devendo a planificação: primar pela liberdade das crianças (Neto, 2020) e por um tempo sem tempo (Caeiro & Correia, 2021); apoiar as crianças a perseguirem os seus principais interesses (Friedmann, 2000); oferecer recursos e espaços, de preferência naturais, aparentemente simples, porém envolventes e com enorme potencial de exploração (Bilton et al., 2017).

Gonzales-Mena e Eyer (2014) identificam 7 fatores que apoiam o brincar: participação ativa nas rotinas; observação sensível e entendimento das necessidades únicas de cada bebé/criança; consistência (inclui limites claramente definidos); confiança no bebé/criança como pessoa que inicia atividades, explora e aprende por si mesmo; ambientes seguros, cognitivamente desafiantes e emocionalmente nutritivos; não interromper a brincadeira quando os bebés/crianças estão a brincar sozinhos; liberdade para explorar e interagir com objetos e com os pares.

O educador, segundo Ferreira e Tomás (2018), deve ser "um especialista dos mundos sociais e culturais infantis, em particular das culturas lúdicas, para ficar capacitado/a a ler as diversas aprendizagens sociais e culturais em contexto, e na sua mútua articulação, de modo a contribuir para a sua expansão" (p. 80). Deverá criar uma pedagogia co construída com os bebés/crianças, no reconhecimento dos seus saberes, das suas experiências prévias e das suas culturas, não generalizar que o que é bom para um é bom para todos. Neste sentido, Frabboni (1998, citado por Trindade, 2002) diz que:

> À escola da infância acorrem crianças diversas e não "idênticas" (…) o que exige que deixem de adoptar modelos didácticos pré-fabricados, rígidos, mas passem a procurar soluções (…) condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social "o território, a comunidade onde actua a infância". (p. 36)

A co construção da pedagogia deverá envolver também a equipa pedagógica, a escuta das famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos/ensino (Roldão, 1999). Assim, a pedagogia na creche será um processo de desenvolvimento de identidades plurais, ao apoiar o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e holísticas, que aprendem em pertença e participação, que exploram em comunicação. Na pedagogia em creche importa "que o aprender esteja integrado com

o aprender a aprender, porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender e com a aprendizagem profissional da ética do respeito pelos muitos pequeninos" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 65), isto é, educadores atentos e competentes na construção de experiências quotidianas significativas.

Na creche, a gestão cooperada da pedagogia é realizada através da escuta ativa, é garantia da participação das famílias e dos bebés/criança (a sua voz é tida em consideração em tudo o que lhe diz respeito), do reconhecimento da sua agência, da valorização dos seus efetivos interesses e necessidades, formas de pensar e de sentir (Fochi, 2019). O envolvimento das famílias nesse processo de escuta também é fundamental, porque amplia a compreensão acerca desses bebés/crianças e das suas culturas (Folque, 2018).

A pedagogia em creche também é um importante fundamento para a ponte que se estabelece entre a EI e determinada sociedade, sem nunca deixar de pensar a creche na comunidade e na qual está inserida "abordando questões, que vão para além das programações fechadas e distantes das crianças, muitas vezes pouco significativas, e na efetiva participação das famílias e demais cidadãos" (Ponzio & Pacheco, 2018, pp. 9-10). Na creche, as experiências de aprendizagem têm de ser em diálogo com o mundo real. Partindo deste pressuposto, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), a pedagogia na EI deve assentar nos seguintes fundamentos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo pedagógico; a construção articulada do saber; a exigência de respostas a cada criança, conforme a Tabela 2:

Tabela 2

Fundamentos, princípios pedagógicos e suas implicações para a ação do educador (Silva et al., 2016, p. 12)

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Crianças	**Educador/a**
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	- Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. - Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.	- Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. - Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	- A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. - Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.	- Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. - Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. - Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	- Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. - Todas as crianças participam na vida do grupo.	- Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. - Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. - Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. - Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	- O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. - Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.	- Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. - Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. - Estimula a curiosidade da criança criando condições para que "aprenda a aprender".

3. Transições Educativas

As transições educativas são uma constante desde o nascimento. Essas vivências podem ou não ser positivas, dependo de todos os que nela intervêm e das parcerias efetuadas para que os momentos de transição se tornem significativos e ricos na vida de todos os envolvidos e não se transformem em processos constrangedores. Por norma, estão imbuídas de emoções, expectativa, *stress* e medos (Sim-Sim, 2010).

Todas as transições vividas pelo bebé/criança "constituem-se como instigadoras ou inibidoras dos processos posteriores de transição, dependendo da forma como são vividas e lembradas, podendo constituir-se (ou não) em capital educacional para viver as novas transições" (Formosinho et al., 2016, p. 18). Será então determinante que as famílias e a creche encontrem "processos colaborativos para apoiar as crianças a viver as transições ecológicas contínuas dum modo positivo e construir lentamente um capital educativo positivo para a vivência esperada e inesperada de transições" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 302).

Neste sentido, as transições educativas devem ser motivo de reflexão por parte dos docentes, famílias e investigadores, e de um trabalho colaborativo entre estes, devidamente fundamentadas e planeadas com intencionalidade pedagógica, princípios e valores (G. Martins et al., 2017).

É necessário proporcionar ao bebé/criança e respetiva família uma transição positiva, harmoniosa, de qualidade, que assente numa articulação pedagógica. Nomeadamente, na utilização de estratégias facilitadoras deste processo, tais como: continuidade educativa e de cuidados entre as famílias e a creche; criar oportunidades de conhecer os novos contextos; interações e diálogos positivos com os bebés/crianças (dúvidas, expectativas, assim como valorizar as novas oportunidades que terá e aprendizagens que fará no novo contexto, de forma a que sinta competências para a transição que irá iniciar); aproximação metodológica, bem como semelhança na organização dos espaços e dos tempos entre ciclos educativos; melhorar a comunicação entre educadores, famílias e docentes; construir portefólios que permitam a passagem de informação fiel, entre educadores e professores, sobre a criança e a sua agência e, desta forma, romper com a preparação tecnicista para os ciclos educativos posteriores, assim como com mitos ainda prevalecentes, entre a classe docente, de que a criança precisa de estar sentada, quieta e calada na sala para aprender melhor, apostando numa práxis pedagógica que valorize e prime pelas aprendizagens significativas (Oliveira, 2015).

Desenvolver um processo democrático de diálogo e deliberação em locais de encontro pedagógico, entre educadores e professores de modo a criar uma relação de co construção de novos entendimentos partilhados sobre a imagem de criança e o processo de aprendizagem, envolvendo outros elementos da comunidade educativa neste processo dialógico, desta forma será criada uma perspetiva comum partilhada sobre a educação, condições essenciais para que as transições educativas aconteçam verdadeiramente (Marques, 2021).

De acordo com diversos autores (Formosinho & Monge, 2016; Gomes-Pedro, 2019; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Silva et al., 2016; Post & Hohmann, 2003), os fatores mais influenciadores da qualidade das experiências de transição são: a idade; a maturidade; o género; a resiliência; a autoestima; a perceção de autoeficácia; as competências sociais; o envolvimento e empenhamento nas situações; a linguagem; as relações; as interações; fatores processuais e contextuais.

Formosinho et al. (2016) desenvolveram um conhecimento praxiológico sobre os processos de transição instigadores de crescimento e de aprendizagem, a que denominaram de "Credo Pedagógico para as Transições Educativas" (p. 22):

> 1. Na vida da criança as transições não são um acontecimento esporádico, antes um modo corrente de viver.
> 2. O processo educativo da criança envolve contínuas transições ecológicas.
> 3. O modo de viver o processo educativo em transições ecológicas contínuas apela a um modo de viver a educação que fortaleça a identidade da criança.
> 4. O sucesso das transições não depende da "prontidão" da criança individual em processo de transição, mas da "prontidão" de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita.
> 5. O envolvimento dos pais na jornada de aprendizagem contínua das crianças é mais benéfico para as transições do que o seu mero envolvimento no momento específico das transições. Estas formas de envolvimento potenciam-se.
> 6. A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem das crianças desenvolvida colaborativamente entre a educadora, as crianças e as famílias constitui-se num profundo apoio para os processos de transição.
> 7. A abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos) é central para a qualidade das transições. (Formosinho et al., 2016, pp. 22-23).

As OCEPE reforçam que, as transições para serem vividas positivamente, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e das suas competências, realçando que este processo não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte (Silva et al., 2016). Será então determinante uma pedagogia que prime pela "qualidade do quotidiano das aprendizagens que permitam à criança desenvolver-se enquanto identidade pessoal, com direitos e deveres; identidade relacional, com pertença e participação; identidade aprendente em exploração comunicativa e em narração significativa" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 92).

A qualidade das experiências vividas terá um impacto na autoimagem positiva da criança, na sua competência de resiliência e na sua disposição para aprender: "as transições tornaram-se hoje um modo de viver a vida desde o nascimento, podendo (ou

não) constituir-se em capital educacional e cultural para a vida e a aprendizagem" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 93).

4. A Creche como Comunidade de Prática e de Aprendizagem

A creche numa matriz inclusiva, acolhe bebés/crianças, famílias e profissionais na sua diferença que constitui "a riqueza do encontro humano e do processo de aprendizagem de todos os que participam no dia a dia da creche" (Folque, 2018, p. 120).

O conceito de aprendizagem situada diz respeito ao que origina todos os fenómenos de aprendizagem - a interação. Lave e Wenger (1991), consideram a interação social como um fenómeno primário e a aprendizagem como um fenómeno secundário, sendo que as práticas pedagógicas ocorrem na interação entre pessoas (para facilitar, mediar e/ou aprender em conjunto).

É nesse processo constante de humanização, pela convivência em atividades culturais autênticas, que se enquadra a aprendizagem dos bebés/crianças e de todos os outros que nela participam, concebendo que "a aprendizagem significa *mudança na participação* em atividades comuns, no uso dos seus instrumentos e na produção de conhecimento dentro das comunidades de práticas de que fazemos parte" (Folque, 2018, p. 115). Isto é, na creche recria-se e produz-se cultura com o bebé/criança, na qual este "participa à sua medida" (Folque, 2018, p. 116), o que pressupõe o seu envolvimento ativo na atividade cultural de construção do conhecimento, sendo certo que consoante as crianças vão crescendo vão aprendendo, elevando e modificando o seu nível de participação. As crianças vão tendo um papel mais central, mas não são o centro da ação educativa (Vasconcelos, 2015), porque se assim fosse havia regressão para o ensino tradicional, em que o professor transmite conhecimentos para o aluno.

A pedagogia centra-se no aprender e a aprendizagem é participação (Wenger, 1998). Segundo F. Correia (2011) "isso implica que a aprendizagem seja uma questão de participar e contribuir para as práticas em que estamos envolvidos" (p. 128). Por seu lado, essa aprendizagem é situada na prática e ocorre em determinados grupos sociais que são definidos como comunidades de prática, segundo a teoria da aprendizagem social. "Numa comunidade de prática o propósito é o desenvolvimento de capacidades nos seus membros, e a construção e troca de conhecimento" (F. Correia, 2011, p. 129).

Assim, a aprendizagem ocorre num determinado contexto que pode ou não ser positivamente determinante para que ela aconteça. A reflexão que se impõe é a de se perceber se o contexto de creche é um serviço educativo e pedagógico que garante e

promove o crescimento integral das pessoas que ali experienciam o seu quotidiano (Malavasi & Zoccatelli, 2019).

Perspetivar as creches como comunidades de aprendizagem, onde as vozes dos bebés/crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas linguagens são incorporadas na ação e na investigação, é elevar a creche a um expoente máximo da pedagogia. "Onde escutar as crianças não é um processo selectivo de que nos interessa ouvir… mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético" (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71). Por isso, Folque (2018) afirma que: "importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, à mesma legitimidade (simbólica) para comunicar, rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controlo do seu conteúdo" (p. 118). É fundamental o compromisso ético de todos os elementos da comunidade educativa, para que em conjunto e em comunicação, desenvolvam um processo de aprendizagem em que todos aprendem, "para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades" (Folque, 2018, p. 121).

A creche como lugar de relação, de cuidado, de ser, de sentir e de viver valoriza e premeia as comunidades de prática aí existentes. A colaboração entre e com os bebés/crianças, as suas famílias, entre equipas, com a comunidade, num contexto democrático, que respeite o direito a aprender, constitui uma mais-valia para a promoção de mediação e de colaboração na aprendizagem ativa de todos os envolvidos.

O desenvolvimento de uma metodologia participativa, construtiva, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Wenger, 1998). Assim, assume-se a creche como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar, para todos os que a experienciam, condições de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem resultado da investigação do porquê das coisas, no encontro de soluções, no esclarecimento de dúvidas, na capacidade de surpreender e de interrogar, da partilha, da discussão, com vista a dar sentido e significado ao mundo que os rodeia (Malavasi & Zoccatelli, 2019). Importa valorizar que todos os elementos da comunidade educativa são detentores de saberes e experiências ricas, que em partilha permitem diversas perspetivas e a acessão a novos conhecimentos.

A valorização da aprendizagem com a experiência, numa perspetiva construtivista, poderá ser aplicada à formação docente, assim será na creche, enquanto instituição e no sistema educativo onde se insere, que se desenvolve o processo de

aprendizagem prática para a docência e onde podem emergir comunidades de prática. A organização da creche por equipas pedagógicas associa o desenvolvimento organizacional ao desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que reestrutura a creche, cria condições para o trabalho colaborativo e cooperativo, para a transformação da cultura da própria instituição e consequentemente das práticas docentes (Formosinho & Machado, 2009).

Ao nível profissional, a formação em contexto baseada em comunidades de aprendizagem, permite recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes (Oliveira-Formosinho, 2008), que incorpora um conjunto de crenças, de valores, de preferências e de normas que lhes permitem interpretar situações práticas, formular orientações para a ação e determinar uma conduta profissional reflexiva. Assim se constroem novos saberes a partir das vivências em situações de trabalho e o desenvolvimento profissional progride. Educadores reflexivos (de acordo com os princípios éticos, com orientações fundamentadas na investigação e no conhecimento práxico) conduzem uma monitorização contínua dos processos de aprendizagem e, consequentemente, a uma melhoria das práticas (Jesen & Iannone, 2018).

A reflexão e a formação como componentes do desenvolvimento profissional contínuo inovador são ampliadas quando realizadas em colaboração. Reuniões regulares e formações em contexto para que os educadores possam refletir e partilhar as suas experiências práticas pessoais tornam-se marcantes (Lino, 2005).

Em toda a Europa, as comunidades de prática têm-se tornado uma forma de desenvolvimento profissional em curso, que se está a tornar mais conhecida na área da EI. Além disso, a Comissão Europeia (2018) menciona as comunidades de prática como eficazes para creches de alta qualidade, para a divulgação de práticas culturalmente relevantes, para a promoção da inclusão familiar e comunitária do bebé/criança, para o desenvolvimento e promoção da educação e inclusão social de todos.

Atualmente, mais do que nunca, as redes fazem parte das comunidades de prática, abrangem relações mais vagamente acopladas entre profissionais e comunidades. Com o desenvolvimento de espaços *online* para intercâmbios profissionais, comunidades de prática em rede, estão a florescer globalmente, promovendo uma cultura de mudança, de colaboração e de co criação, de avaliação e de reflexão crítica, criando oportunidades para a transformação contínua e sustentável e para a inovação (Fullan, 2002). Representam a participação democrática, abordagens práticas que promovem o desenvolvimento

profissional, o pensamento crítico, o diálogo e a reflexão sobre o que é uma prática de qualidade (Jesen & Iannone, 2018).

Numa perspetiva socio construtivista, o desenvolvimento de comunidades de prática pode constituir uma estratégia interessante para promover a reflexão constante e a avaliação sobre a práxis. Ao criar uma rede de suporte em que a teoria e a prática encontram maiores possibilidades de articulação, com efeito na construção, nas mudanças e na evolução ao nível das práticas, que serão facilitadas se a reflexão e a autoavaliação forem partilhadas entre os membros de uma equipa (Bento & Portugal, 2016; Oliveira-Formosinho, 2008).

5. Supervisão e Liderança na Creche, Condições Essenciais para a Inovação Pedagógica

O conceito de supervisão é polissémico e é caracterizado por uma diversidade de linhas de análise que têm levado a diversas mudanças de paradigmas (Gaspar, 2019). Assim, perspetiva-se a supervisão numa vertente pedagógica, "da organização à pessoa" (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 14), numa visão ecológica e sistémica da sociedade (Bronfenbrenner, 2002), como um campo da prática, como garantia e manutenção da qualidade e da Inovação Pedagógica (Alarcão, 1995), em que o(s) supervisor(es) fazem parte da equipa.

A supervisão permite e tem como finalidade apoiar os educadores na construção do conhecimento praxiológico e no desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal, assim como no crescimento profissional dos respetivos assistentes educativos. Nas comunidades de aprendizagem é esperado que todos os membros se desenvolvam continuamente, independentemente dos papéis que desempenham. Assim, as creches potenciam a aprendizagem contínua como uma parte integrante das suas culturas. A supervisão torna-se, portanto, um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos, a supervisão como função colaborativa consagra-se como uma visão persistente e orienta para a mudança nas práticas. Tem como objetivo a emergência da Inovação Pedagógica, ao construir práticas e saberes mais adequados aos desafios com que os profissionais se confrontam no decurso das suas interações nos contextos pedagógicos, "mas é simultaneamente o processo de inovar, pelas possibilidades de transformar e de criar alternativas, que se constitui no motor da própria supervisão" (Soares, 1995, p. 144).

Esta multiplicidade de circunstâncias e a coerência da sua abrangência "justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão. Uma visão superior

tem também a capacidade de questionar o *status quo* e de jogar na antecipação do possível, condição necessária para que ocorra inovação" (Alarcão, 1995, p. 5).

A supervisão procura incentivar uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, uma cultura comum ou partilhada que desenvolva a independência e a interdependência que promova o desenvolvimento de educadores responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os bebés/crianças (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Numa perspetiva construtivo-desenvolvimental a supervisão inclui também estratégias de mediação que facilitem a construção e expansão das competências reflexivas do educador, bem como dos seus processos de compreensão e de interpretação. Por exemplo, processos de observação em contexto e o relacionamento destes às aprendizagens dos bebés/crianças constitui, de acordo com Severino (2007), a base de investigação para uma práxis autêntica.

O supervisor pode desempenhar um papel inovador na construção de uma nova instituição pela influência que pode exercer na criação, no acompanhamento e na avaliação de situações formativas, construtivas, conducentes ao desenvolvimento profissional dos educadores, a título individual e coletivo, com consequências transferíveis para as situações pedagógicas experienciadas pelos bebés/crianças.

Segundo Alarcão (2002) a conceção de supervisor em situações sociais organizacionais implica competências cívicas, técnicas e humanas que englobam: competências interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detetar desafios emergentes); competências de análise e de avaliação (de situações, desenvolvimentos, projetos, desempenhos); competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido); competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).

Na creche, a supervisão é um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função do desenvolvimento do contexto, como organização, e do desenvolvimento profissional da equipa. Assim, a capacidade de reflexão na, sobre e para a ação (Schön, 1983); a capacidade de análise e discussão crítica dos contextos, bem como dos trilhos de mudança a efetuar são condições essências para a Inovação Pedagógica. "Compete então ao supervisor criar um ambiente

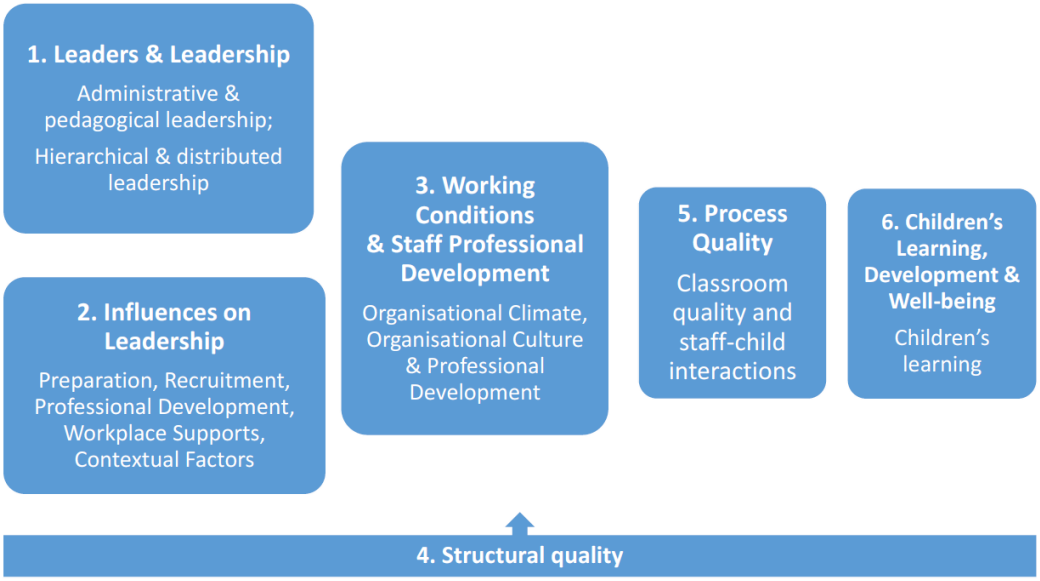
aprazível no processo de formação, bem como na avaliação das práticas desenvolvidas. Deve assumir atitudes colaborativas com o supervisado para que em conjunto se fomentem práticas inovadoras de sucesso" (L. Teixeira, 2015, p. 37).

Sendo a creche uma comunidade constituída por elementos em constante aprendizagem, as diferentes formas da prática de supervisão, nesse contexto, que emergem são: formação e monitorização; modelos de desenvolvimento pedagógico; modelos de organização e de planificação; modelos de avaliação das equipas. No entanto, mais do que avaliar, a supervisão procura orientar-se para perspetivas reflexivas e de facilitação do desenvolvimento profissional, salvaguardando que os adultos são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se auto dirigirem e de se auto supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados. Para melhorar o desempenho de qualquer profissional, tem de se considerar o ambiente organizacional no qual trabalham, sendo certo que uma creche reflexiva constituirá uma organização qualificante para todos os que nela interagem. Conceber a creche como organização aprendente e qualificante implica a necessidade de liderança e admitir a existência de comunidades de aprendizagem no seu interior, sistemicamente interligadas na grande comunidade de aprendizagem que é a EI (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b).

A par da supervisão, a liderança também assume um fator preponderante no desenvolvimento dos processos de aprendizagem profissional e organizacional, na qualidade das organizações, na transformação e mudança, na Inovação Pedagógica. De acordo com a Figura 16 e com a OECD (2019b) "this suggests that effective leadership is important and necessary in ECEC settings (…) Leadership involves influencing change or action to achieve a shared purpose or goal for an organisation or a system" (p. 6).

Figura 16

Conceptual model with detail (OECD, 2019b, p. 24)



De acordo com M. Cardoso (2012), num processo (trans)formação, a sustentabilidade das conquistas realizadas e das mudanças efetuadas enraíza-se numa filosofia educacional partilhada entre os profissionais e a organização. As direções podem facilitar e impulsionar ou, pelo contrário, constranger e inibir a mudança. O apelo à mudança pedagógica exige de todos uma intensa implicação e compromisso (a começar pelas lideranças formais: direção e coordenação pedagógica), sendo certo que os processos de mudança não implicam meramente um sucedâneo de inovações, mas o estabelecimento de uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar, ao qual todos os membros têm de estar em sincronia (Pinazza, 2014).

O processo de desenvolvimento profissional do educador e das equipas, assim como o desenvolvimento, o bem-estar e a aprendizagem dos bebés/crianças dependem do contexto em que têm lugar. É a instituição e, dentro desta, as direções pedagógica e administrativa, que podem ter um papel fundamental no sucesso dos processos de mudança, de transformação, de Inovação Pedagógica, no reconhecimento e no empoderamento conferido aos educadores, sustentando o seu desenvolvimento profissional e resgatando a sua identidade profissional. Segundo M. Cardoso (2012) "no quadro global no qual se movimentam as instituições, é de salientar que o resgate da identidade profissional tem um andaime – a liderança das instituições" (p. 283).

Hargreaves (1998) destaca a cultura profissional colaborativa como um fator importante para os processos de mudança. Fullan e Hargreaves (1996) enaltecem o papel crucial do diretor na supervisão, na liderança, na formação e no desenvolvimento da cultura de uma instituição, porque ao invés do trabalho individualizado, o trabalho em equipa tem mais potencialidades ao nível do desenvolvimento profissional e institucional. Assim, os autores referem ainda que "en las escuelas donde funciona plenamente el trabajo en equipo, muchos de los docentes (en realidad, todos) son líderes" (Fullan & Hargreaves, 1996, p. 93), gerando uma cultura de mudança. Isto é, o desenvolvimento da capacidade de inovar, suportado por uma liderança comprometida com a emancipação (participação, equidade e justiça social) dos elementos envolvidos nos processos de transformação, de mudança e de inovação (Day, 2001). Uma liderança emancipadora promove o desenvolvimento das pessoas, numa visão holística (vertentes pessoal e profissional), provocando, em simultâneo, o desenvolvimento da instituição (Day, 2001).

O reconhecimento do potencial do desenvolvimento das equipas, traz uma compreensão da importância de se aliar o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento institucional. Daí a relevância de se pensar em lideranças que permitam movimentos de melhoria da qualidade da educação a partir das instituições educacionais. As lideranças, como responsáveis pela condução das iniciativas de mudança, devem mobilizar todos os elementos envolvidos em torno da criação de uma competência organizacional para operar a transformação, mediante a perceção da complexidade da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002a). O que inclui criar uma cultura de mudança, o fortalecimento das relações interpessoais e a disposição das lideranças em investir na partilha de saberes e experiências entre os membros da equipa. Na qual todos ajudem a traçar planos, participem na definição de objetivos e na resolução de problemas, em que o líder delega nos seus pares. Dessa forma, desenvolve um compromisso de grupo e menos um compromisso individual, todos contribuem e têm um papel preponderante no desenvolvimento da equipa.

Essa liderança partilhada, constrói-se através da reflexão crítica sobre a práxis e promove o desenvolvimento profissional (Ramalheira, 2019), respeitadora dos diferentes argumentos e pontos de vista, em colaboração, que permitem a capacitação de todos (caráter transformacional e integrador da equipa). O compromisso da equipa está centrado nos seus membros e o líder constitui um deles, mas "essa liderança tem de ter uma visão que não anule as vozes, mas que também não se anule nas vozes" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 29). Assim, a equipa adquire a sua própria força, união e

empenho, desenvolve a sua cultura, princípios e linguagens pedagógicas, "não esmorecendo quando o campo de força do líder é eliminado por qualquer razão" (Pinazza, 2014, p. 62).

O compromisso de liderança em creche, nas ações quotidianas, ao apoiar, motivar e desafiar a própria administração da instituição, os educadores e os assistentes (todos eles com diferentes histórias de vida, formação e papéis), as famílias e a comunidade, requer que se pense em mecanismos de apoio, nomeadamente, na formação pedagógica em contexto de trabalho (Pinazza & Fochi, 2018b).

A liderança pedagógica poderá motivar para a transformação das práxis, criar uma cultura organizacional e uma comunidade profissional reflexiva, uma comunidade de prática e de aprendizagem. No entanto, segundo Roldão (2019), não se pode esquecer que a liderança pedagógica está também condicionada por constrangimentos normativos, políticas centralizadas e prescritivas.

Capítulo V - Metodologia

1. Investigação em Educação

Investigar é procurar descobrir, é a ação de se procurar aquilo que não se conhece. Uma investigação geralmente tem início quando há necessidade de se esclarecer uma dúvida ou de responder a alguma questão, procurando chegar-se a respostas de maior rigor. Importa, portanto, que uma investigação ultrapasse os limites do conhecimento atual, avançando em áreas ainda pouco conhecidas, procurando trazer novos conhecimentos que sejam úteis a toda a humanidade, a um país, à ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos (Sousa, 2005). Peters (2002) refere que:

> O desenvolvimento do nosso conhecimento através da investigação empírica implica uma interação ativa entre a compreensão conceptual e o desenvolvimento das capacidades metodológicas necessárias para responder às questões teóricas, práticas e políticas do dia-a-dia. Cada período da investigação amplia o nosso conhecimento, clarifica o nosso pensamento e cria uma nova série de questões. E cada nova linha de investigação é mais complexa do que a anterior. (p. 1104)

Amado (2014) afirma que, investigar em educação é completamente diferente de investigar noutra área, devido às especificidades do ato educativo e das práticas dos educadores (o que fazem, como fazem e o que precisam de saber). A educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão de se articular de um ponto de vista prático e teórico, para a realização plena de cada um, de cada pessoa e do universo dos seres humanos, bem como para a intencionalidade e coerência das orientações a tomar em cada uma dessas dimensões.

Apesar do rigor do método, não é conveniente pensar que a ciência é um conhecimento certo e definitivo, pois ela avança em contínuo processo de investigação que supõe alterações e ampliações necessárias à medida que surgem factos novos. As leis e as teorias continuam a ser hipóteses com diversos graus de confirmação e de verificação, podendo ser aperfeiçoadas ou superadas. No paradigma da complexidade, a teoria não é nada sem o método, ambos são componentes indispensáveis do conhecimento complexo:

> uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável. (Morin et al., 2003, p. 24)

Para Kuhn (2009), uma nova teoria raramente é um novo incremento ao já conhecido. A sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos factos anteriores. "Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro" (Kuhn, 2009, p. 26).

Tendo em conta estes pressupostos, procurámos criar conhecimento ao nível da práxis em creche, mais especificamente acerca das conceções e práticas em creche na RAM, tendo como sujeitos de investigação uma educadora, em berçário, a equipa, os bebés/crianças, as famílias e a comunidade educativa. Tal como refere Spodek (2002) "a investigação sobre a primeira infância estende-se porém muito para lá da prática educativa" (p. XII), ela está a ser usada cada vez mais como base para o lançamento de novas políticas sociais e educativas, e como meio de observar as consequências das políticas vigentes.

2. Métodos de Investigação

2.1. À procura de um paradigma que reconheça a complexidade na pesquisa e na interpretação do real

De acordo com M. Sarmento (2011) "os paradigmas têm, antes de tudo o mais, um fundamento epistemológico: baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objecto e as relações entre sujeito e objecto do conhecimento" (p. 5). Destacam-se dois paradigmas predominantes na investigação em educação: qualitativo e quantitativo (Bento, 2012; Carmo & Ferreira, 2008; Pardal & Correia, 1995; Spodek, 2002). A sua utilização depende do que o investigador quer estudar e a que questões pretende responder. Posto isto, a presente investigação empírica está inserida no paradigma qualitativo, socorrendo-se de alguma análise quantitativa contextual, para conhecer a cultura da instituição e dos sujeitos, através de um estudo de caso de natureza etnográfica.

Embora Stake (2012) defenda que nos estudos de caso a investigação não é por amostragem, na investigação qualitativa o conceito de amostra tem um estatuto completamente diferente das amostras estatisticamente constituídas, a amostra pode ser aleatória ou não-aleatória por conveniência, sendo esta última a escolhida para esta investigação, uma vez que detínhamos um conhecimento privilegiado do contexto e das práticas desenvolvidas, era de fácil acesso, permitia-nos a vivência pedagógica quotidiana e acreditámos que nos poderia levar a novos conhecimentos praxiológicos, ou seja, com o objetivo de compreender um caso específico utilizámos como critério "maximizar o que

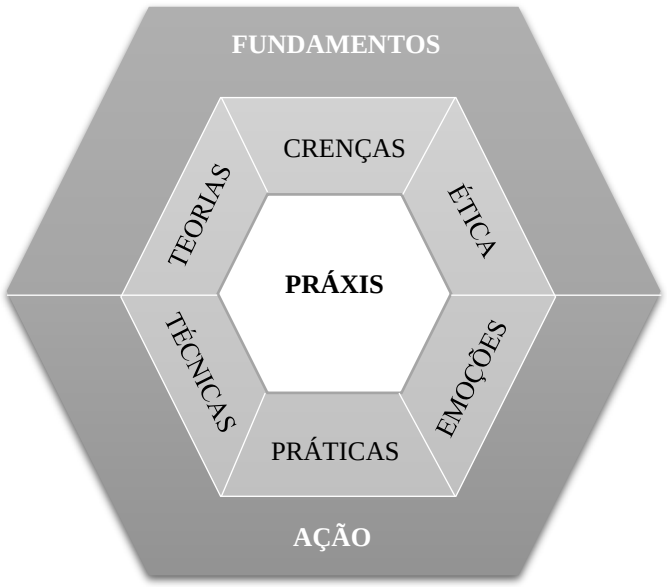
podemos aprender" (Stake, 2012, p. 20). Conscientes de que "a amostra, com efeito, nunca é uma réplica fiel do universo" (Pardal & Correia, 1995, p. 33), que nesta se destaca a subjetividade e que não constitui uma base sólida de representatividade do universo, todavia poderá fornecer importantes indícios a respeito do fenómeno em estudo, se feita criteriosamente. Aqui o conceito de generalização é diferente da generalização formal (resultado do rigor estatístico das pesquisas quantitativas), é deduzido a partir dos elementos e informações fornecidas e origina-se a partir da experiência vivida, ao que Afonso (2014) denomina de generalização naturalista.

Procurámos através da investigação qualitativa privilegiar as interpretações da educadora em estudo (Walsh et al., 2002). Houve uma grande proximidade pessoal e profissional entre a investigadora, os sujeitos e o contexto, pois a investigação foi desenvolvida, maioritariamente, no contexto de trabalho. Por esse motivo, esta investigação assume diversas especificidades, tais como: acompanhamento da profissionalidade da educadora em estudo desde 2007; a importância do papel da investigadora enquanto educadora e diretora pedagógica.

É nessa linha de pensamento que o estudo de caso se configura como uma abordagem metodológica propícia para a concretização de uma mudança no papel dos educadores, que em equipa, com os seus pares, conseguem realizar uma análise das práticas que desenvolvem no seu contexto pedagógico, identificar dificuldades, assumir o compromisso para a mudança, melhoria e transformação das práticas (Morgado, 2019). Desta forma, o Doutoramento inevitavelmente teve impacto na minha liderança, enquanto diretora pedagógica, com consequências nas práxis, ou seja, o acesso a novas informações, leituras, pedagogias e conhecimentos, levaram a uma grande partilha e a um processo consciente de transformação das práticas, com vista à Inovação Pedagógica e, consequente, desenvolvimento organizacional e profissional de toda a equipa. Desta forma, como líder procurei sempre criar um contexto inovador, reflexivo, crítico e com elevados níveis de qualidade. Apesar de considerarmos importante esta contextualização, pois tem impacto no foco desta investigação, ao acompanhar e liderar a prática da educadora em estudo, não esquecemos que a mesma se reporta às conceções e prática de uma educadora em creche, o ineditismo assume aqui um papel importante (Morgado, 2019), porque cada práxis tem uma identidade própria.

Figura 17

Práxis Pedagógica (Formosinho, 2013, p. 15)



Trata-se, portanto, de um estudo de grande proximidade onde se investiga uma práxis (conforme a Figura 17), fazendo parte desta, mas ao mesmo tempo mantendo a clareza e distanciamento necessários que a investigação exige, respeitando os seus princípios metodológicos. Por esse motivo, valorizámos e reconhecemos a educadora (sujeito da investigação) com direito à participação ativa e envolvimento no processo metodológico, privilegiando valores democráticos de escuta, sentimento de pertença, cooperação, união, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Houve uma grande colaboração e cooperação contínua, uma presença e vivência comum, em que toda a investigação empírica foi clara e aberta à educadora que acompanhou as intenções e o desenvolvimento da mesma, acolheu e partilhou o seu quotidiano pedagógico, de uma forma espontânea e humilde, disponibilizou toda a documentação e informações necessárias, autorizou a entrevista, as gravações e os registos fotográficos. Do mesmo modo, a proprietária da instituição colaborou com todo o processo e autorizou a utilização de dados institucionais necessários para a presente investigação.

Em suma, tivemos em consideração que cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica, que podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação. Os métodos podem ser aplicados simultaneamente ou consecutivamente, a combinação pode realizar-se na recolha e análise de dados e na articulação de resultados. O facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos

fenómenos, do mesmo modo que a triangulação dos dados pode conduzir ao alcance de resultados mais seguros, sem enviesamentos (Duarte, 2009).

A opção metodológica eleita prendeu-se com a possibilidade de investigar de forma aprofundada as conceções e prática em creche na RAM, com a utilização de diferentes técnicas, bem como a possibilidade de investigar e escrever algo útil para partilhar com os profissionais de EI, os investigadores em EI, a SRECT, a DRE, o Governo Regional da RAM, o ME e com o Governo da República Portuguesa.

2.1.1. Paradigma qualitativo

A investigação qualitativa é diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas. "Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente ter sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 19). Segundo Walsh et al. (2002) as abordagens qualitativas à investigação em EI são extremamente vantajosas e estimulantes. "Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto, de estudo" (Walsh et al., 2002, p. 83). Neste paradigma, os campos de estudo são as práticas e interações dos sujeitos na sua vida quotidiana, considerando "a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento" (Flick, 2009, p. 25). O conhecimento é percecionado como uma construção coletiva. Todos os envolvidos podem identificar os seus problemas, procurar soluções e encontrar alternativas, propor estratégias de ação.

As investigações qualitativas são flexíveis, evoluem ao longo da própria investigação, não existem regras metodológicas fixas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidas com ausência de metodologia. Fraga (2013) denominou de "mosaico metodológico" em que cada peça acrescentada no mosaico contribui um pouco para a compreensão do quadro como um todo, que é sustentado por diversas abordagens, métodos e técnicas, que favorecem uma interpretação e compreensão claras do problema de investigação, assim como dos objetivos a que esta se propõe. O tipo de abordagens metodológicas é direcionado para a descoberta, identificação, descrição aprofundada, criação de explicações e procura o significado, a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais. O material de base para a investigação qualitativa é a palavra, seguindo-se o exame interpretativo, neste caso, das observações, da entrevista e da análise documental, com vista à descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação. Almeida e Freire (2008) dizem que:

> Estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais. (pp.101-102)

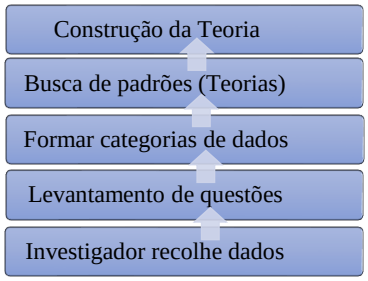
Neste paradigma, o papel do investigador incide na atenção ao fenómeno estudado, à capacidade de escuta, competência nas observações, na disciplina para efetuar os registos, na organização para armazená-los e classificá-los, na capacidade de síntese, na habilidade para se colocar na perspetiva do outro como forma de facilitar a comunicação e a colaboração. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador terá de ter perspicácia para captar os acontecimentos da vida diária que trarão a compreensão desejada daquilo que se está a investigar, sendo que a relação entre investigador e investigados deverá ser dinâmica e constante.

O investigador qualitativo deve apresentar descrições suficientes dos fenómenos estudados, discursos e entrevistas realizadas, de modo a propiciar ao leitor uma experiência real. Assim como, interpretações próprias e de outros investigadores sobre o assunto, mostrar os processos pelos quais os dados foram recolhidos, analisados, sintetizados e interpretados, os procedimentos de validação aplicados (Fortin, 2009).

C. Coutinho (2011) esquematiza o desenrolar da investigação qualitativa da seguinte forma (Figura 18):

Figura 18

O desenrolar da investigação qualitativa (p. 26)



Através do paradigma qualitativo, orientado para a prática, noções de compreensão, significação e ação permitem entrar no mundo pessoal dos sujeitos, compreender os significados e os sentidos que estes atribuem às situações. Morgado 2019) confirma, ao dizer:

> Sendo essenciais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos, a investigação qualitativa, ao

procurar desvelar as suas intenções, crenças, motivações e outras características diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos. (p. 42)

Em jeito de síntese deste ponto, mencionam-se algumas das vantagens e limitações da abordagem qualitativa, tal como consta na Tabela 3:

Tabela 3

Vantagens e limitações da abordagem qualitativa

Vantagens	Limitações
Gera informações ricas e detalhadas que mantêm intactas as perspetivas dos participantes.	A inserção num contexto natural.
Possibilita uma compreensão do contexto e da ação dos sujeitos.	As medidas tendem a ser mais subjetivas - análise de dados trabalhosa.
Fornece informações úteis a respeito de tópicos mais pessoais ou de difícil abordagem em estudos mais estruturados.	Os resultados não podem ser generalizados.
Profundidade na compreensão dos fenómenos.	O trabalho é intenso e demorado, podendo ter um custo elevado.
Grande fonte de ideias.	O investigador deve ser muito competente e experiente, a ponto de poder criticar a sua observação.
Centralidade da relação entre o investigador o sujeito ao longo do processo de investigação.	Representatividade dos dados - não é necessário recolher dados de um grande número de pessoas ou casos, pois pressupõe-se que em cada manifestação de um fenómeno está presente um aspeto invariante, que o define como tal e que faz com que este fenómeno se diferencie de outros.
Impõe tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma.	
Paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano.	
Visão interna da dinâmica do contexto que ajuda a interpretar os assuntos culturais mais gerais nele envolvidos.	

2.2. Estudo de caso de natureza etnográfica

Sendo esta uma investigação empírica que incide sobre a práxis, optámos pelo estudo de caso de natureza etnográfica: estudo de caso como método através do qual procurámos ver, descrever, analisar e compreender um caso particular; etnografia como formato apropriado à interpretação da ação no contexto organizacional onde se desenvolve a prática em estudo. A etnografia impõe, deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as conceções, as crenças e os valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos pedagógicos (M. Sarmento, 2011). Assim sendo, fundamentamos que a presente investigação não é apenas estudo de caso, nem é apenas etnografia, porque o estudo de caso é um método que utiliza dados qualitativos e quantitativos, não requer a presença do investigador no contexto de investigação por longos períodos, podendo, por exemplo, ser realizado através das TIC, nem depende totalmente da observação participante. Enquanto

a etnografia estuda em profundidade uma cultura e o comportamento das pessoas nessa cultura (Bell, 1993), usa exclusivamente dados qualitativos, nomeadamente a observação participante, o que implica a permanência prolongada do investigador no local de investigação (Sabirón, 2006).

Segundo Vasconcelos (2016) "conforme o problema que queremos investigar torna-se importante escolher os métodos e processos adequados. Isto é crucial para entendermos a epistemologia da investigação em geral e, especificamente, a natureza dos estudos de caso" (p. 88). O estudo de caso, pela sua natureza holística, tende a refletir a complexidade dos fenómenos em estudo (Amado, 2014), isto é, "procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo lançando luz sobre a problemática que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)" (Morgado, 2019, p. 63). Recorre a múltiplas fontes e técnicas de forma a captar diferentes olhares e perspetivas que trazem essa mesma complexidade. De acordo com Amado e Freire (2014) "o estudo de caso implica que o investigador se situe no quadro do paradigma da complexidade, o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo" (p. 134).

À semelhança do que se passa com outros métodos de investigação, também no estudo de caso a teoria é um ponto de partida insubstituível, o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais. Trata-se de uma estratégia de investigação que se vai delineando à medida que se desenvolve, e por isso as capacidades do investigador são determinantes, devendo este evitar enviesamentos que afetem as respostas às questões de investigação. O estudo de caso gera um conhecimento mais concreto e contextualizado, privilegiando-se a profundidade de análise, podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações (Morgado, 2019). Este método de investigação permite, simultaneamente, identificar e compreender as particularidades e os aspetos comuns que distintos casos possam apresentar.

Para C. Coutinho (2011) "quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política (…), enfim um sem fim de hipóteses mil!" (p. 293). O estudo de caso é, assim, utilizado em abordagens epistemológicas e metodológicas muito distintas, sendo uma mais-valia no campo da investigação em educação, pois permite uma análise mais focalizada e compreensiva de determinadas situações processos e/ou práticas profissionais e desta forma contribuir para a mudança,

bem como propiciar elementos importantes para se alterarem e melhorarem as práticas pedagógicas (Morgado, 2019).

O objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário (Flick, 2009) e a finalidade da pesquisa é sempre holística, visando preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade (C. Coutinho, 2011). Neste pressuposto, considerámos que o método adequado para o objeto em estudo é o método de estudo de caso único (Yin, 2003), em que o caso são as conceções e prática de uma educadora em creche na RAM. O caso único pode, então, ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explanações possa ser mais relevante, podendo ter uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria.

Para Vasconcelos (2016) os estudos de caso único são utilizados quando o caso representa um teste crucial da teoria existente, quando é um evento raro, exclusivo ou serve a um propósito revelador. Duas etapas podem ser descritas nos estudos de caso únicos: as que utilizam projetos holísticos e as que utilizam unidades de análise ou o próprio caso. Holísticos são os que visam uma maior concentração no todo para compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos. Podem também ser acrescentadas subunidades de análises, de forma que se possa desenvolver um projeto mais complexo ou incorporado. As subunidades podem acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único.

Para Stake (2012), quando há "algo que não compreendemos de forma suficiente, mas queremos compreender e, portanto, fazemos um estudo de caso" (p. 147), pode-se recorrer a três tipos: intrínseco (que visa compreender em profundidade uma situação concreta, reconhecendo o que é específico e único nessa situação); instrumental (visa compreender em profundidade uma questão ou problema, com vista ao apuramento de uma teoria ou de uma explanação genérica); múltiplo ou alargado (perspetiva instrumental que ao multiplicar os contextos a estudar, procura-se uma ampla compreensão no sentido de construir teorias ou possíveis generalizações). Assim, o presente estudo enquadra-se num estudo de caso intrínseco, porque temos um interesse particular pelo tema em investigação, por esta práxis específica desenvolvida em berçários e, por isso, a selecionamos de forma a analisar e documentar a sua singularidade. Segundo Stake (2012):

> Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de

> caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes. (p. 11)

Segundo Yin (2003) o estudo de caso investiga um acontecimento presente dentro do seu contexto, ilustra uma situação pedagógica concreta no presente, contribuindo assim para a definição das suas características específicas. O estudo de caso baseia-se em múltiplas e variadas fontes de dados (investigar aspetos diferentes do mesmo fenómeno, permitindo um conjunto de confirmações, validadas através dessas várias fontes de evidência), tendo sempre um forte cariz descritivo, o investigador pretende descrever e apresentar uma situação tal como ela é, com um grande alcance analítico. Será determinante formar uma cadeia de evidências que permita configurar o estudo de caso, desde as questões de pesquisa até às conclusões finais.

Para Yin (2003) os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais. Os estudos exploratórios têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, debatem a importância de se investigar mais profundamente várias hipóteses, procuram desenvolver ideias para um novo estudo e pretendem fornecer algum um suporte para a teorização. Os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto e é aqui que também podemos enquadrar a presente investigação. Contudo, os estudos de caso não são apenas descritivos, porque também produzem um significado profundamente analítico, podem questionar uma situação ou confrontá-la com teorias pré-existentes, podendo mesmo ajudar a gerar novas teorias e novas questões para investigações futuras. Os estudos de caso são também sistemáticos, baseados em factos literais. De acordo com Vasconcelos (2016) "o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados" (p. 35).

Para a maximização da qualidade da investigação, o investigador ao utilizar um método de estudo de caso deve ter sempre em consideração: a validade do constructo (utiliza fontes múltiplas de evidências, estabelece encadeamento de evidências, o rascunho do relatório estudo de caso é revisado por informantes-chave), ou seja, estabelece medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo; a validade interna (para estudos causais ou explanatórios, faz adequação ao padrão, à construção da explanação e à análise de séries temporais), ou seja, estabelece uma relação causal, por meio da qual são mostradas certas condições que levam a outras condições; a

validade externa (utiliza a lógica de replicação em estudos de casos múltiplos), ou seja, estabelece o domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas; a confiabilidade (utiliza o protocolo do estudo de caso, desenvolve um banco de dados para o estudo de caso), ou seja, demonstra que as operações de um estudo podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados (Yin, 2003).

Morgado (2019) sintetiza em três as fases de um estudo de caso: fase exploratória – início do estudo, momento em que se especifica o domínio da investigação e se identificam os elementos-chave e os contornos da situação a analisar; fase de recolha de dados – recolha das informações necessárias para a realização do estudo, desenvolvendo-se em função do objeto do estudo, dos objetivos que norteiam o processo investigativo e dos dados empíricos que pretendem recolher, salientando que a qualidade dos dados recolhidos depende da qualidade dos instrumentos utilizados; fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados – ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, culminando na apresentação das conclusões do estudo.

Para C. Coutinho (2011) um estudo de caso deve: definir claramente o "caso" e a delimitação das suas "fronteiras"; conter uma descrição pormenorizada do contexto em que o caso se insere; justificar a pertinência do estudo e quais os objetivos gerais que persegue (o foco); identificar a estratégia geral, justificando as razões da opção pelo tipo de caso; definir qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise); fundamentar os pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo; descrever "como" os dados foram recolhidos, "de quem" e "como"; descrever ao pormenor a análise dos dados.

A presente investigação seguiu a seguinte estrutura: planeamento do projeto de investigação; identificação do suporte teórico que a fundamenta; identificação das referências; pesquisas, leituras, seleção e escrita; definição do objeto de estudo; definição da questão geral e das questões específicas de investigação, bem como dos respetivos objetivos; a definição do método de investigação e das questões éticas; as técnicas e os instrumentos de recolha de dados; as estratégias do trabalho de campo; as técnicas de tratamento e análise de dados; os resultados obtidos; a elaboração de conclusões. Não obstante, de acordo com Sousa (1997):

> qualquer tipo de opção que se faça na investigação em educação comporta os seus riscos, principalmente numa altura em que o investigador ainda não detém estatuto científico que lhe permita determinada margem de manobra. Ele terá de ter em conta a orientação e a ideologia do orientador bem como dos possíveis arguentes que terá pela frente no dia da defesa da sua tese. Ele terá de os ter em conta não

para a eles se submeter de forma passiva e amorfa, mas para com eles melhor poder negociar e argumentar, pois no paradigma da complexidade, as "zonas proibidas" deixaram de existir. (p. 10)

2.3. Questões e objetivos da investigação

Vasconcelos (2016) diz que "um dos problemas iniciais dos Estudos de Caso – como de qualquer investigação – é o desenvolvimento de boas questões de investigação que irão orientar o olhar da investigadora. Daí que tenha de se prestar especial atenção à sua formulação" (p. 90). Para Stake (2012) é importante definir problemas ou acontecimentos, porque desta forma a atenção do investigador irá incidir na complexidade deles e do seu contexto, não descurando que as questões não são simples e cristalinas, mas intrinsecamente ligadas a contextos políticos, sociais, históricos e pessoais. A formulação das mesmas ajudou-nos a definir as fontes dos dados, as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados.

Para Yin (2003) as questões de investigação são essenciais, pois focalizam a atenção do investigador sobre o que deverá ser pesquisado durante o estudo, assim como orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões. Assim, foi essencial, no decurso de toda a investigação, o foco nas questões de investigação definidas, mantendo o trilho no propósito desta investigação. Para Yin (2003), o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões iniciadas por "como", enquadrando-se na nossa questão central: **Como se caracteriza uma prática pedagógica em creche na RAM?** Cujo objetivo geral desta questão é: analisar, descrever, compreender e evidenciar uma prática pedagógica em creche desenvolvida na RAM.

Stake (2012) destaca que "as perguntas de investigação devem ser cuidadosa e antecipadamente formuladas e deve ser estabelecido um sistema para manter as coisas na linha de trabalho definida" (p. 84). Portanto, com esta investigação, na RAM, pretendemos evidenciar as conceções e prática pedagógica de uma educadora de infância em contexto de creche, tendo por base a interação entre investigadora-sujeitos da investigação (educadora, bebés/crianças, equipas, famílias, direção administrativa, direção pedagógica e comunidade educativa). Assim, partimos das seguintes questões específicas de investigação:

1. Quais as principais semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental?

2. Em Portugal, quais os documentos orientadores para as práticas dos educadores em creche?
3. Qual o impacto da formação na prática pedagógica do educador em creche?
4. Qual o impacto das conceções do educador na sua prática pedagógica?
5. Qual o impacto da reflexividade, supervisão e da liderança na Inovação Pedagógica?

No contexto das questões específicas de investigação são formulados os seguintes objetivos:

1. Analisar, comparar e desvelar quais as semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental;
2. Analisar os documentos orientadores para as práticas dos educadores em creche, em Portugal;
3. Examinar a tipologia de formação disponível para os educadores em creche e descobrir qual o impacto da mesma na prática pedagógica;
4. Identificar as conceções do educador em creche, bem como o impacto destas na sua prática pedagógica;
5. Evidenciar se práticas pedagógicas reflexivas, supervisionadas e lideradas conduzem à Inovação Pedagógica.

2.4. Princípios éticos na investigação em educação

Tendo em consideração que as práticas em EI obrigatoriamente se devem basear em considerações éticas, não podemos deixar de referir que, todas as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, onde se realizou a investigação, se regiam pela Carta Ética dos Profissionais de Infância (Moita, 2012). Os princípios enunciados nessa carta, como referência ética, são a competência, a responsabilidade, a integridade, o respeito, e em nosso entender estão intimamente interligados com os princípios da ética em investigação, por esse motivo ética e rigor estão unificados em todas as suas vertentes, seja qual for o seu âmbito. O sentido ético no agir pessoal e profissional dos educadores no compromisso com os bebés/crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade, detém a relação inter-humana no centro da ética, pois "a ética, diz respeito à possibilidade de nos construirmos reciprocamente (…) onde existe respeito e reconhecimento mútuo há reciprocidade na valorização de cada um" (Moita, 2012, p. 34). E foi isso mesmo que aconteceu ao longo de toda a investigação, uma permanente reciprocidade de respeito, admiração,

valorização, aprendizagem em cooperação entre investigadora e os sujeitos da investigação.

Para a elaboração da presente investigação tivemos também em consideração os princípios éticos e deontológicos desenvolvidos pela EECERA (2014), a saber: "Early Childhood researchers must have an ethic of respect for: the child, family, community and society; democratic values; justice and equity; knowing from multiple perspectives; integrity, transparency and respectful interactions; quality and rigour" (p. 2). As considerações éticas que constam deste código de conduta visam apoiar os investigadores em EI a orientar a sua ação investigativa por uma ética de rigor e de respeito. Assim, não podemos deixar de referir que realizámos toda a investigação mediante os princípios de ética profissional e investigativa, nomeadamente, os procedimentos éticos de investigação regulamentados pela UMa, a lei de proteção de dados (Lei n.º 58/2019), o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) [Regulamento (UE) n.º 679/2016] e o consentimento informado.

Seguimos os protocolos oficiais para realizar a investigação, nomeadamente a autorização e o consentimento da proprietária da instituição, com conhecimento da DRE, autorização e consentimento da educadora, principal sujeito desta investigação. Evitámos que os sujeitos se sentissem "explorados, devassados, inclusive expostos" (Vasconcelos, 2016, p. 80) e, para tal, explicámos, o mais detalhadamente possível, a investigação a efetuar, enaltecendo que a educadora e a instituição poderiam ser beneficiadas pelo processo, pois acreditámos que esta investigação terá um contributo para a valorização das práticas pedagógicas aí desenvolvidas.

A proximidade ao contexto onde ocorreu a investigação e aos sujeitos da mesma, exigiu rigor na escuta e no respeito pelas vozes dos participantes, efetivamente havendo esse envolvimento é impossível não haver esse rigor e respeito pelos, até então, diversos elementos da comunidade educativa da qual a investigadora fazia parte. A relação de grande proximidade entre investigadora e os demais sujeitos implicou o garante de confidencialidade de dados, assegurando o direito à privacidade e ao anonimato dos participantes (não foram utilizados os seus nomes e os seus rostos foram desfocados nas fotografias), direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000). De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016) "rigor e ética são vistos não como critérios independentes, mas como duas dimensões do mesmo conceito de qualidade na investigação" (p. 7).

Ao longo da investigação, a sua natureza e estrutura, objetivos, questões, métodos e técnicas, foram do conhecimento da educadora (sujeito da investigação), assim como o momento síncrono de os delinear com os respetivos resultados. Tal foi possível, inicialmente através do contacto diário, posteriormente através de diálogos semanais. Vasconcelos (2016) refere a reciprocidade como um aspeto da ética da investigação, formulando as seguintes questões que foram tidas em consideração: "Que benefícios poderão os sujeitos usufruir da investigação? Que informação e conhecimento relevante para a sua prática, para a organização do seu grupo? Que recursos partilhar com as pessoas investigadas?" (Vasconcelos, 2016, p. 80)

Foram vários os momentos de partilha e de reflexão profundas, entre investigadora-educadora, que permitiram construir um caminho de aprendizagem, em companhia, pautado "pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência" (I. Baptista, 2014, p. 7), sentimento partilhado pela educadora:

> Deixa-me agradecer-te também, porque tudo aquilo que acabaste de dizer é recíproco também. Eu ao longo dos anos fui aprendendo muitas coisas contigo, tu sabes disso, partilhámos muitas coisas e aquilo que eu hoje sou como pessoa e educadora é fruto de um percurso muito trabalhado, muito pensado e eu agradeço imenso a visibilidade que lhe estás a dar, a esse meu percurso, que também me orgulha muito! (Entrevista 20-02-2021)

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para Pardal e Correia (1995) "as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica" (p. 68). De acordo com Morgado (2019), "as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação" (p. 71). Assim sendo, devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, de forma mais completa possível, todas as informações inerentes ao fenómeno em estudo, não deixando de ter em consideração os objetivos visados e o contexto em que se realiza o estudo.

Segundo Stake (2012), não existe um momento preciso para começar a recolha dos dados, "tem início antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização com outros casos, primeiras impressões. Uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso" (p. 65). Os investigadores que utilizam como método os

estudos de caso orientam-se para uma recolha de dados e respetiva análise, a partir de amplos começos exploratórios, procurando a variedade de informação recolhida num conjunto de diferentes situações e com uma grande diversidade de informadores (pessoas que possam proporcionar informação privilegiada). "No início os dados são impressionistas; depois são refinados, com um maior enfoque e reorganizados. É desta forma que o funil funciona" (Vasconcelos, 2016, p. 97). Bogdan e Biklen (1994) também classificam esta como a melhor metáfora para caracterizar os estudos de caso. Já C. Coutinho (2011), afirma que:

> Um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse fenómeno se relaciona. O investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um imponente recurso para o investigador no processo de planificação, implementação, interpretação e difusão dos resultados da investigação que vai iniciar. (p. 55)

A recolha de informação foi fulcral e indispensável para a elaboração da presente investigação. Nesse sentido e tendo em consideração as diversas fontes que temos ao nosso dispor, no contexto de globalização em que vivemos, consultámos a bibliografia de referência através de: pesquisas nas diversas Bibliotecas Universitárias; no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira; nas Bibliotecas Digitais, tais como na Biblioteca do Conhecimento *Online* (*b-on)*; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); em Teses de Doutoramento; em Dissertações de Mestrado; contactos com vários investigadores, de diversas Universidades, que desenvolvem estudos acerca dos temas abordados; consultas de artigos em revistas científicas e no *Google* Académico; pesquisas em diferentes *sites* nacionais e internacionais (tais como: DGAE, DRE, CNE, APEI, OCDE); legislação (Leis, Decretos-Leis, Circulares, Ofícios); nos vários livros que temos sobre os diversos temas em análise; participação em congressos, colóquios, conferências, *webinar* e cursos de formação que se relacionavam com a temática em causa e com a área deste Doutoramento.

A par de tudo isto, procurei construir e partilhar os meus conhecimentos praxiológicos através da publicação de artigos, da realização de comunicações em diferentes Universidades do país, da realização de *podcast* para todo o país, entre outras

iniciativas, valorizando que a revisão da literatura (identificação, localização e análise de documentos que contêm informação específica sobre o tema da investigação) potencia a credibilidade da investigação ao relacionar o conhecimento existente sobre o tema e as questões que se pretendem investigar (C. Coutinho, 2011). Bem como, valorizando constantemente o potencial de aprendizagem aquando da partilha dos meus conhecimentos e práticas com outros investigadores e educadores.

Depois de uma intensa e rica pesquisa inicial, definidas as questões de investigação e os respetivos objetivos, e para uma melhor perceção do trabalho a efetuar ao nível metodológico, estruturámos as questões, os objetivos, as fontes de informação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, em tabela (Apêndice 1).

3.1. Análise documental

Pode ser definida como um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, por intermédio de procedimentos de transformação, a fim de posteriormente facilitar a sua consulta e referenciação, de tal forma que este obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência. Assim, a análise documental é uma fase preliminar de elaboração de um serviço de documentação ou de um banco de dados, que permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro) (Bardin, 1977). Esta "técnica de recolha de informação é necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina" (Pardal & Correia, 1995, p. 74).

A análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo ou tema, que consta nos vários registos escritos e que faz parte de um determinado contexto. É um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos, sendo uma fonte de dados extremamente importante (Bell, 2010).

O material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações, o que na presente investigação incidiu em: Normativos; publicações de autores de referência; informações disponibilizadas nos *sites* da SRECT, DGE, ME, bem como nas redes sociais da instituição onde ocorreu a investigação; documentos orientadores das práticas dos educadores; documentos pedagógicos da educadora em estudo e da respetiva instituição, tais como, de acordo com M. Sarmento (2000) os textos projetivos da ação (PEE, RI, planificações, PCG, PPE, PAA), produtos da ação (atas, memorandos, avaliações das planificações, Relatório

Crítico de Desempenho Docente) e documentos performativos (diários de bordo, documentação pedagógica), comunicações infantário-família, entre outros, com o objetivo de encontrar respostas para as questões específicas que apresentámos no ponto 2.3. deste Capítulo.

A revisão de literatura enquadra-se na análise documental e apresenta as seguintes funções para a investigação: conhecimento sobre os trabalhos existentes e disponíveis na área; conhecer os conteúdos, as questões cruciais, e as lacunas existentes no atual estado de arte; promover uma visão sobre as bases e os rumos das investigações (Bell, 2010).

A validação dos dados provenientes da variada fonte documental, engloba o controle da credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm. No processo de validação dos dados, a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação também foram considerados.

3.2. Observação participante

A observação participante é muito útil, fornece uma melhor compreensão do contexto em que as problemáticas em estudo acontecem, permite que se esteja atento a coisas que os participantes poderiam deliberadamente, ou não, omitir ou esquecer numa entrevista, por exemplo. Permite ainda que, o investigador obtenha uma maior compreensão da problemática, pois combina as suas perceções com as dos outros, ajudando a compreender e interpretar o problema em estudo ao fornecer um conhecimento pessoal, uma experiência direta e natural.

Tendo um lugar privilegiado nos estudos qualitativos, na investigação em educação (Tuckman, 2000), a observação participante possibilitou um contacto pessoal entre investigadora e o fenómeno pesquisado, o que aumentou a assertividade das observações, permitiu uma proximidade da perspetiva dos sujeitos *in loco*, permitiu também uma apreensão da sua visão particular do mundo, isto é, o significado que eles atribuíam à realidade que experienciavam na sua ação quotidiana.

A observação participante constituiu uma estratégia de campo que combinou simultaneamente a análise documental, a observação naturalista, os diálogos e a entrevista, sempre acompanhadas de ética e reflexividade crítica.

Tendo, a investigadora, um grande envolvimento na instituição onde ocorreu parte da investigação empírica, procurou mediar a sua ação ao efetuar a observação participante num clima espontâneo, aberto, natural e de respeito pelo trabalho da equipa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) "é necessário calcular a quantidade correta de participação e o

modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar" (p. 125). Vários autores alertam para a necessidade de conter as observações, porque por vezes os investigares acham que não estiveram tempo suficiente no local e acabam por ficar por tempo excessivo. Procurámos a neutralidade para compreender e ter acesso espontâneo à práxis da educadora em estudo. Em controvérsias de diferentes pontos de vista, nomeadamente entre a equipa, foi fundamental observar os vários pontos de vista, o que proporcionou dados importantes.

Os sentimentos e as emoções tiveram um peso importante na investigação e, tendo a investigadora um vínculo tão grande ao contexto, ponderou se realmente estes seriam limitadores ou não da sua ação como investigadora. No entanto, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que "os sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspetivas dos sujeitos. Não se podem reprimir sentimentos. Pelo contrário, se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa" (p. 131).

3.3. Notas de campo

O trabalho de campo envolveu compartilhar o quotidiano dos sujeitos em estudo, numa atitude de aprendizagem e de pesquisa de conhecimento constantes sobre eles (Apêndice 3). A relação estabelecida, foi pouco formal, os sujeitos estavam à vontade para agirem naturalmente, tal como acontecia no seu dia-a-dia profissional. Esta relação foi baseada na confiança e no compromisso ético. Nestas circunstâncias, foi papel da investigadora, numa atitude empática e reflexiva, registar de forma esporádica, não intrusiva, o que era experienciado e recolher, simultaneamente, outros dados descritivos, maioritariamente participando nas atividades dos sujeitos. Por isso, de acordo com Tuckman (2000) "as notas de campo são tão descritivas como interpretativas ou analíticas. Relatam não apenas o que aconteceu mas, muitas vezes, o porquê e também os motivos. Podem ainda incluir as conclusões, com base nas descrições e nas reflexões" (p. 528).

Depois das observações, da entrevista ou outra sessão de investigação, a investigadora procurou escrever o que aconteceu, através de uma descrição sumária dos acontecimentos, registo de ideias, estratégias, reflexões, dúvidas, bem como os padrões que emergiam. "Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estes autores recomendam que as

notas de campo sejam escritas após a saída do local de observação (o que nem sempre foi possível) e que as mesmas sejam de uma natureza tal que o investigador não se importaria que os sujeitos as vissem. Neste seguimento, todas as notas de campo foram partilhadas com a educadora em estudo, que elogiou e agradeceu o importante contributo reflexivo que as mesmas tinham para si. As notas de campo constituem preciosos registos do vivido naquele contexto e naquele momento. O modelo de notas de campo utilizado baseou-se no exemplar de documento de registo de notas de campo, de Lousã et al. (2018), e pode ser consultado no Apêndice 2.

Para Bogdan e Biklen (1994) os comentários do observador, memorandos e matérias semelhantes devem conter cinco aspetos fundamentais que procurámos respeitar:

- Reflexões sobre a análise - o investigador especula sobre aquilo que está a aprender, os temas que estão a emergir, padrões que podem estar presentes, conexões entre diferentes dados, adição de ideias e de pensamentos que lhe ocorrem;

- Reflexões sobre o método - as notas de campo contêm material acerca dos procedimentos e estratégias utilizados no estudo e decisões tomadas sobre o plano do estudo. É também lugar para incluir comentários sobre a sua relação com sujeitos particulares, bem como os sucessos e os problemas encontrados no estudo, incluindo as ideias do investigador sobre como lidar com os problemas identificados. Avaliar o que foi realizado até então e o que ainda falta fazer. As reflexões sobre o método ajudam a pensar os problemas metodológicos e a tomar decisões acerca deles;

- Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos - dado que o trabalho de campo envolve o investigador com a vida dos sujeitos, surgem preocupações relacionais entre os seus valores e responsabilidades para com eles, bem como para com a sua profissão;

- Reflexões sobre o ponto de vista do observado - embora tentem evitá-lo, os investigadores começam os seus estudos com certos pressupostos acerca dos sujeitos e do meio que estão a investigar.

Alguns desses pressupostos relacionam-se com conceções, crenças, ideologias políticas e com a cultura. Como qualquer pessoa, os investigadores qualitativos têm conceções, opiniões, crenças e atitudes, acabando por a sua maneira de pensar estar expressa nas notas. No entanto, durante a recolha dos dados, há deles que provocam ruturas conducentes a novos meios de pensar e revelações acerca das asserções;

- Pontos de clarificação - corrigir erros de informação que foram registados noutras alturas e que suscitam dúvidas ou não estavam corretamente registados.

Em suma, as notas de campo ajudam a acompanhar o desenvolvimento da investigação, a visualizar como o projeto de investigação foi afetado pelos dados recolhidos. As notas de campo têm a função descritiva e reflexiva, ou seja, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

3.4. Entrevista semiestruturada

A entrevista foi utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito em estudo, sendo "um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas" (Tuckman, 2000, p. 517).

As entrevistas podem ser a maior fonte de informação sobre as intenções e outros elementos subjetivos dos fenómenos em estudo, Bento (2015) classifica-as como um "instrumento primordial de recolha de dados" (p. 61). Pois, as respostas dadas refletem as perceções, conceções, opiniões e interesses do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994), o que permitiu que a investigadora desenvolvesse intuitivamente uma noção sobre a maneira como a educadora interpretava aspetos da sua práxis, recolhendo também a sua opinião acerca das suas conceções e prática em creche.

A entrevista surgiu depois da análise documental, das observações e das notas de campo, com o intuito de afinar os dados recolhidos. De uma forma sucinta, a preparação da entrevista implicou a revisão da literatura de referência, a leitura de documentação, a criação de objetivos, preparar a entrevistada, decidir sobre o tipo de questões e a estrutura da entrevista, local, data e horário, meios de suporte à gravação (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal, organizámos a entrevista pelo modelo de guião de entrevista de Amado (2014) apresentado no Apêndice 5. Utilizámos como documento orientador da entrevista a matriz da "Práxis Pedagógica" (Formosinho, 2013, p. 15; Formosinho, 2014, p. 17), Figura 17. Desta forma, a entrevista clarifica a práxis pedagógica da educadora, segundo a referida matriz. A entrevista realizada foi gravada em vídeo e em áudio, através da plataforma *Zoom*, e transcrita manualmente, na sua integra, salvaguardando a análise fidedigna da informação (Amado, 2014).

A opção pela entrevista semiestruturada dependeu de diversos fatores, entre os quais o objeto de estudo e as características do sujeito (Bento, 2015; Pardal & Correia, 1995). Os diferentes tipos de entrevista procuram "averiguar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, contradições, crenças e esquemas mentais, assim como as relações

entre o pensamento e os modos de sentir e de agir" (M. G. Pereira, 2012, p. 200). Posto isto, e depois de realizar uma entrevista informal (02-05-2019), à Chefe de Divisão da EPE e 1.º CEB da RAM, numa fase exploratória de construção da problemática em estudo, decidimos utilizar uma entrevista semiestruturada para verificação empírica, através do aprofundamento dos dados recolhidos.

As entrevistas semiestruturadas não são inteiramente abertas nem orientadas, por esse motivo o questionamento foi surgindo, com precisão e sentido de oportunidade, com o objetivo de encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista. O que implicou o respeito absoluto pela visão da entrevistada, tendo entrevistadora (investigadora) um papel predominante de escuta (Bento, 2015). Como já referimos, a entrevista orientou-se por um guião, com perguntas abertas que foram lançadas à medida do desenrolar da conversa, consoante as oportunidades foram surgindo e não necessariamente pela ordem estabelecida, nem pela forma como foram formuladas. Desta forma, possibilitou-se que o discurso da educadora fluísse livremente, exprimindo com abertura as suas conceções, perceções e interpretações sobre formações, teorias, percurso profissional, situações específicas, experiências, práticas, vivências, conhecimentos, representações, referências, normativos, valores, atitudes, ética e emoções, ajudando na compreensão dos fenómenos em estudo (Pardal & Correia, 1995). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é de grande importância no estudo de caso, porque através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências.

4. Técnicas de Análise de Dados

Segundo Amado (2014), a análise de dados é crucial na investigação, não chega recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los, processos esses inseparáveis. As técnicas de análise de dados consistem na procura e organização sistemáticas das transcrições das entrevistas, das notas de campo e de outros materiais que foram pesquisados e recolhidos, com o objetivo de aumentar a compreensão e importância desses materiais, instrumentos e artefactos recolhidos.

Na presente investigação, a análise de dados envolveu a organização dos mesmos, a procura de padrões, a divisão em categorias, subcategorias e indicadores, a descoberta dos aspetos importantes e decisão sobre o que iria ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao nível da análise de dados pode-se também consignar a combinação de métodos (Flick, 2009), por exemplo, a análise de conteúdo pode constituir uma das formas de

transformação de dados qualitativos (obtidos, por exemplo, na análise documental), em dados quantitativos, analisados em termos de percentagem, tal como fizemos nos Apêndices 8 e 9. Fielding e Schreier (2001) citados por Duarte (2009) «apelidam esta forma de combinação de métodos de "híbridos" porque são abordagens que constituem em si uma combinatória de elementos quantitativos e qualitativos» (p. 18), Flick (2009) partilha da mesma opinião.

No presente estudo de caso de natureza etnográfica optámos por duas técnicas de análise de dados: a análise de conteúdo e a triangulação dos dados. Partilhando da opinião de Stake (2012) "não existe um momento particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais" (p. 87).

4.1. Análise de conteúdo

"A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1977, p. 31), através da qual se viabiliza a descrição do conteúdo da comunicação, que pode apresentar-se sob a forma escrita (um discurso, uma dissertação, um livro) ou sob formas não escritas (filmes, vídeos, fotografias). Em qualquer caso, a análise de conteúdo incide sobre a captação de ideias e de significados da comunicação. A sua utilização permite, por exemplo, detetar o conteúdo ideológico, objetivos do comunicante, conceções, tipo de modelo pedagógico (Pardal & Correia, 1995). Constitui uma técnica de investigação que permite uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação. Isto é, a descrição (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa análise de conteúdo e a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra, segundo Bardin (1977) que acrescenta:

> A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento. (pp. 30-31)

De acordo com Pardal e Correia (1995) podem efetuar-se vários tipos de análise de conteúdo: descritivas (exaustivas, intensivas, sobre determinado conteúdo comunicacional); correlacionais (relacionar categorias de análise); causais (determinar as causas de determinado conteúdo comunicacional e os efeitos). Na presente investigação privilegiámos a definição das categorias (classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos) e subcategorias emergentes nos dados recolhidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas. Isto é, trata-se de definir as propriedades específicas e de construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas categorias, que surgem indutivamente a partir dos dados. Esta operação pode assumir aspetos diferentes, consoante os objetivos atribuídos à análise (Maroy, 2005).

As fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três marcos cronológicos, pelas quais passámos: a pré-análise (organização e intuições, com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais num plano flexível e concreto que permitisse a introdução de novos procedimentos no decurso da análise. Incluiu a seleção dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de questões e objetivos, a elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final); a exploração do material (fase longa de operações de codificação, eliminação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas); o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos, foram projetados em esquemas e figuras, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise) (Bardin, 1977).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), consoante avançámos com as leituras dos dados, neles repetiam-se e destacavam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. Para esse sistema de codificação registámos as palavras e frases, categorias de codificação, que representam padrões e classificam os dados descritivos que recolhemos. Isto é, a categorização consiste no processo de transformação, condensação e agregação dos dados brutos numa representação simplificada e organizada, em unidades, que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo e impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, dando a conhecer os índices invisíveis nos dados brutos. A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e procurar ou impor uma certa organização às mensagens) (Bardin, 1977).

Assim, de acordo com os autores de referência citados, optámos (sem recurso a *software*, visto se tratar de um estudo de caso único) por identificar as categorias e subcategorias emergentes nas notas de campo e na entrevista e criar grelhas de análise (Apêndices 4 e 7, respetivamente). Relativamente à análise de conteúdo, esta pode ser demarcada da análise documental, tal como podemos ler na Tabela 4.

Tabela 4

A análise documental e a análise de conteúdo (Bardin, 1977)

Análise documental	Análise de conteúdo
Trabalha com documentos;	Trabalha com mensagens (comunicação);
Faz-se, principalmente por classificação-indexação;	Análise categorial temática;
O objetivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.	O objetivo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Posto isto, após seleção, leitura e análise dos documentos e referências para esta investigação qualitativa, realçamos que apenas a análise das conceções das famílias sobre o infantário e a transição entre ciclos educativos (Apêndice 8) e a análise às respostas da equipa do infantário ao questionário entregue na formação em contexto do dia 16-01-2020 (Apêndice 9), são descritas qualitativamente e analisadas quantitativamente (através de gráficos e percentagens).

A análise de conteúdo das notas de campo (Apêndice 4) orientou-se pela matriz pedagógica de Formosinho (2017) e a análise de conteúdo da entrevista por "critérios previamente definidos" (Bardin, 1977, p. 117), neste caso segundo o guião apresentado no Apêndice 5, que de acordo com Bardin (1977) "é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por «caixas»" (p. 119) e foi o procedimento adotado, que se caracteriza por um processo indutivo, de descoberta, de imersão no material e aperfeiçoamento da grelha de análise, bem como gerar algumas interpretações de dados.

Seguiu-se o trabalho de codificação do material significativo e de comparação sistemática, a atribuição de uma configuração e de uma organização aos dados, paralelamente a um trabalho de interpretação. A última etapa caracterizou-se pela discussão e validação dos resultados, zelando-se pela fiabilidade dos dados (Maroy, 2005).

Resumindo, as etapas da análise de conteúdo que orientaram a presente investigação foram: a definição dos objetivos, das questões e do quadro de referência

teórico; constituição de um *corpus* (conjunto dos documentos escolhidos para se proceder posteriormente à análise de conteúdo); definição de categorias e de subcategorias; definição de unidades de análise; qualificação e quantificação; interpretação dos resultados obtidos (Carmo & Ferreira, 2008).

4.2. Triangulação dos dados

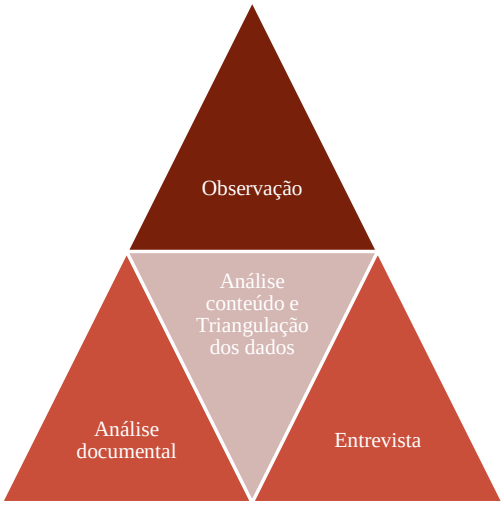
Segundo Aires (2015) a triangulação é uma das técnicas de análise de dados mais comuns na metodologia qualitativa. "A triangulação é um *modus operandi* para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha" (Maroy, 2005, p. 151). É a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos e tal significa, utilizar diferentes métodos e/ou técnicas, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas (Carmo & Ferreira, 2008). Constitui um fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências (Yin, 2003), é um meio de aumentar a credibilidade, ao combinar vários métodos e técnicas de recolha de dados, permite também uma maior fidedignidade, uma compreensão mais completa dos fenómenos em estudo.

A triangulação dos dados integra o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo (Stake, 2012), o que para descrever um caso único constituiu uma forma de melhor compreender as opções metodológicas assumidas. Morgado (2019) acrescenta que a fiabilidade (estabilidade ou consistência dos resultados) de uma investigação é demonstrada através da triangulação dos dados, devendo, por isso, ser utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

O cruzamento da informação recolhida a partir da observação, da análise documental e da entrevista, permitiu-nos realizar a triangulação dos dados, visando, assim, apresentar, analisar, interpretar e discutir os dados recolhidos, a partir de três fontes de evidência (Figura 19). O que permitiu chegar a respostas, de forma consolidada, para cada uma das questões e objetivos a que nos propusemos investigar.

Figura 19

Triangulação dos dados



A triangulação dos dados é considerada como o meio mais poderoso de confirmação da informação. O cruzamento de informação permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Permite detetar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, uma contradição, uma expressão de um modo singular de ser, de pensar e/ou de agir, em suma, a exceção que "é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma" (Bressoux, 1994, citado por M. Sarmento, 2011, p. 21). Esta torna-se especialmente importante no estudo de caso, dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, de uma entrevista ou de um documento, se possa sobrepor à realidade no seu todo e complexidade.

Segundo M. Sarmento (2011), há ainda um elemento adicional que justifica a triangulação e que decorre do próprio estatuto do investigador, é ele quem: define as questões; seleciona o caso; recolhe a informação; analisa-a e sintetiza-a; interpreta-a e redige o relatório final. A triangulação é, nestas condições, o procedimento metodológico apropriado (a par da reflexividade metodológica, que é um princípio epistemológico) para o cruzamento triangulado das fontes, dos dados e dos métodos, para interpretações que têm uma base empírica de sustentação.

5. Lócus da Pesquisa

As observações descritas nas notas de campo (Apêndice 3) realizaram-se entre os anos letivos 2018-2019 e 2019-2020, num infantário privado com fins lucrativos, beneficiário do contrato programa de apoio ao funcionamento por parte da SRECT (Portaria n.º 122/2007, de 16 de novembro).

Era uma instituição reconhecida pela sua qualidade processual e estrutural (devidamente comprovadas aquando das ações inspetivas pelas diversas autoridades competentes: SRECT; DRE; Direcção Regional do Planeamento e Recursos Educativos; Câmara Municipal; Proteção Civil), bem como pela qualidade pedagógica, ao ser uma instituição vanguardista em várias iniciativas. Pode-se dar como exemplos: certificação com o programa *Baby Signs* (Estrela & Sousa, 2014); instituição precursora na RAM ao ter como fundamento pedagógico a Atitude Experiencial, partilhando este referencial com a comunidade académica[15], bem como a partilha de boas práticas na UMa[16]; entre outras iniciativas sempre em prol do respeito pelos direitos das crianças, do seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento harmonioso, das parcerias com as famílias e com a comunidade. A instituição beneficiava de transporte escolar gratuito, oferecido pela Câmara Municipal, o que permitia que bebés/crianças realizassem diversas atividades na comunidade. O desenvolvimento profissional de toda a equipa e a partilha das práticas aí desenvolvidas, também eram uma constante (PEE, 2017).

Inserida numa cidade e num bairro populacional, à exceção dos 2 anos após a crise de 2010 que assolou o nosso país, a instituição teve sempre bons níveis de inscrição e de frequência, no Apêndice 8 apresentámos os motivos pelos quais as famílias optaram por inscrever os seus educandos no infantário.

A instituição localiza-se no R/C de um edifício e detém áreas muito amplas: 8 salas pedagógicas – a valência de creche tem 4 berçários e 2 transições e a valência de JI tem 2 salas; cozinha; refeitório; copa de leite; 4 casas de banho para as crianças, para pessoas com mobilidade reduzida, para as visitas e para os funcionários, respetivamente; cozinha para os funcionários; arrecadação; lavandaria; receção; gabinete administrativo; gabinete pedagógico; jardins; horta; logradouro; espaços exteriores.

[15] No âmbito da Unidade Curricular "Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica" do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, realizei uma ação de formação denominada "Atitude Experiencial e as Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Infantário" (2010).
[16] https://www.uma.pt/noticias/mesa-tematica-educacao-de-infancia/850/850/

O infantário tinha capacidade para 124 crianças, entre os 3 meses e os 6 anos, 8 educadores e 16 assistentes educativos, pessoal administrativo e de serviços gerais compunham a equipa. Eram destacados pela SRECT os docentes das atividades inseridas na componente de apoio à família, os docentes e técnicos da educação inclusiva. Outras atividades, como o *yoga* ou a música para bebés, eram de frequência facultativa, tendo um custo adicional à mensalidade e os respetivos docentes, dessas atividades, exerciam a sua ação pedagógica como trabalhadores independentes.

Os princípios educativos preconizados pela instituição estavam definidos no PEE dos quais destacamos: o desenvolvimento holístico e o bem-estar dos bebés e das crianças, das famílias e da equipa no infantário; a valorização de oportunidades de interação entre bebés-crianças-adultos; a criação de relações de confiança e de respeito, num ambiente seguro, saudável, rico, atrativo, que ofereça a possibilidade para explorar e descobrir o mundo; envolver os bebés e as crianças em coisas que lhes dizem respeito, proporcionando tempos de qualidade; aprender as formas de comunicação únicas de cada bebé e de cada criança e respeitar a sua agência (PEE, 2017).

A equipa pedagógica tinha formação específica e validada para a EI, à qual acrescia a formação contínua (dentro e fora da instituição) com frequência (cerca de uma por mês). Era uma equipa jovem, dinâmica e empenhada. As funções de cada profissional estão descritas no RI da instituição e de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M. Todos os funcionários tiveram uma sessão de esclarecimento sobre as suas funções e assinaram o compromisso de as honrar (Adenda ao PEE, 2019).

Relativamente aos berçários, contextos onde a educadora desenvolveu a sua práxis durante os 2 anos letivos em estudo, importa desde já referir uma particularidade que não é comum às demais instituições: de acordo com a Portaria n.º 127/2006, artigo 6.º, alínea c), existem 2 salas berço para 1 sala parque, isto é, berçário I (BI)-berçário II (BII), berçário III (BIII)-berçário IV (BIV). Cada sala berço tem um máximo de 12 bebés/crianças [Portaria n.º 265/2016, artigo 13.º, ponto 3, alíneas a) e b)], 1 educador e 2 assistentes [Portaria n.º 277/2017, artigo 11.º, ponto 1, alínea a)], o que perfaz um total máximo de 24 bebés/crianças, 2 educadores e 4 assistentes na mesma sala parque. Esta organização constitui um grande desafio à cooperação.

Durante o estudo, os berçários foram acolhendo bebés/crianças, assim o número de elementos dos grupos foi oscilando, devido a fatores como: ausências prolongadas por doença; mudança de residência; término da licença de maternidade no decorrer do ano letivo; confinamento obrigatório; pandemia.

Para a educadora "cada bebé deste berçário torna-se para o grupo um ser individual com características próprias e irrepetíveis, sendo a heterogeneidade, uma caraterística natural" (PCG, 2018, p. 17) e a relação com cada uma das famílias caracterizava-se por: respeito; confiança; diálogo; proximidade; segurança; envolvimento (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019-2020).

De uma forma geral, as famílias eram participativas nas diversas iniciativas propostas e interessadas pelo bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos. Estabeleciam relações de confiança e de apreço para com a instituição e a equipa, sendo valorizado por parte da educadora que:

> os pais são os responsáveis pelos bebés e também os primeiros e principais intervenientes no desenvolvimento dos mesmos, como tal, são parte integrante da história e vivências diárias de cada um dos nossos bebés, por esse facto é para mim, como educadora, de superior interesse conhecer o contexto familiar dos bebés a fim de melhor compreender os seus gostos, interesses e características particulares. A parceria e ligação estreita entre a equipa de sala e as famílias, é meu objetivo, assim, estabelecer contactos permanentes com os pais, estabelecer diálogos positivos, esclarecer dúvidas e questões surgidas do dia-adia dos bebés, transmitir segurança e confiança são algumas das questões que pretendo promover com os pais. Serão ainda realizadas, atividades de cooperação com as famílias durante diferentes momentos, assim, de forma intencional irei envolver os pais em diversas atividades ao longo do ano, nas festividades e ainda na avaliação, momentos privilegiados de interação individual onde é possível estabelecer um contacto mais aprofundado com os pais, que são os principais intervenientes no desenvolvimento dos seus filhos. (PCG, 2018, pp. 34-35)

De salientar que o ano letivo 2019-2020 foi um ano atípico devido à pandemia COVID-19 provocada pelo vírus sars-cov-2, que afetou o funcionamento de todas as instituições educativas ao nível mundial. Por esse motivo, a instituição funcionou de forma presencial até 13 de março de 2020 e, de forma não presencial, através da educação à distância, até 31 de maio de 2020 (Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020). Reabriu a 1 de junho de 2020, com apenas 5 bebés/crianças nos berçários.

O percurso formativo e profissional da educadora em estudo, será descrito e analisado no ponto 1.3., do Capítulo VI. Destacamos que, desde o seu estágio, a educadora fundamentou a pedagogia a desenvolver com as crianças, enquadrando-se nos princípios pedagógicos valorizados na instituição e por modelos pedagógicos participativos, desenvolvendo propostas baseadas na aprendizagem cooperativa e na MTP "com o intuito de promover aprendizagens significativas. Tendo como referenciais estratégicos a diferenciação pedagógica, a participação e comunicação, que permitiram aos grupos o desenvolvimento de aprendizagens democráticas e ativas que culminaram na construção de uma educação globalizante" (L. Fernandes, 2015, p. XI).

Com base nas observações participantes e nos diferentes momentos da investigação empírica, a educadora demonstrou princípios e valores humanos desencadeadores de relações de excelência com os bebés/crianças, famílias e equipa, como se pode constatar:

> Para além do vasto leque de competências (enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução) e de responsabilidades (enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita) inerentes ao papel de educador de infância, a educadora tem um papel determinante também a este nível e quantas vezes já refletimos sobre esse papel mergulhado numa complexidade profunda. A ética tem de imperar, assim como autenticidade, congruência e o respeito pelos seus próprios princípios, honrando-os em cada gesto, em cada ação. É notória toda esta consciência por parte da educadora, que de forma ética honra os seus princípios. A educadora sabe colocar-se no lugar do outro, é cativante, estabelece relações de qualidade com todas as crianças, com as suas famílias e com a equipa, é genuína, espontânea e verdadeira em todas as suas ações, tem integridade enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente na sua práxis, para com todos os elementos da comunidade educativa. (nota de campo n.º 51, 19-11-2019)

Capítulo VI - Apresentação, Análise, Interpretação e Discussão dos Dados Recolhidos

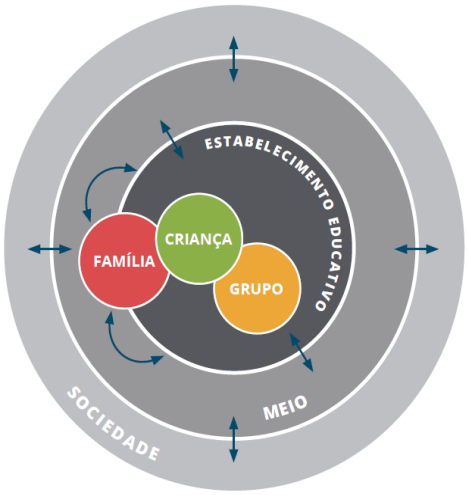
1. A Audácia Interpretativa das Vivências Pedagógicas em Creche através da Escuta Ativa de uma Educadora

Um estudo de caso de natureza etnográfica sobre as conceções e uma prática em creche na RAM revela-se pioneiro na sua génese, contribuindo para a visibilidade, o reconhecimento profissional e social da complexidade de uma práxis em berçários. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) "a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal" (p. 21). Ainda, segundo os autores citados "convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 7). Neste enquadramento, procurámos estabelecer conexões entre a teoria e a prática, cada uma delas inserida na matriz da "práxis pedagógica" (Formosinho, 2013, p. 15), Figura 17, e através dessas conexões desvelar uma prática pedagógica em creche.

Os contextos observáveis da educadora em estudo foram o resultado de uma seleção centrada na "abordagem sistémica e ecológica" (Silva et al., 2016, p. 21), Figura 20, onde a observação recaiu sobre a sua práxis no infantário (em geral), nos berçários (em específico), na ação com todos os elementos da comunidade educativa e no processo de humanização da humanidade entre todas as outras instituições igualmente importantes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018). Tudo isto exigiu condições específicas de partilhas de informações, de diálogos, de comunicação constantes, de apoio e de confiança mútuos entre investigadora e sujeitos da investigação.

Figura 20

Abordagem sistémica e ecológica (Silva et al., 2016, p. 21)



De acordo com Fino (2011b), a escuta dos educadores que desenvolvem a sua práxis em creche, através do estudo de caso de natureza etnográfica, leva a um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador e simultaneamente dota de rigor científico o processo de inovação.

Desenvolvemos um trabalho indutivo numa lógica exploratória, como meio de descoberta, de descrição e de interpretação do que uma educadora em creche na RAM fazia na sua prática pedagógica, com base na observação das suas interações com os bebés/crianças e as suas famílias, a equipa, com e na restante comunidade educativa. Tentámos descrever fielmente o que a educadora dizia, pensava, fazia e porque fazia, isto é, quais e como se caracterizavam os fundamentos e as ações da educadora na sua práxis.

A interpretação dos dados alcançados ocorreu no decorrer do trabalho de campo. Fez parte do processo a apresentação, a discussão e a negociação, com o sujeito principal de investigação, sobre a adequação das interpretações e das representações. Aqui sublinhamos, uma vez mais, a importância da relação autêntica, negociada e colaborativa entre a investigadora e a educadora. Seria difícil compreender completamente os dados recolhidos sem a cooperação informada do sujeito que tão bem conhece o contexto em causa. Nesse sentido, reconhecemos a grande coragem da educadora ao partilhar todo o seu quotidiano pedagógico, sem reservas nem entraves, com humildade, autenticidade, transparência e de forma genuína. Com uma participação ativa, de partilha, de aprendizagem, de reciprocidade, co construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem profissional, refletindo nos seus erros, melhorando-os e procurando

transformar a sua práxis com vista à Inovação Pedagógica. Reconhecemos também, uma vez mais, que esta investigação é revestida de subjetividade, assumida à partida, pois a investigadora era um sujeito implicado na realidade, porque viveu a temática do estudo a partir de dentro. De acordo com Portugal (1998) "há algo na maneira de ser que vai além dos gestos e palavras e que passa para a relação" (p. 259).

É de salientar que todo o percurso pessoal, profissional, académico e formativo da educadora teve um grande impacto no seu eu profissional, a sua história de vida tem um valor singular, em conjunto influenciam de forma determinante a sua práxis. Esta está imbuída de todas as experiências que moldam a sua personalidade, as suas ideias, motivações, intenções, valores, crenças, conceções e do modo como todas elas são postas em prática, com impacto e significado em cada um dos bebés/crianças e das famílias que efetuam a transição entre ciclos educativos com a educadora, bem como em cada elemento da equipa de sala e da instituição. Assim, com todo o respeito e salvaguarda, todos os referidos percursos foram tidos em consideração na análise dos dados recolhidos que a eles se referem. Essa recolha de dados iniciou-se a partir de setembro de 2018 até março de 2021. A panóplia de dados alcançados encontra-se em Apêndice e em Anexo. Desses dados, em articulação com matriz da "práxis pedagógica" (Formosinho, 2013, p. 15), resultou a Tabela 5, que permite identificar as categorias, subcategorias e indicadores do presente estudo de caso de natureza etnográfica:

Tabela 5

Categorias, subcategorias e indicadores das conceções e prática em creche na RAM

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Fundamentos	Políticas Educativas e Curriculares	Documentos governamentais
		Documentos institucionais
	Teorias	Pedagogias
		Metodologias
		Autores de referência
	Crenças	Motivações
		Propósitos
		Intenções
		Vivências
	Conceções	Infância
		Criança
		Creche
		Pedagogia
		Educador
		Famílias
		Currículo
		Inovação Pedagógica
	Formação	Académica
		Contínua
		Profissional
	Ética	Competência
		Responsabilidade
		Integridade
		Respeito
		Compromisso
		Valores
		Pensar e agir profissional e pessoal
Ação	Emoções	Emoções
		Sentimentos
		Afetos
		Sensibilidade
		Autenticidade
	Técnicas	Escutar
		Observar
		Registar
		Documentar
		Planificar
		Diferenciação Pedagógica
		Avaliar
		Comunicar
	Práticas	Relações e interações
		Parcerias e cooperação
		Propostas pedagógicas
		Mudança
		Inovação Pedagógica
		Reflexão
		Orientação de estágios
		Pedagogias, cuidar e educar
		Transição entre ciclos educativos
		Organização do ambiente pedagógico
		Supervisão
		Liderança
		Cultura
		Comunidade de aprendizagem e de prática

Passamos a apresentar, a analisar e a interpretar estes mesmos dados, organizados de acordo com as questões e os objetivos de investigação a que este estudo se propôs descobrir.

1.1. Semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental

Os normativos legais são definidos pelo Estado, são fundamentais para o enquadramento da profissão de educador de infância e para o desenvolvimento curricular na EI. Apesar deste estudo se reportar à RAM, as políticas educativas e curriculares nacionais têm impacto ao nível Regional, contudo, o inverso parece não acontecer, no que diz respeito à EI. Assim sendo, tendo em consideração a contextualização histórica da EI em Portugal apresentada no Capítulo II, de forma sucinta, evidenciámos:

- As fases marcantes de evolução da EI remetem-se a quatro grandes períodos. A Monarquia, entre 1834-1909, em que a taxa de analfabetismo era muito elevada e é então valorizada a instrução como meio para a evolução social. Neste enquadramento é estabelecida a EI com funções educativas, por iniciativa governamental, e em 1882 foi criado o primeiro JI, o JI da Estrela, baseado nas pedagogias de Fröebel. Na 1.ª República, entre 1910-1932, começam a ser valorizadas as particularidades de cada criança, tendo em consideração as suas características psicológicas, baseadas nos pedagogos Fröebel e Montessori. O Estado Novo, entre 1933-1973, trouxe um retrocesso, a EPE foi extinta como ensino oficial por ser considerada uma tarefa destinada às mães, preconizando que as mulheres deviam ficar em casa para cuidar dos seus filhos. Após a Revolução de 25 de abril de 1974 a EPE foi constituída como um direito da criança à educação pública e o direito à creche, por sua vez, constituiu-se como um direito de homens e mulheres para a conciliação entre o trabalho profissional e a vida familiar (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005);

- Todas as mudanças ao nível das políticas educativas e curriculares interferem na vida das crianças, sendo estas políticas influenciadas, ao nível regional, nacional e internacional, por mutações na economia, na política, no Estado (Vilarinho, 2012b).

Assim, e fazendo uma análise minuciosa das políticas educativas e curriculares para a EI em Portugal Continental, podemos concluir que as mesmas se dirigem sobretudo à EPE e ao limitar a frequência pública a crianças entre os 3-6 anos (Decreto-Lei n.º 542/79) reforça-se a separação de idades. Segundo Vilarinho (1997, 2004), diferencia-se a criança sujeito pré-cultural (serviços de guarda e cuidados – 0-3 anos) e cultural (serviços psicológicos e educativos – 3-6 anos). Contrariamente a esta perspetiva, na RAM os contextos de creche e de JI têm a tutela SRECT, a EI é caracterizada por um *continuum* pedagógico. Porém, importa reforçar que, mais do que uma definição tutelar,

é crucial evoluir no sentido da integração pedagógica, garantindo a intencionalidade educativa em creche e a continuidade educativa na EPE e nos ciclos subsequentes.

Apesar de todas as sugestões vindas por parte de especialistas em EI e apesar das OPC já estarem em elaboração, as orientações para as creches remontam a 1996 com a publicação de um *Guião Técnico* sobre a creche (Rocha et al., 1996), que valoriza o papel da creche enquanto resposta social, rica em equipamentos, onde os bebés/crianças devem ser acolhidos (durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais), amados, respeitados e ajudados a crescer harmoniosamente. Integra um conjunto de normas que constituem princípios orientadores para que as creches sejam capazes de responder de forma particular às necessidades e interesses de cada bebé/criança, para colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha et al., 1996). Define que para um bom funcionamento de uma creche a área mínima das salas terá de ser de 2m² por criança e o rácio adulto-criança deverá ser 1 educador e 1 assistente educativo afetos a cada grupo de: 10 crianças a partir da aquisição da marcha; 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (Portaria n.º 262/2011), "o que nem sempre acontece" (Cró & Pinho, 2012, p. 211).

Em 2005, surgem os *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*, desenvolvidos pelo Instituto da Segurança Social (ISS), com o objetivo de garantir o acesso crescente a serviços de qualidade, cada vez mais adequados à satisfação das suas necessidades dos cidadãos, assim como "apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento" (ISS, 2005, p. 6). O Modelo para a creche (ISS, 2005) baseia-se em oito critérios, respeitantes aos Meios (Liderança, Planeamento e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos) e aos Resultados (Clientes; Pessoas; Sociedade; Chave do Desempenho).

O *Manual de Processos-Chave para a Creche* (ISS, 2010) valoriza a importância dos contextos de qualidade para bebés/crianças até aos 3 anos, salientando que cada bebé/criança é único, com ritmos e necessidades diferentes. «Apesar de diferentes investigações terem identificado "normas" ou "estádios" de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento» (p. 1). Este Manual valoriza o brincar, as diversas experiências em oferta e a cooperação diária com as famílias. O mesmo contempla seis processos-chave de prestação de serviço: Candidatura; Admissão e

acolhimento; Plano Individual; Planeamento e Acompanhamento das Atividades; Cuidados Pessoais; Nutrição e Alimentação.

Em Portugal Continental, também foram elaborados pelo ISS (2018), *Programas de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais.* Considerados referenciais normativos que se baseiam nos princípios de gestão da qualidade e onde estão estabelecidos os requisitos necessários à implementação do *Sistema de Gestão da Qualidade dos Serviços Prestados pelas Respostas Sociais*. Os Modelos propostos baseiam-se numa filosofia de melhoria contínua da qualidade.

Apesar de tudo, estes Modelos podem ser encarados como um processo positivo na tentativa de promoção da qualidade dos contextos de respostas sociais, como as creches, visto que, essas mesmas instituições careciam de legislação acerca da qualidade, tão essencial para os bebés/crianças, para as suas famílias e para os profissionais (M. A. Estrela, 2008).

Dahlberg et al. (2003) criticam este tipo de abordagem que usa medidas padronizadas, operando como se "fosse a única abordagem, o único caminho verdadeiro, neste processo, reduz a complexidade e a diversidade a problemas metodológicos que possam ser controlados e manipulados" (p. 158). Para os autores, esta abordagem sustentada pelo domínio do discurso da qualidade constitui um exemplo de pensamento hegemónico, de um regime discursivo dominante.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), Lacerda e Pereira (2017), realçam o facto de, em Portugal Continental, não ser obrigatória a presença de um educador nos berçários, bem como o facto de os assistentes educativos não necessitarem de qualificação específica para exercerem as suas funções, considerando estas circunstâncias como um risco que pode limitar a qualidade das interações com os bebés/crianças, a qualidade das práticas pedagógicas, assim como a valorização do processo contínuo entre os diferentes contextos de educação.

Em oposição, na RAM todas as creches, desde os berçários (9/12 crianças por grupo) até às sala de transição (12/15 crianças por grupo), têm 1 educador e 2 assistentes (na rede privada) ou 2 educadores e 1 assistente (na rede pública), para uma área mínima igualmente de 2m² por criança (Portaria n.º 127/2006). Todos os educadores e assistentes, na RAM, têm formação e habilitação profissional própria para exercer a sua prática com bebés/crianças (OERAM, 2018), estes são fatores positivos na construção da profissionalidade e do estatuto, bem como na qualidade do desempenho profissional (M. A. Estrela, 2020d).

O CNE (2019) recomenda que o ME reconheça a necessidade de permanência de um educador em berçário, como garantia de uma intencionalidade pedagógica e, em conjunto com as assistentes, criem uma rotina que comporte segurança e seja de alta qualidade relacional para os bebés/crianças.

Cró e Pinho (2012) consideram que o rácio adulto-criança para a EI em Portugal Continental pode "impedir a implementação de uma prática adequada ao desenvolvimento de crianças em creche, uma vez que a individualização da prática educativa fica comprometida" (p. 211). J. Costa (2021) tem uma opinião contrária ao afirmar que existem estudos que evidenciam correlações fortes entre o número de crianças por grupo e os seus resultados em termos de sucesso escolar, não sendo claro que a redução do número de crianças por grupo tem impacto a esse nível. A evidência científica tem demonstrado que, por vezes, há mais benefícios com a gestão flexível dos grupos, por exemplo, com a junção de vários para realizar uma determinada atividade. Para haver um impacto significativo, a redução do número de crianças por grupo tinha de ser drástica (para cerca de metade) e o governo diz não ter capacidade financeira para que isso aconteça. J. Costa afirmou, no que diz respeito ao rácio docente-crianças/estudantes, Portugal está na média da OCDE e realçou que o número de assistentes nas instituições educativas/ensino foi reforçado, sendo múltiplos os recursos humanos, portanto, na sua visão, não se pode reduzir esta questão a rácios.

Cró e Pinho (2012) acrescentam que durante vários anos o trabalho com crianças dos 0-3 anos foi:

> considerado desprestigiante, porque de acordo com uma perspectiva tradicional requeria pouca atividade intelectual, o que também foi notório ao nível da formação inicial de educadores de infância, uma vez que as instituições de formação inicial não consideravam nos seus planos curriculares a educação de crianças dos 0 até 3 anos (…) Recomenda-se que se extinga a clivagem existente entre a etapa educativa de crianças de 0 até 3 anos e a Educação Pré-Escolar, que tem comprometido o valor pedagógico da Creche. (p. 213)

Dados de investigação sugerem que os sistemas integrados de EI estão geralmente associados a uma maior qualidade, nomeadamente em termos de profissionalismo da equipa, políticas coerentes de acesso, financiamento e ao nível pedagógico (CNE, 2019).

Neste sentido, na RAM os serviços de amas foram extintos, subsistem ainda 5 núcleos infantis (Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M). Como novas medidas políticas e com o objetivo de incentivar a natalidade, ajudar financeiramente as famílias

e aumentar a frequência de bebés/crianças nas creches, em 2019 o Governo Regional baixou o valor das mensalidades nas creches em cerca de 40%, apoiando todos os escalões de abono (Portaria n.º 1/2019).

Relativamente ao Continente Português, no Parecer n.º 2/95 do CNE é referido que é fundamental proceder a um enquadramento normativo e organizacional global que implique de facto uma mudança qualitativa em relação ao funcionamento da EI, sendo urgente que o ME assuma a tutela pedagógica da rede institucional e da formação dos profissionais, a uma definição clara das normas de funcionamento a que a EI deve obedecer. Contudo, contrariamente à realidade da EI em Portugal Continental, na RAM:

> uma das matérias onde o sentido de afirmação governativa regional é paradigmático é o subsetor da infância. Trata-se de uma matéria acolhida no IV Governo (1984-1988) e para a qual a orgânica consequente (Decreto Regulamentar Regional n.º 12/88/M, de 26 de abril) veio dar resposta, criando os serviços respetivos, colocados pela primeira vez sob a alçada da Secretaria Regional de Educação. Aqui, o sinal é claramente *inovador*, no sentido em que integra na área educativa uma realidade própria da Segurança Social, fazendo-o conscientemente, na ótica em que, assim sendo, se permitirá responder às necessidades da população da Madeira e, com isto, se realiza um desígnio da Educação de responder ao desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana. (Alves, 2013, pp. 361-362)

Uma visão contínua da EI, regulada por um estatuto próprio (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M), que não fragmenta a EI, que valoriza as creches (Art.º 8º do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M) e a EPE, numa resposta global e conjunta das duas valências é fundamental para o desenvolvimento holístico dos bebés/crianças, para as práticas pedagógicas e para o estatuto social dos educadores de infância.

Outro aspeto a salientar, quer na RAM quer em Portugal Continental, é que enquanto a EPE oficial é gratuita, as creches não são para a maioria das famílias, porque apesar dos apoios públicos que recebem, necessitam também das mensalidades das famílias para subsistirem. Tendo em conta os direitos das crianças, as creches tal como a EPE, também deveriam existir na vertente pública e gratuita em todo o território nacional (M. A. Estrela, 2020d). De salientar que na RAM existem creches públicas e que tanto estas, como as IPSS ou as privadas têm apoio do Governo Regional e da SRECT, segundo tabela publicada anualmente com os valores dos apoios sociais (Portaria n.º 1/2019).

Na RAM e em Portugal Continental, não existem informações disponíveis sobre o valor das mensalidades em amas, núcleos infantis e nas creches, os valores praticados variam de serviço/instituição. No entanto, o relatório sobre o *Estado da Educação 2018* (CNE, 2019) refere que o custo médio por criança em creche situa-se entre os 450€-500€ por mês, valores inacessíveis à maioria dos portugueses. Esta situação acentua as desigualdades no acesso às creches e, por outro lado, sem ajuda financeira do Estado (privado em Portugal Continental) e com um montante fixo de apoio social por criança nas IPSS, esses valores não são suficientes para garantir as condições de qualidade das creches (rácios adulto-criança, equipas estáveis, educadores com formação).

Em 2020 o Governo da República assumiu o pagamento da comparticipação familiar, cobrada pelas creches com acordos de cooperação celebrados com o ISS, às famílias com o 1.º escalão de rendimentos. As famílias com o 2.º escalão beneficiarão de creches gratuitas a partir do segundo filho (Lei n.º 2/2020; Portaria n.º 271/2020). Estas medidas terão impacto na vida financeira familiar e na qualidade da educação. Este é um passo importante, contudo ainda há um grande caminho a percorrer, nomeadamente na consideração governamental das creches como direito à educação de qualidade dos bebés/crianças, como apoio, continuidade dos cuidados e da educação de cada família, nesta conceção as creches seriam gratuitas e universais.

As mensalidades para serviços de creche e de EPE também variam consideravelmente entre os países da UE, contudo cerca de metade destes países garante uma oferta gratuita a partir dos 3 anos de idade (Comissão Europeia, 2014).

Cardona (1997), referindo-se ao Continente Português, alertava para o facto de a rede institucional continuar a ser insuficiente, sendo quase inexistente para os bebés/crianças com menos de 3 anos. Mantendo-se a mesma carência, Vasconcelos (2005) reafirma exatamente a persistência de tal situação.

1.1.1. Cronologia Legislativa das Políticas Educativas e Curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental

Olhar criticamente o passado "para melhor clarificar o presente e planear o futuro é uma via que se tem apresentado com grandes potencialidades heurísticas para o avanço de qualquer ciência" (M. T. Estrela, 2007, p. 13). Partindo deste princípio, em termos legislativos e numa sequência cronológica, importa destacar as seguintes políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental, sistematizadas na Tabela 6 e complementadas no Apêndice 10.

Tabela 6

Políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental

Políticas educativas e curriculares	Valência		Âmbito		Observações
	Creche	EPE	RAM	Continente Português	
Lei n.º 5/77		x	x	x	Definição do Sistema Público de EPE
Decreto-Lei n.º 786/78		x		x	Criação das primeiras instituições da rede pública do ME
Decreto-Lei n.º 542/79		x		x	Estatuto dos Jardins de Infância
Decreto Regulamentar n.º 69/1983	x	x	x	x	Designação de "Infantários"
Despacho Normativo n.º 131/1984	x	x		x	Vistoria aos edifícios destinados a acolher crianças
Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M	x	x	x		Competências da SRECT
Lei n.º 46/86		x	x	x	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
Resolução de Conselho de Ministros da Presidência, de 21-1-1988		x	x	x	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, a EPE e considerada como meio de promoção do sucesso educativo.
Despacho Normativo n.º 99/1989	x			x	Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das creches com Fins Lucrativos
Decreto-Lei n.º 344/89	x	x	x	x	ordenamento jurídico de formação inicial e contínua
Decreto-Lei n.º 139-A/90	x	x	x	x	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto-Lei n.º 249/92		x		x	Regime Jurídico da Formação Contínua de professores da EPE e dos professores dos ensinos básico e secundário
Parecer 1/94		x		x	Primeiro parecer sobre a EPE
Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M	x	x	x		Estatuto das Creches e dos estabelecimentos de EPE da rede pública regional
Pacto educativo para o futuro e Pacto de Cooperação para a Solidariedade Social (ME, 1996)	x	x		x	Desenvolvimento educativo em Portugal, bem como para a definição de políticas sociais e educativas que criaram uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil
Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, de 3 de setembro		x		x	Linhas estratégicas das políticas Pré-Escolares e para integrar o Conselho Consultivo do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GIEDEPE)
Guião Técnico n.º 4 (Rocha et al., 1996)	x			x	Creche (condições de implementação, localização, instalação e funcionamento)
Lei n.º 5/97		x	x	x	Lei-Quadro da EPE
Decreto-Lei n.º 147/97		x	x	x	Regime Jurídico do Desenvolvimento da EPE
Decreto-lei n.º 95/97	x	x	x	x	Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Despacho n.º 5220/97		x	x	x	OCEPE
Qualidade e Projeto na EPE (DEB, 1998)		x	x	x	Objetivo: reforçar a intencionalidade educativa e promover a qualidade da EPE
Portaria n.º 133/98		x	x		Escola a Tempo Inteiro
Decreto Legislativo Regional n.º 25/98/M	x	x	x		Renovação de contratos administrativos de provimento para prestação de serviço docente
Decreto-Lei n.º 115-A/98		x	x	x	Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Estabelecimentos da EPE e dos Ensinos Básico e Secundários
Parecer n.º 8/2008	x	x	x	x	Educação das crianças dos 0 aos 12 anos
Decreto-Lei n.º 6/2001		x	x	x	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
Decreto-Lei n.º 240/01	x	x	x	x	Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto-Lei n.º 241/01	x	x	x	x	Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB
Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M		x	x		AEC
Modelo de Avaliação da Qualidade (2005)	x			x	Referencial normativo para a gestão da qualidade das Respostas Sociais

Portaria 426/2006	x		x	x	Programa de Alargamento de Equipamentos Sociais (PARES). Criação de creches e de outros equipamentos sociais
Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M	x	x	x		Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE
Decreto-Lei n.º 43/2007	x	x	x	x	Habilitação profissional para a docência na EPE e nos Ensinos Básico e Secundário
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007		x	x	x	Gestão do Currículo na EPE
Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M	x	x	x		Estatuto da Carreira Docente da RAM
Parecer n.º 8/2008	x	x	x	x	Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos
Lei n.º 85/2009		x	x	x	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade
Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M	x	x	x		Regime jurídico da educação especial
Manual de Processos-Chave para a Creche (2010)	x			x	Sistema de gestão da qualidade implementado pelo ISS
Recomendação n.º 3/2011	x			x	A Educação dos 0 aos 3 anos
Portaria n.º 103/2011, de 18 de agosto	x	x	x		Regras para atribuição de apoios financeiros a conceder aos estabelecimentos de educação e ensino privados da RAM
Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto	x			x	Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches por parte do MTSSS
Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/M	x	x	x		Estatuto de Educação e Ensino Privado
Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011		x	x	x	Avaliação na EPE
Decreto-Lei n.º 137/2012		x	x	x	Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos Ensinos Básico e Secundário
Caracterização dos Contextos de EPE (DGE, 2014)		x		x	Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na EPE
Lei n.º 65/2015		x	x	x	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade
Despacho n.º 9180/2016		x	x	x	OCEPE
Portaria n.º 256/2016	x	x	x		Reestrutura da rede estabelecimentos públicos de educação e ensino
Despacho n.º 6478/2017	x	x	x	x	PASEO
Decreto-Lei n.º 54/2018	x	x	x	x	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva
Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos - Linhas de Orientação para Profissionais e Educadores (Rêgo et al.,2019)	x	x	x	x	Orientações que evidenciam o papel das instituições de EI no incentivo a estilos de vida saudáveis
Portaria n.º 1/2019	x		x		Redução dos custos das creches
Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M	x	x	x		Adaptação à RAM do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, assim como do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
Portaria n.º 36/2021	x	x	x		Regulamenta a formação contínua dos docentes da RAM
Recomendação n.º 2/2021	x	x	x	x	A voz das crianças e dos jovens na educação escolar

Aditamos a panóplia de recursos teórico-práticos disponíveis no *site* da DGE[17], para os educadores. Estes documentos de orientação pedagógica são ricos para as práxis, por exemplo, *Planear e Avaliar na EPE* (Cardona et al., 2021), evidencia as características da planificação e da avaliação na EPE e as suas implicações nas práticas educativas.

[17] https://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia

Face ao exposto, Pacheco e Sousa (2018) reforçam que nunca se legislou tanto para a educação como nas últimas décadas, nomeadamente ao nível das políticas curriculares focadas na EPE e ao nível do currículo, o que engloba planos, programas, competências, metas curriculares, aprendizagens essenciais e avaliação das aprendizagens, incluindo apoios pedagógicos, medidas de promoção do sucesso escolar e diversificação/diferenciação pedagógica.

Ao nível da creche, de acordo com ME (2000), "a segregação entre cuidados e educação enfraquece seriamente a coerência do sistema, causa divisão de responsabilidades e impede o desenvolvimento dos serviços globais a prestar às crianças e às famílias" (p. 217). Para Dias et al. (2013a) "a dupla dependência pedagógica e administrativa expressa a indefinição quanto aos objetivos e funções da educação de infância" (p. 667) e para A. Coutinho (2010) "a permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, inspirações econômicas, mas a sua manutenção põe em destaque a necessária - e sempre presente - articulação entre o debate académico e as ações políticas" (p. 16). A própria Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro, exclui a educação dos 0-3 anos quando:

> ao definir legalmente o início da Educação Pré-Escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. (ME, 2000, p. 211)

Segundo Pacheco e Sousa (2018), a EPE comporta na sua denominação a antecedência da escolarização, "a denominação pré-escolar, pela força da sua repetição académica, favorece a tendência para a progressiva disciplinarização dessa etapa de educação, tornando-se as orientações curriculares oficiais numa base de ensino de conteúdos" (p. 165), por esse facto, EI seria a denominação mais abrangente para a educação e cuidados dos bebés/crianças dos 0-6 anos. Mesmo assim, o organigrama atual dos ensinos básico e secundário resume-se a um somatório níveis e ciclos de formação, como se fossem realidades curriculares organizadas de forma independente, sem qualquer ligação à EI, como percursos distintos, havendo uma falta de articulação educativa, pedagógica e curricular (Formosinho et al., 2016; Oliveira, 2015).

Presentemente, de acordo com o CNE (2019), as creches são uma resposta simultaneamente educativa e social, portanto de âmbito socioeducativo, que acolhem bebés/crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade, no Continente Português, dos 3

meses (com declaração comprovativa de início da atividade profissional dos pais) ou dos 5 meses até aos 3 anos, na RAM (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M).

1.1.2. Impacto da LBSE na educação dos 0-3 anos

Apesar de ser consensual, entre investigadores e profissionais da EI (Assembleia da República, 2021), até hoje ainda não se alterou a LBSE (Lei n.º 46/86) de modo a consagrar que a educação começa aos 0 e não aos 3 anos, com consequências que se fazem sentir relativamente à qualidade pedagógica das creches e de outros serviços de apoio aos bebés/crianças desta faixa etária, com repercussões na carreira profissional dos educadores em creche em Portugal Continental.

Na RAM, a contagem do tempo de serviço dos educadores que exercem a sua profissão, em ambas as valências de EI, ocorre de igual forma e o salário é em função do tempo de serviço e da progressão na carreira, embora pese o facto da discriminação salarial (e respetivas regalias como o acesso à ADSE) ainda patente entre educadores que exercem a sua profissão em instituições privadas e os que exercem em instituições públicas (Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M). Na RAM, independente do serviço ser público ou privado, creche ou JI, o número de horas letivas e não letivas é o mesmo, bem como o calendário escolar, não havendo distinção a estes níveis como existe em Portugal Continental.

Apesar deste cenário crítico, a LBSE ao abranger apenas uma parte da infância, não atendeu aos direitos dos bebés/crianças entre os 0-3 anos, assim como produziu efeitos na arquitetura do sistema de EI, marcado pela diversidade concetual e sociojurídica (Vilarinho & Sarmento, 2016). Constata-se assim, com perplexidade, que a LBSE tem 37 anos, que a sociedade portuguesa evoluiu e que o poder político durante estes anos "não tomou consciência deste desfasamento crônico" (Cró & Pinho, 2012, p. 210). Em 1998, aquando da revisão da LBSE perdeu-se a oportunidade histórica de considerar que a educação começa aos 0 anos e que o ME devia atentar a importância de investir na faixa etária dos 0-3 anos, tal como se investe na faixa etária seguinte. A não alteração da LBSE levou a que a Lei-Quadro para a EPE (Lei n.º 5/97) não pudesse contemplar o nível etário dos 0-3 anos. A Recomendação n.º 3/2011 propõe uma revisão urgente da LBSE de modo a dar prioridade à promoção de estruturas de atendimento, de superior qualidade, para as crianças dos 0-3 anos.

Segundo Cardona (1997), CNE (2009) e Vasconcelos (2005) no que diz respeito à educação dos 0-3 anos, existem carências graves que é necessário colmatar, como a

necessidade de aumentar a oferta da rede de creches, de promover a intencionalidade educativa dos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes. Insiste-se ainda na importância de pensar nas políticas para os bebés/crianças deste nível etário em estreita articulação com as necessidades das famílias.

Assim sendo, considera-se determinante enumerar as recomendações do CNE (2011) para a educação dos 0-3 anos: conceber a educação dos 0-3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social; assumir que a primeira responsabilização educativa pertence às famílias; reconfigurar o papel do Estado; atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil; diversificar os tipos de serviços de qualidade; elaborar linhas pedagógicas; elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho; intervir para prevenir; fomentar o desenvolvimento da investigação; alargar o direito à palavra dos bebés/crianças.

Novamente, em 2019, o CNE volta a persistir no alargamento e universalização da oferta educativa de qualidade para as crianças dos 0-3 anos, quando afirma:

> Insistimos numa urgente revisão/intervenção "cirúrgica" na Lei de Bases de 1986 – sem a qual não será possível melhorar a qualidade pedagógica do atendimento - o que implica a consequente revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) substituindo-a por uma Lei-Quadro para a Educação de Infância. (CNE, 2019, p. 287)

Já em 2020, a APEI, volta a lançar uma nova petição pública[18], em que considera que a educação dos 0-3 anos é um direito da criança, reconhecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989), argumentando que importa haver uma unidade e sequência em toda a pedagogia para a infância, garantindo uma intencionalidade e continuidade educativas entre a creche e o JI e em consonância com a Recomendação n.º 3/2011, com as Recomendações da OECD (2001, 2006, 2017b) *Early Childhood Education: from 0 to 6* e com as Recomendações da European Commission (2014). Em 2021 a referida petição deu entrada na Assembleia da República (2021) para audição e discussão parlamentar, com expectativa de avanços legislativos a este nível.

Todas as propostas apresentadas são unanimes na necessidade urgente de alteração da LBSE, de modo a considerar a EI desde os 0-6 anos, com oferta de serviços (públicos, IPSS e privados, a tempo inteiro ou parcial), que reconheça a extrema importância da ação pedagógica dos educadores desde o berçário, delineando uma "nova

[18] https://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT83474

ética do cuidado" para as práticas com bebés/crianças. No entanto, Ferreira (1987) concluiu que, na RAM, as políticas educativas para a EI foram cuidadosas e criteriosas, destacou a investigação de sistemas de educação para os 0-6 anos, para que a RAM fosse mais eficiente e inovadora.

Importa salientar que a LBSE sublinha, nos seus princípios gerais, aspetos muito relevantes no que diz respeito ao direito à educação de todos os cidadãos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, bem como o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, encarando a educação como forma de contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei n.º 46/86).

J. Costa (2021) profere que a discussão em torno da alteração da LBSE é alvo de tensões e de dilemas em sede parlamentar e que é infrutífero regulamentar se, posteriormente, os sucessivos governos não sabem como a vão conseguir executar em termos de capacidade logística, financeira e operacional. Acrescenta, também, que na ausência de Legislação, não se muda de paradigma.

Acrescenta-se que toda esta questão deve ser encarada num *continuum* educativo, que se desenvolve dos 0-12 anos, conforme o Parecer n.º 8/2008. Em termos de panorâmica internacional os relatórios comparativos internacionais da OECD (2001, 2004, 2006, 2012, 2017, 2019a, 2020) constituem documentos que equacionam as políticas educativas e curriculares e os cuidados para a infância de forma comparada, elaborando um importante diagnóstico e propondo claras prioridades de intervenção. Nesse sentido, também é apropriado refletir no conceito alargado de educação e cuidados para a infância dos 0-12 anos. Uma política educativa e curricular a este nível pode contribuir significativamente para diminuir o insucesso educativo, prevenir o abandono escolar, colmatar a exclusão social e os problemas de delinquência infantil e juvenil. Pode também haver uma melhor qualidade e continuidade nas transições educativas, como fatores de equidade do sistema (Parecer n.º 8/2008). Este conceito abrangente pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos 0-3 anos.

1.2. Documentos orientadores das práticas dos educadores em creche, em Portugal

São documentos orientadores das práticas dos educadores, os documentos: oficiais que surgem por parte do Governo da República Portuguesa, nomeadamente através do ME, na RAM, particularmente através da SRECT e da DRE; institucionais

(variam de instituição para instituição); pessoais (criados e/ou adaptados por cada educador); e científicos (investigações e perspetivas pedagógicas desenvolvidas por diversos pedagogos e autores). Assim, existe uma panóplia de documentos que orientam, fundamentam e atestam as práxis dos educadores.

Passaremos a apresentar, a analisar e a interpretar os documentos orientadores da práxis da educadora em estudo, que no seu todo, segundo a própria, convergem "para aquilo que é o meu contexto pedagógico e o meu profissionalismo. Sem qualquer um desses documentos havia de surgir ali um vazio. Sem dúvida alguma, todos esses documentos são fundamentais, servem como guia e caminho para a minha prática" (entrevista, 20-02-2021).

1.2.1. Documentos governamentais, científicos, institucionais e pessoais que orientam a práxis da educadora

A educadora orienta a sua práxis pelo **PEE**, instrumento global de gestão e orientação pedagógica do infantário, tendo em conta o seu contexto e situação, previa os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos os bebés/crianças, apoiando o desenvolvimento profissional da equipa e respondendo às características da comunidade (Silva et al., 2016). O PEE foi elaborado em conselho pedagógico em 2017, vigente por 4 anos, sendo alvo de adendas anuais, elaboradas igualmente nos mesmos trâmites no início de cada ano letivo. Cabe a cada educador seguir a filosofia presente no mesmo, primar pela missão e pelos objetivos que constam neste documento institucional (mencionados no Capítulo V, ponto 5.). A esta luz, a educadora ao longo dos 2 anos letivos de pesquisa, tornou evidente este entendimento no seu quotidiano pedagógico ao estabelecer parceiras com a comunidade educativa nas mais diversas atividades:

> Devo dizer que os pais foram de forma geral colaborativos quer nesta atividade, quer em outras, em que foram solicitados, inclusive numa saída à Bebéteca, que se realizará no decurso deste mês e na qual temos tido uma grande adesão dos pais, demonstrando à vontade e esforço dos mesmos e equipa de sala em concretizar também os pressupostos do PEE intitulado "A Segunda Casa do(s) seu(s) Filho(s)". No que respeita à persecução dos objetivos referentes a este projeto, considero tê-los concretizado, uma vez que tentei exercer em todo o trabalho realizado a transversalidade dos mesmos, houve sempre o intuito de aproximar a família ao infantário, envolvendo-os nos trabalhos com as crianças e aproximando-os da equipa da sala, criando uma aliança de confiança. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 8)

A participação ativa da educadora na elaboração dos documentos institucionais (ata n.º 192, 30-09-2019), em todas as atividades contempladas no PEE e no PAA, evidencia que a mesma valorizava e era ciente da importância da participação em todos

esses momentos, como por exemplo, na reunião geral de pais no início de cada ano letivo. A educadora reconhecia que estar presente, não era apenas marcar presença, mas sim demonstrar a sua disponibilidade para com todas as famílias da instituição (e não apenas com as que faziam parte do seu grupo) e demonstrar que estava a par de todos os normativos e documentos institucionais e os faria cumprir, a saber: **RI**; **PEE**; **PAA**; Plano de Proteção e Emergência (**PPE**) e respetivo PAA (notas de campo n.º 3, 18-09-2018).

É de salientar que estes são documentos extremamente relevantes, sobretudo para as novas famílias, pois ao inscreverem os seus filhos na instituição, estão a aceitar as regras da mesma. Por esse motivo, a leitura atenta de todos esses documentos, por parte das famílias e dos funcionários, permite que sejam conhecedores das informações neles contidas e agir em conformidade. Sobre este aspeto, salientamos que a educadora era bastante atenta e cumpridora dos seus deveres, era profissional detentora de conhecimento, na salvaguarda, no respeito e no cumprimento dos mesmos por sua parte, por parte das famílias e da sua equipa (nota de campo n.º 41, 10-09-2019).

Ao nível do **PAA,** este contemplava cada proposta a desenvolver com vista à concretização prática do PEE (quando, onde, que propostas, que objetivos, quais os intervenientes). Observámos que a educadora procurava respeitar e participar nas atividades planificadas nesse âmbito, embora em BI nem sempre fosse fácil, devido às rotinas de cada bebé. No entanto, a educadora não desistia e não enaltecia os possíveis entraves à participação, fazia precisamente o contrário, ao revelar determinação, persistência e motivação para toda a equipa e para as famílias, nas diversas propostas pedagógicas do grupo e institucionais. Todos, bebés e adultos, participavam à sua medida (Folque, 2018) nas propostas, sendo notório, por exemplo, no Dia do Pijama (nota de campo n.º 11, 20-11-2018).

Considera-se fundamental criar ambientes pedagógicos dinâmicos que permitam às equipas envolverem-se ativamente, desenvolvendo uma cultura de cooperação, concertação, partilha de saberes e de experiências (M. Freitas, 2016). Assim, os dias festivos eram sempre dias especiais, se por um lado davam prazer a alguns bebés/crianças, famílias, equipa, por outro também ocasionavam dilemas, pois alguns desses elementos chegaram a revelar sentimentos de exclusão e de isolamento.

Eram dias de alguma azáfama, por isso, era preconizado pelo infantário que as festas eram destinadas a promover vivências lúdicas aos bebés/crianças, com o objetivo de serem momentos promotores de bem-estar, sem qualquer tipo de *stress*, angústia ou encargo para eles. Para a equipa pedagógica não fazia qualquer sentido, e até era encarado

como potencialmente prejudicial para os bebés/crianças, por exemplo estar semanas a ensaiar para apresentar algo às famílias, quando estavam a terminar o 1.º período e muitos bebés/crianças ainda se encontravam em período de adaptação. Era, então, princípio pedagógico, definido em conselho pedagógico, que as festas se destinavam fundamentalmente aos bebés/crianças e não podiam constituir momentos de tensão, mas sim vivências alegres, em que cada um pudesse desfrutar de um momento aprazível, que envolvessem a restante comunidade educativa.

Era evidente a sensibilidade da equipa pedagógica em se colocar no lugar do bebé/criança, para respeitar o tempo, o ritmo, os interesses e as necessidades de cada grupo, assim como o respeito pelos seus direitos e pela sua envolvência nas decisões que lhes diziam respeito (Fochi, 2019; Recomendação n.º 2/2021; Tomás, 2011). A preconização da creche como direito das crianças e das famílias (Dias et al., 2011a, 2011b) e o saber fundamentar a ação pedagógica foram determinantes para que as educadoras não se deixassem intimidar por exigências descontextualizadas e pouco significativas, muitas vezes vindas por parte das famílias (nota de campo n.º 14, 04-12-2018).

Esses momentos de partilha e de vivência comum promoviam a cultura, a mobilidade entre os diferentes grupos, o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebés/crianças e da equipa, o convívio, a interação, as relações e facilitavam os momentos de transição entre ciclos educativos (nota de campo n.º 24, 01-03-2019).

De acordo com Portugal (2012), uma prática pedagógica de qualidade desde os primeiros anos de vida, assegura uma transição suave entre os contextos de vida da criança e respostas mais adequadas às expectativas das famílias, às necessidades e aos interesses de cada bebé/criança, fortalecendo as fundações de todo o processo de desenvolvimento subsequente. Neste enquadramento, os **registos biográficos** eram documentos de extrema importância, pois através destes as famílias partilhavam as primeiras informações acerca dos seus educandos.

A comunicação é a base da relação educador-criança, criança-criança, educador-criança-famílias, pois ao dialogar estão a construir conhecimento de forma conjunta. Era através do diálogo durante o preenchimento dos registos biográficos que a educadora ficava a conhecer a cultura de cada bebé/criança e de cada família, retirava as suas dúvidas e identificava as expectativas destas, para assim conseguir adequar a sua ação pedagógica (nota de campo n.º 1, 03-09-2018).

Outros documentos pedagógicos da instituição eram as **atas**. Estas eram realizadas pela equipa de educadores e pela diretora pedagógica, após cada reunião de conselho

pedagógico, conselho consultivo, reuniões ordinárias e extraordinárias (nota de campo n.º 6, 02-10-2018). Nas atas eram registadas todas as informações e decisões resultantes das referidas reuniões.

Os **memorandos** (Anexo 3) também constituíam importantes formas de registo e de orientação da ação pedagógica, pois resultavam das reuniões de equipa de sala, lideradas pela educadora e esporadicamente com a presença da diretora. De acordo com a educadora:

> A equipa de sala, reunirá mensalmente com o intuito de avaliar e refletir toda a ação pedagógica, no contexto de sala, refletindo as ações, posturas e atitudes em diversos momentos, com o objetivo de gerir e adequar a prática da equipa ao grupo de crianças e a cada criança em particular, criando um ambiente harmonioso e feliz. Desta reunião será elaborado um memorando onde constam todas as situações discutidas, para uma posterior reflexão e avaliação global de todo o contexto. (PCG, 2018/2019, p. 50)

Tendo em consideração que cada educadora tinha os seus princípios pedagógicos e os seus projetos e não descurando os projetos comuns, os objetivos e as metas do PEE, as **planificações** (Anexo 1) eram de realização livre, não havia um modelo instituído. Havia apenas um requisito: uma contextualização da ação pretendida, com uma breve fundamentação da práxis. No final temporal de cada planificação era elaborada a correspondente **avaliação**, onde era justificado o que tinha ou não sido concretizado, ancorado no "processo contínuo de avaliação" (Carvalho & Portugal, 2017, p. 25), esquematizado na Figura 21:

Figura 21

Processo contínuo de avaliação (Carvalho & Portugal, 2017, p. 25)

De acordo com a educadora:

> a avaliação mensal das planificações permitiu-me também compreender o ritmo do grupo e melhor planificar com vista a ajustar os tempos fazendo com que a minha intervenção fosse mais contextualizada e adequada ao grupo. Julgo que a este nível fui bem-sucedida pois houve uma gradual e positiva evolução no que concerne ao trabalho realizado. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 12)

Em 2018/2019 a educadora organizava a planificação com uma breve contextualização e posteriormente com uma tabela que contemplava: atividades; objetivos gerais de aprendizagem; recursos; avaliação. Importa refletir que em todas as planificações realizadas pela educadora e de acordo com este modelo, apenas estavam contempladas as propostas de atividades orientadas, sendo que as rotinas (acolhimento, higiene, alimentação, sesta, explorações/interações livres) não estavam presentes neste documento, mas efetivamente eram planeadas minuciosamente pela educadora no seu pensar, dizer e agir pedagógico, visível na organização do tempo e dos espaços, na gestão da equipa (horários e funções) e nos registos diários (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) presentes nos instrumentos de gestão do quotidiano, nomeadamente no quadro das rotinas.

De acordo com Pikler e Tardos (2022), Quiñones et al. (2023), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), observámos, maioritariamente, que as propostas e as rotinas se realizavam em sequência, de forma tranquila e contextualizada, num fluir delicado no respeito constante pela individualidade de cada bebé (nota de campo n.º 8, 29-10-2018). Bem como, era notória a intencionalidade pedagógica da educadora em estimular, acarinhar, ninar e dialogar com os bebés/crianças, nomeadamente nos momentos de higiene (conversava e dava carinhos), na alimentação (com calma, seguia o ritmo de cada um, dialogava com eles sobre o momento presente), na sesta (adormecia-os, com estratégias diferentes, ninava, embalava, aconchegava, cantava, proferia sons que acalmavam, fazia cafune) (nota de campo n.º 9, 05-11-2018).

Parece ser indiscutível que qualquer proposta pedagógica para a creche tem de ter uma intencionalidade implícita e explícita para a ação quotidiana com bebés/crianças (A. Coutinho, 2010; Fochi, 2015a; Luís, 2014; Portugal et al., 2017), em colaboração com cada um deles e com as suas famílias, instituída na vivência da escuta dos bebés/crianças e das famílias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a; Parente, 2012; Recomendação n.º 2/2021). É indiscutível também que "é da relação pedagógica que se fortalece a motivação para aprender" (Pacheco, 2019, p. 9).

Neste enquadramento, as propostas pedagógicas constituem referenciais teóricos e práticos que tornam visível a intencionalidade educativa da educadora (Fochi, 2015b), promovem o seu desenvolvimento profissional e da equipa, a qualidade pedagógica e potenciam o caminho de aprendizagem de cada bebé/criança (Fochi, 2015a).

No ano letivo 2019/2020, em reunião de conselho pedagógico (ata n.º 198, 01-06-2020), foi feita uma reflexão acerca das práticas, relembrou-se o caminho de transformação das mesmas que iriam continuar a implementar, refletiram sobre o conceito de planificação, uma vez que havia a tendência para planificar para os bebés/crianças e não, como desejável, com eles (Cardona et al., 2021; Cardoso, 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Proença, 2018; Rinaldi, 2008). A educadora, nesse momento, apresentou a sua intencionalidade pedagógica para o mês de junho de 2020, sendo a planificação transversal e holística, tendo em consideração a livre iniciativa da criança, elegendo o brincar ao ar livre como a atividade natural principal, evidenciando uma grande transformação e evolução praxiológica (nota de campo n.º 64, 01-06-2020). Segundo a educadora:

> Ao nível da planificação foi realçado o caráter aberto da mesma, dada a mudança de conceitos relacionados com a organização do ambiente educativo e modelo pedagógico, e ainda devido às exigências relacionadas com a atualidade, a planificação foi pensada para que sejam cumpridas todas as medidas e bem-estar e segurança das crianças e adultos. (memorando de junho de 2020)

As políticas educativas e curriculares decretadas durante a pandemia tiveram um grande impacto nas práticas, foram determinantes para saber como agir nesta situação, embora algumas delas fossem deveras limitativas de uma ação pedagógica com qualidade, nomeadamente ao nível relacional. Nesse enquadramento, a educadora utilizou os **Normativos COVID-19**, tanto de Portugal Continental (APEI 2020a, 2020b; DGE, 2020), como da RAM (SRECT, 2020) e institucionais (Plano de Contingência 2020-2021, Circular Normativa n.º 11/2020) para orientar a sua prática segundo os mesmos durante o período de pandemia:

> Tendo em conta as exigências e diretrizes emanadas pela DGS durante este período excecional, e seguindo os pressupostos normativos preparados para dar resposta à reabertura dos infantários, é nossa intenção reorganizar o espaço educativo com vista ao respeito pela pluralidade e simultaneamente garantir a segurança e bem-estar físico e emocional do grupo. (planificação do mês de junho 2020)

No âmbito dos **Projetos Curriculares de Grupo** a educadora liderou os processos de reflexão e de planificação dos mesmos. Trata-se de documentos de cariz praxiológico, onde a educadora exprimiu alguns dos seus conhecimentos teóricos e práticos (Formosinho, 2018; Formosinho et al., 2009; M. Mendonça, 1994; Oliveira-

Formosinho, 2008, 2011a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018; Silva et al. 2016), ao fundamentar as suas opções metodológicas para cada o ano letivo. Foi também através deles que a educadora descreveu a sua intencionalidade educativa, caracterizou o contexto, o grupo, cada bebé/criança, as famílias, segundo as observações que efetuou. Descreveu como planeava organizar o espaço físico e social nos berçários, quais as propostas curriculares a explorar, apresentou o PAA, as formas e os momentos de avaliação. Para a educadora:

> Sendo o projeto pedagógico de grupo um documento orientador da minha prática em contexto, este é criado e pensado especificamente para as crianças e tendo em conta o conhecimento prévio que tenho delas. (…) Deste modo, foi sempre meu propósito concretizar os objetivos nele proposto e seguir as suas linhas orientadoras. Uma vez que, um dos grandes objetivos do projeto era proporcionar ao grupo uma panóplia de atividades sensoriais, exploratórias, criativas e diversas, capazes de desenvolver competências nas crianças e simultaneamente proporcionar um ambiente rico, seguro, de afetos e carinho capaz de potenciar globalmente o desenvolvimento dos bebés, acredito que muitas metodologias e objetivos preconizados foram atingidos. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, pp. 7-8)

Concluído o PCG, a educadora reuniu com as famílias para o apresentar. Em ambos os anos letivos em estudo, a educadora utilizou as TIC (computador, projetor, tela de projeção, colunas) como recurso pedagógico para a partilha de informações, imagens e vídeos do quotidiano pedagógico "rentabilizando a sua dinamicidade e interatividade para conceber situações de aprendizagem, onde impera a agência da criança" (Estrela & Correia, 2022, p. 8). Com uma linguagem adequada e simples, a educadora cativou a atenção de todos os presentes (I. Pereira, 2016). Enalteceu e fundamentou o poder dos cinco sentidos e o potencial da estimulação sensorial no desenvolvimento neuronal (Carvalho, 2005), na descoberta do mundo que rodeia os bebés/crianças, na significação e na construção das suas relações com o mundo (nota de campo n.º 7, 22-10-2018), estando implícito na sua mensagem que "os pais são agentes orientadores e facilitadores de todo o processo" (M. L. Fernandes, 2016, p. 88).

Enfatizou que os **princípios educativos** que orientavam a sua práxis incidem na aprendizagem pela ação (Hohmann et al. 1987; Hohmann, & Weikart, 2003), na atitude experiencial (Laevers, 2005) e nos 10 princípios educativos em creche de Portugal (2009):

> Princípio 1 - Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças; Princípio 3 – Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas; Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa "total"; Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Princípio 6 – Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar; Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança; Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança a atingir determinados níveis de desenvolvimento. (PCG 2018-2019, p. 37)

Os princípios educativos são abrangentes e constituem o "pano de fundo" (Portugal, 1998, p. 205) da práxis pedagógica. Assim sendo, os educadores necessitam constantemente de refletir sobre as suas conceções e fundamentos da práxis. Essa reflexão, articulada com os princípios educativos, é fundamental para encetar a transformação praxiológica (Araújo, 2011; Borges, 2014).

Como fundamento da pertinência do tema proposto para os Projetos Curriculares de Grupo e para a caracterização dos bebés/crianças contida nesses mesmos projetos, a educadora utilizou diversos autores referência (Piaget, Freud, Erikson, Gardner), enfatizando que é seu papel:

> proporcionar atividades educativas que permitam aos bebés experimentar, criar, inventar, explorar materiais diversificados, seja de forma individual, em pequeno ou grande grupo, de forma livre e espontânea. Deste modo, as atividades de estimulação sensorial e motora apelam ao estímulo dos cinco sentidos e promoverão múltiplas competências em todas áreas referidas por Gardner como Inteligências Múltiplas. (PCG, 2019-2020, pp. 47-48)

A importância da obra desses autores como referência (Sprinthall & Sprinthall, 1993) para a práxis dos educadores, a influência da corrente cognitivista proveniente da psicologia (herança educativa do século XX) (Oliveira-Formosinho, 2008) levou ao desenvolvimento de modelos curriculares e/ou pedagógicos sócio construtivistas que constituem fundamentos importantes para o desenvolvimento das práticas educativas e pedagógicas em contextos de EI (Formosinho, 2018; Kot-Kotecki, 2013).

Assim, a educadora recorreu a perspetivas, modelos curriculares e/ou pedagógicos que lhe permitiram responder à complexidade e à incerteza que caracterizam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebés/crianças, tendo em conta a natureza holística que assume o processo de educação-cuidados-aprendizagem (Papalia, et al., 2009; Pikler & Tardos, 2022), distanciando-se de perspetivas educativas centradas numa educação burocrática (Formosinho, 2018; Pacheco, 2019), com auge a partir da Revolução Industrial, num paradigma em que o docente ensinava todas as crianças de igual forma (Monteiro, 1987), "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único"

(Formosinho, 2007, p. 1), e que contribuiu para padronizar nas instituições de educação/ensino objetivos relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem que se enquadravam no processo de afirmação das sociedades pós-modernas (Giroux, 1997; Hargreaves, 1998; Lyotard, 1979). Nomeadamente as escolas, tal como as conhecemos hoje, são instituições modernas por excelência, daí que o questionamento pós-moderno possa convergir numa investida à própria escola e, consequentemente, à educação, ou seja, às formas dominantes de conhecimento (Sousa & Rodrigues, 2022). Neste sentido, é necessário compreender os profundos e complexos processos de transformações sociais, económicas, tecnológicas e culturais, que levaram à globalização e que colocam os sistemas educativos e a sociedade em geral, perante novos desafios (Giddens, 1990).

O construto designado por Inteligências Múltiplas, também é passível de vários estudos e de várias críticas, tem defraudado as expectativas, dado que o suporte empírico à teoria e às provas criadas é ainda muito escasso e os resultados das análises fatoriais são demasiado inconsistentes e, por outro lado, mostraram que a independência das várias inteligências entre si não tinham qualquer suporte empírico (Almeida et al., 2009).

Na práxis da educadora a **avaliação** tinha lugar em diferentes vertentes, todas elas convergiam para a sua aprendizagem, dos bebés/crianças e das assistentes (Cardona et al., 2021; Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011). Para estes profissionais tinha também as vertentes de melhoria, de mudança, de transformação e de inovação das práticas (Araújo, 2011). Avaliar, também, para agir e adequar a ação pedagógica com os bebés/crianças, com as famílias, com a equipa pedagógica, com a comunidade educativa, para refletir sobre as propostas no interior e no exterior da instituição. Avaliar a qualidade e a quantidade das oportunidades de aprendizagem em oferta, através da Avaliação do Contexto (Laevers, 2005; M. A. Estrela, 2008), realizada pela educadora em todos os períodos (Anexo 6).

A autoavaliação reflexiva e crítica também fez parte da sua práxis e esteve presente em diversos documentos por si elaborados/preenchidos: nas reflexões semanais; nas avaliações das planificações; nos memorandos; nas atas; no SAC (Portugal & Laevers, 2010); no *CRECHEndo com Qualidade* (Carvalho & Portugal, 2017); no Relatório Crítico de Desempenho Docente (Portaria n.º 19/2017); na Avaliação do Contexto (Laevers, 2005; M. A. Estrela, 2008).

O registo de observação, utilizado pela educadora, intitulava-se *Avaliação Individual Preliminar – grelha de observação individual* (Anexo 5). Neste, assinalava os dados de cada bebé/criança e preenchia uma *checklist* de competências evidenciadas.

Desse registo surgiam os dados que a auxiliavam na caracterização individual de cada bebé/criança e do grupo em geral, na elaboração do PCG e das planificações, na avaliação semestral de cada bebé/criança.

Para a avaliação semestral de cada bebé/criança a educadora criou um modelo de avaliação qualitativa, intitulado *Avaliação Individual de Competências* (Anexo 5), onde focava as competências evidenciadas por cada um. Havia uma valorização pela positiva, no entanto, a educadora não descurava as suas preocupações relativamente aos sinais de alerta demonstrados por alguns bebés/crianças. Damos como exemplo, uma das reuniões de entrega da avaliação de um bebé (nota de campo n.º 32, 17-06-2019), em que, apesar de dialogar diariamente com a mãe, a educadora continuava muito inquietada com o desenvolvimento desse bebé e na entrega da avaliação fez a ponte entre o desenvolvimento observado no início do ano letivo e a evolução demonstrada pelo bebé no decorrer do mesmo. Os pais concordaram e deram exemplos do quotidiano do bebé no contexto familiar, inclusive partilharam situações sigilosas, demonstrando confiança na educadora e na investigadora. Os pais também revelaram a mesma preocupação que a educadora, principalmente ao nível da sensibilidade tátil do bebé e ao nível da socialização. Em conjunto definiram estratégias de ação para apoiar o bebé nesse sentido.

Assim, a avaliação revelou constituir um processo de análise e de reflexão, no sentido de sustentar opções pedagógicas, cuja concretização conduziu a uma nova planificação. Por isso, a "planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização" (Silva et al., 2016, p. 13). Porém, analisando as planificações da educadora, tal não era evidente. Embora a intenção pedagógica fosse observar, refletir, avaliar e planificar, nem sempre concretizou este ciclo de forma escrita. Esse ciclo estava contemplado nos Projetos Curriculares de Grupo, em algumas planificações (como por exemplo, na planificação de julho de 2019, onde havia referência a uma observação que motivou essa planificação), entre outros documentos institucionais e pessoais, mas apesar disso esse ciclo prevalecia na sua práxis quotidiana.

As avaliações individuais de cada bebé/criança eram partilhadas com as famílias em janeiro e junho, partilha também realizada com a equipa de sala (de uma forma geral) e em conselho pedagógico (de forma mais aprofundada).

Importa referir que os momentos de entrega da avaliação constituíam, para a educadora, excelentes oportunidades de partilha e de reforço dos laços entre a creche-bebés/crianças-famílias. Porém, a ação pedagógica implica avaliação e nesse sentido a

mesma seria mais rica se fosse um momento de elaboração em parceria com bebés/crianças, outros profissionais, famílias, ou seja, avaliar para comunicar e para refletir, processo participado com diferentes intervenientes e articulado entre os diversos contextos de vida do bebé/criança (Cardona et al., 2021; Castilho & Rodrigues, 2012; Fochi, 2015b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Silva et al., 2016).

Esses registos de avaliação estão isentos de dados fulcrais como: quem observa quem, quando, onde; descrição do observado na interação do(s) bebé(s)/criança(s), os materiais que estão a explorar; o que essa experiência demonstra sobre o bebé/criança (interesses, disposições, atitudes, competências); o que poderá ser introduzido para apoiar e continuar a implicar o bebé/criança na aprendizagem; como pode partilhar essa informação com a família, com e na comunidade; de que forma a avaliação não deveria ser apenas uma partilha, mas resultar de uma elaboração em tríade, educadora-bebé/criança-famílias, em que todos estes elementos têm um papel determinante na construção do conhecimento, na promoção de oportunidades de aprendizagem, em que a avaliação é entendida como um processo contextual ao serviço do bebé/criança, e, como um meio de aprendizagem, em oposição a uma conceção de "curricularização" (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 80). Este é um processo complexo e desafiante.

A educadora, no ano letivo 2018-2019, utilizou enquanto referência o **SAC**, mais concretamente a ficha de avaliação geral do grupo (Ficha 1g), relativa aos seus níveis gerais de implicação e de bem-estar, que lhe servia de apoio à prática pedagógica. Através da Ficha 1g, procurou agilizar a relação entre as práticas de observação, de avaliação e de desenvolvimento pedagógico, o que lhe permitiu obter uma visão mais clara sobre o grupo em geral, identificar os bebés/crianças que necessitavam de apoio adicional ou atenção diferenciada, perceber aspetos que requeriam intervenções específicas (Portugal & Laevers, 2010).

Em BI, a educadora criou um caderno individual, onde mensalmente, registou as competências alcançadas pelos bebés, dando exemplos concretos de como as alcançaram, que caminhos de aprendizagem efetuaram para lá chegar, acompanhados de registos fotográficos (nota de campo n.º 5, 01-10-2018). Diariamente o caderno era partilhado com as famílias, sendo também um meio de comunicação famílias-creche (e vice-versa), o mesmo assumiu uma "importância relevante para a conciliação da creche com a vida profissional das famílias" (Oliveira & Silva, 2016, p. 174).

A *Avaliação em Creche. CRECHEndo com Qualidade* (Carvalho & Portugal, 2017), no ano letivo 2019-2020, constituiu um referencial teórico-prático para a educadora:

> utilizando as grelhas de competências que contemplam o desenvolvimento ao nível da segurança e autoestima positiva, curiosidade e ímpeto exploratório e também ao nível das competências sociais e comunicacionais, que permitem ter uma visão ampla das competências adquiridas e os níveis de desenvolvimento da cada criança. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019/2020, p. 3)

A educadora efetuou observações participantes em contexto de grande, médio e em pequenos grupos e também de forma individualizada. Segundo Parente (2012) "olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades" (p. 7). A esta luz, os dados alcançados pela educadora eram registados num papel e em casa transcritos para o computador (componente não letiva), e pela primeira vez, a educadora realizou **diários de bordo**, onde diariamente fazia o registo do quotidiano pedagógico.

Foi interessante ler a sua perceção do quotidiano vivido e da oferta pedagógica. Com esses registos, a educadora obteve fundamento para a sua ação, ou seja, foi sua intenção utilizar os diários de bordo como meio de registo das observações por si efetuadas e como fundamento para as suas planificações. Desta forma, as planificações eram mais significativas e contextualizadas e de acordo com os reais interesses e necessidades de cada criança (nota de campo n.º 43, 27-09-2019). Com os diários de bordo estava patente a reflexividade da educadora na, sobre e para a ação (Schön, 1983). Contudo, a educadora não deu seguimento aos mesmos, apenas os realizou em setembro e outubro de 2019, confidenciou a falta de tempo para a elaboração dos mesmos, com todas as tarefas inerentes à sua prática.

Ramos e Gonçalves (1996), afirmam que os diários de bordo, enquanto processo de escrita de narrativas, fazem com que os educadores se questionem com algumas dúvidas e dificuldades que poderão comprometer a escrita dos mesmos. A descontinuidade dos diários de bordo fez cair um grande potencial pedagógico para a práxis, preciosos registos do vivido naquele contexto e naquele momento que não mais se repetirá da mesma forma. Esses registos eternizariam essas vivências e conquistas, na partilha com as famílias e com a comunidade educativa em geral. Segundo Cardona (2021) "os registos constituirão uma salvaguarda contra o esquecimento, fixando elementos importantes a reter e a considerar" (p. 24) e "os registos de avaliação mostram-se úteis à planificação, acompanhamento e desenvolvimento do currículo e da ação

educativa, quer no interior de um determinado ciclo quer entre ciclos educativos e curriculares contíguos" (p. 30).

Observámos que, maioritariamente, a educadora adequava a sua ação pedagógica, designadamente ao nível dos cuidados, das necessidades, dos interesses, das competências e dos ritmos de aprendizagem de cada bebé/criança, porém faltavam alguns fundamentos teóricos, técnicas de registo e de recolha de dados, no que diz respeito à observação e à documentação pedagógica (Pinazza & Fochi, 2018a). Segundo a educadora:

> a avaliação é um instrumento fundamental nas aprendizagens das crianças pois, através dela é-nos possível refletir também sobre a nossa prática e compreender de que forma o nosso trabalho está ou não a ter repercussões positivas no grupo a que se destina. A este nível foi sempre meu propósito adequar os objetivos das atividades às avaliações que fui fazendo de cada criança, para que pudesse haver uma linha orientadora que resultasse no desenvolvimento das competências de cada um dos bebés. Além disso, tentei ser criteriosa e rigorosa na escolha de instrumentos de avaliação utilizando um leque variado de recursos, como os registos fotográficos diários, grelhas de avaliação individualizada quer no início do ano, quer no final do mesmo, e a observação direta e constante, junto das crianças. Os trabalhos realizados pelas crianças foram sempre tidos em consideração e ponderados, como bons indicadores dos níveis de aprendizagem das mesmas. A sua forma de gerir os momentos e a minha observação direta no contexto deu-me ferramentas e respostas para melhor adequar atividades e selecionar as melhores estratégias de ação com cada criança. Em atividades simples e diárias pude verificar algumas dificuldades de algumas crianças como por exemplo, o segurar em objetos, segurar o pincel, entre outras competências, podendo assim intervir e atuar em conformidade com as necessidades individuais e corrigir em tempo útil as dificuldades apresentadas. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 12)

As pedagogias em creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018) encaram este contexto como lugar de cultura, valorizam a humanidade, a pessoa de cada bebé/criança, são centradas em cada um deles, no seu percurso livre e autónomo de aprendizagem, em que o educador observa, porque planifica e planifica para observar. Só desta forma o educador identifica e compreende os níveis de bem-estar e de implicação de cada bebé/criança e do grupo (Carvalho & Portugal, 2017; Portugal & Laevers, 2010), sabe o que realmente cada um descobriu e de que forma, identifica as suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar e de construir significados, bem como recolhe dados sobre a sua ação pedagógica (nomeadamente se está ou não a ir ao encontro dos reais interesses e necessidades de cada um e das respetivas famílias).

A educadora ao observar descobria exatamente como é que cada bebé/criança realizou determinada aprendizagem, conhecia e compreendia a ação de cada um, conseguia obter uma informação real e respeitadora de cada um deles. Moyles (2002) lança uma provocação à observação dos educadores: "o que o brincar proporciona que é, aparentemente, tão intrinsecamente satisfatório?" (p. 18).

A observação evidencia exatamente onde se situa o desenvolvimento do bebé/criança naquele preciso momento. Todo este processo está intimamente relacionado com a documentação pedagógica e com a avaliação, ambas devem reportar-se aos contextos, aos processos e a determinados resultados no âmbito de uma aprendizagem quotidiana (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Parente, 2012). Para Rinaldi (2021) "a documentação pode ser entendida como escuta visível. Isso garante que tanto o grupo quanto cada criança possa observar os demais enquanto aprende" (p. IX) e que os educadores possam aprender quotidianamente por meio da observação dos processos de aprendizagem das crianças e assim ajustar permanentemente a sua ação pedagógica.

A documentação pedagógica reconhece, a todos os atores implicados no processo pedagógico, o direito à participação (visão democrática da educação). Desempenha um papel central na avaliação e na planificação. A educadora organizava, analisava e interpretava os registos e os documentos (vídeos, fotografias, notas escritas) que recolhia durante o quotidiano pedagógico, o que lhe permitiu ações que eram parte do conhecimento: ler; revisitar; avaliar (Rinaldi, 2021); compreender (processos cognitivos, bem como relações entre bebés/crianças e adultos) e criar significados para tomar decisões sobre a sua prática pedagógica e atribuir significado às aprendizagens realizadas (Silva et al., 2016).

No que diz respeito às avaliações em conselho pedagógico, no final de cada ano letivo, as educadoras reuniam-se para avaliar todos os Projetos e Planos desenvolvidos no infantário. Esta reflexão crítica final era de extrema importância para reajustar e refletir sobre o vivido. Discutiam-se ideias, perspetivas, vivências, pontos de vista e fundamentos com o intuito de se superarem como equipa e de fazerem cada vez melhor, no sentido de criar um contexto inovador e com altos níveis de qualidade (estrutural e processual). Reconhecido, nas distinções recebidas ao longo dos anos por diversas entidades (por exemplo, AIDGlobal) e nas parcerias estabelecidas (por exemplo, com o Departamento de Ciências da Educação da UMa).

Ao nível individual e de acordo com a Portaria n.º 19/2017, a educadora efetuava a sua autoavaliação através do **Relatório Crítico de Desempenho Docente** (Anexo 7). Eram objeto de avaliação três domínios de competências do docente: lecionar; profissionais e de conduta; sociais e de relacionamento. Para tal, existia uma grelha de avaliação de desempenho, que estava dividida em domínios, dentro de cada um tinha a ordem de competência e, nesta, os respetivos indicadores. Na perspetiva da educadora:

> é de suma importância a autoavaliação e reflexão por esse facto, todas as semanas realizei uma avaliação do meu desempenho e do decurso das atividades, e dia-a-dia na sala, através das minhas reflexões foi possível a identificação de problemáticas e o ajustamento direto das mesmas com vista ao seu melhoramento. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 12)

Na ausência de OPC ou OPEI em Portugal [existentes em vários países e acessíveis *online*, como é o caso das OP desenvolvidas na Bélgica (Kind & Gezin, 2015) e as OP fundadas no Peru (Ministerio de Educación, 2012)], a educadora adaptava as **OCEPE** (Silva et al., 2016): "apesar da sua revisão atualizada em 2016, não estão ainda totalmente adaptadas ao contexto de creche, existindo uma lacuna a esse nível, irei por esse facto adaptar as áreas ao meu contexto particular" (PCG 2019/2020, p. 19). Desta forma, a educadora explicita a sua opinião acerca da importância de existir um referencial para a creche, completando esta sua posição na entrevista (20-02-2021) ao afirmar:

> eu acho que o referencial que temos são as OCEPE, as autoras tentaram fazer algumas adaptações para a creche, mas eu sinceramente acho que devemos criar algo de raiz para a creche. É uma opinião muito própria. (…) Porque só assim é que estaremos a contemplar verdadeiramente aquelas idades! Deixando de lado estereótipos do que está mais para a frente e mais para trás e começar do zero. No fundo, é olhar para aquela faixa etária e dirigir uma orientação total, quando digo orientação total é pensarmos naquela faixa etária, porque o que depois acontece em alguns momentos é que as OCEPE fundem-se e depois quando vais ver o documento, fica ali… não sei se já sentiste, mas eu senti… eu estar a consultar e aquilo já contempla situações para a creche, mas mesmo assim eu ainda tenho que adaptar muita coisa para a creche. E por isso mesmo eu acho, que teria que haver uma orientação ou fundamentos específicos para estas faixas etárias.

Efetivamente, nas OCEPE, os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância são considerados em unidade e sequência com uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica dos 0-6 anos. Traduzem uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem (como vertentes indissociáveis) que destaca a qualidade do clima relacional, em que educar e cuidar estão intimamente interligados, o reconhecimento do bebé/criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de respostas a cada um, a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

A educadora defendia e primava por esses fundamentos e nessa linha de pensamento afirmou que as práxis na instituição "são fundamentadas e são assentes em pedagogias que todas nós tivemos predisposição para abraçar. Nada disto foi imposto! Surgiu naturalmente, porque paramos para observar aquilo que era mais importante: as necessidades das crianças" (entrevista 20-02-2021). A educadora corrobora com a ausência de "colegialidade forçada" (Formosinho & Machado, 2009), ou seja, nada foi imposto ou desprovido de significado e de contextualização.

Nos seus Projetos Curriculares de Grupo a educadora fez referência às OCEPE ao utilizar as áreas de conteúdo, os domínios e subdomínios, contidos neste referencial, para

caracterizar o grupo de bebés/crianças. As áreas de conteúdo são precisamente os pontos que mais controvérsia suscitam nas OCEPE, na opinião de Portugal (2021), na ausência de OPC verifica-se uma desorientação por parte dos profissionais, com práticas com poucos fundamentos relativamente à especificidade do trabalho com bebés/crianças entre os 0-3 anos, dando como exemplo, que com alguma frequência, se encontram projetos educativos de creche baseados nas áreas de conteúdo propostas nas OCEPE. Verifica-se o desencadear de efeitos não desejados (como a criação de *checklists* de avaliação com base nos exemplos de aprendizagens a observar em cada área de conteúdo, domínios e subdomínios), em consequência da clarificação das políticas educativas públicas: a comercialização de materiais escolarizantes, que nada se enquadram com as perspetivas pedagógicas dessas orientações, adulterando a perspetiva sócio construtivista desse mesmo documento. Sobel (2022) denomina de *academização* dos programas de EI e afirma que "a educação pré-escolar é o novo 1.º ano do ensino básico. Isto traduz-se numa menor ênfase dada ao desenvolvimento social e emocional e uma maior ênfase dada à literacia e numeracia precoces" (p. 233).

Nesse sentido, a OECD (2012) também preconiza a des-escolarização da educação dos 0-6 anos e recomenda aos diferentes países que mantenham características de uma EI que tome como ponto de partida o jogo e a livre expressão da criança, em contraponto a ensinar desde cedo e de modo académico. A OECD (2006) recomenda que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem a estas idades, evitando uma escolarização precoce da EI.

Para além das OCEPE, os educadores podem orientar a sua práxis por um ou mais **Modelos Curriculares/Pedagógicos** (como o MEM, o High Scope, o Reggio Emilia, a Pedagogia Waldorf, a Pedagogia-em-Participação, entre outros) que valorizam a globalização e a contextualização dos saberes, distantes de uma visão compartimentada de saberes em áreas disciplinares, sustentados por princípios teóricos, particularmente sobre o bebé/criança, a pedagogia, o currículo, a aprendizagem e por um enquadramento sociocultural (Kot-Kotecki, 2013).

De acordo com Coelho (2004) "um determinado Modelo Curricular não implica necessariamente uma uniformização das práticas, mas antes autoriza a sua diversidade, permitindo opções que, desejavelmente, se organizem como processos saturados de intencionalidade educativa, e que no essencial se podem constituir como currículos diferenciados" (p.71). Neste sentido, a educadora é inequívoca ao afirmar que orienta a sua práxis pelas pedagogias participativas, nomeadamente: "nos eixos pedagógicos da

Pedagogia-em- Participação, preconizados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) e no trabalho de projeto em creche como metodologia primordial na realização da referida pedagogia" (PCG, 2019/2020, p. 54).

Note-se que a educadora assumiu, pela primeira vez, que iria basear a sua ação na Pedagogia-em-Participação (nota de campo n.º 48, 05-11-2019), o que constituiu um fundamento teórico rico para a sua práxis. Spodek e Brown (2002) dizem-nos que um "modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo" (p. 194).

É patente que a educadora em estudo não utiliza apenas um modelo pedagógico na sua prática, mas vários. Assim, segundo Spodek e Brown (2002):

> Os educadores de infância tendem a não se manterem consistentemente fiéis a uma teoria, sob a influência de elementos do contexto escolar que os levam a divergir das posições teóricas assumidas por qualquer modelo curricular. Estas influências incluem a necessidade de gestão das salas de atividades e os requisitos impostos por sistemas escolares que frequentemente estabelecem objetives e avaliam a aprendizagem fora do modelo. Os educadores de infância mostram também propensão para adaptarem práticas que funcionam nas suas salas de atividades independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite. (pp. 218-219)

A educadora reforçou:

> Uma vez que utilizei a Pedagogia-em-Participação, introduzi uma nova metodologia para o efeito, a Metodologia de Trabalho por Projeto. Assim, procurei aprofundar o meu conhecimento a este nível, quer em livros sobre a temática, quer em formação, mais especificamente no livro *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) e na formação dada pela Divisão de Formação Pessoal, Intitulada Abordagem por Projetos na Educação de Infância. Uma vez que este é um grupo de crianças em idade de creche, foi fundamental a pesquisa feita em bibliografia direcionada especificamente para este efeito, nomeadamente em autoras como Júlia Oliveira-Formosinho e em livros como *Educação em Creche: Participação e Diversidade* e também no livro, *Modelos Pedagógicos para Educação em Creche*, onde fui buscar algumas estratégias e atividades que fizeram a diferença no grupo e onde também fui beber algumas atitudes e práticas para melhor gerir o meu dia-a-dia profissional. (…) Assim, a pesquisa de novas pedagogias e conceções foram uma constante, através de alguns livros que se debruçam sobre a Pedagogia de Emmi Pikler, fundamentação e bibliografia sobre o brincar com autoras como Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) no livro *Brincar e Aprender na Infância*, ou até no livro *Brincar ao Ar Livre* (Bilton, Bento & Dias, 2017) que me foram fulcrais na planificação e construção do novo espaço de jardim contiguo ao berçário, espaço esse que nos tem sido fundamental nesta nova abordagem e novo paradigma pedagógico. (nota de campo n.º 70, 27-07-2020)

Em suma, a educadora recorre a perspetivas e a modelos curriculares/pedagógicos que permitem responder à complexidade e à incerteza que caracterizam o processo de

aprendizagem e de desenvolvimento de cada bebé/criança, em particular, e do grupo, em geral. Para o efeito, privilegia a adoção de uma abordagem integradora e significativa, vinculada ao paradigma da complexidade, num quadro de matriz socio construtivista e ecológica da EI, tendo em conta a natureza holística que assume o processo de aprendizagem dos bebés/crianças, bem como a necessária articulação entre os contextos significativos e interativos em que eles se integram, como é disso exemplo, a família (Trindade, 2002).

Destacámos a **MTP** em creche desenvolvida pela educadora. No ano letivo 2019/2020 desenvolveu a sua primeira MTP em berçário, relacionada com a exploração da temática do outono, "dando ao grupo a oportunidade de seguir os seus instintos exploratórios e enriquecendo as suas aprendizagens que assim se tornam mais significativas" (contextualização da planificação de outubro de 2019). Na entrevista (20-02-2021) a educadora frisou:

> na vertente de creche eu caminhei aqui um bocadinho, não foi sozinha, caminhei com a Formosinho através da Pedagogia Participativa. Fui à procura de bibliografia e de lá consegui perceber como poderia desenvolver uma metodologia desta envergadura, com crianças em creche, porque o grande "entrave" da MTP é que implica comunicação, então com as crianças que não comunicam verbalmente como é que a gente vai fazer isto? E isso era uma coisa que me intrigava muito também, mas que eu através dos fundamentos, do livro da Oliveira-Formosinho e da pedagogia participativa, na qual eu também acredito, consegui desmistificar ali. Dúvidas surgem sempre todos os dias e não são só dúvidas, são os tais desafios e os desafios surgem todos os dias, será que estamos a fazer bem? Será que não estamos?... mas as crianças depois acabam por nos dar a resposta, se estamos ou não a fazer bem e a verdade é que nós temos concretizado muito bem este tipo de pedagogia em creche. Com elas agora a caminharem em novos campos da comunicação, porque agora já vão falando, mas quando começamos efetivamente elas não comunicavam oralmente, a nossa comunicação era muito mais com o corpo, o entusiasmo delas... é uma paixão!

Observámos e registámos na nota de campo n.º 56, 24-01-2020, em que após terminar a participação num espetáculo sensorial, as crianças, acompanhadas pela equipa, dirigiram-se ao BIII-BIV. Quando chegaram à parede do corredor, ao lado da porta da sala parque do BIII-BIV, começaram a observar as fotografias nela contidas, apontavam, riam, faziam sons, pronunciavam palavras como "tubarão". Questionei sobre o que estavam a observar e a educadora contextualizou:

> desenvolvemos um novo projeto, utilizando a MTP, decorrente de uma conversa sobre as férias da L. que foi a Lisboa, ao Oceanário. A L. contou aos seus colegas que viu o tubarão e nós partimos à descoberta do que seria o tubarão. Importa referir o contributo de uma parte do grupo, que se empenhou muito nesta tarefa, e da ajuda da mãe da L. que nos facultou fotos da viagem para a L. mostrar aos amigos.

Desenvolveram assim, mais um projeto significativo, contextualizado e em parceria com as famílias (Folque & Marques, 2009). As vivências de cada criança, no seio familiar, são poderosos recursos para potenciar novas aprendizagens, constituem

partilhas culturais únicas (Mata & Pedro, 2021). Mais uma vez, se realça a pertinência do diálogo diário com as famílias, a partilha das vivências na creche e no seio familiar (Oliveira-Formosinho, 2016a), e a continuidade das mesmas. Isto também é ética profissional "promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa" (Moita, 2012, p. 22).

A educadora socorre-se da perspetiva das **neurociências** sobre os modelos relacionais e desenvolvimentais. Cada bebé quando nasce traz em si um contributo único para o mundo, é um ser com muitas potencialidades de crescimento e de desenvolvimento, e a ação dos adultos será determinante na forma como o bebé irá experienciar a exploração do mundo (Santos, 1999). Nesta linha de pensamento, a educadora fez questão de salvaguardar que cada bebé/criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e que não devem ser feitas comparações. Evidenciou a relevância dos marcos do desenvolvimento 0-3 anos, por constituírem referências que permitem situar o percurso individual e singular de desenvolvimento e de aprendizagem. Salientou também a valor das relações com o mundo, para potenciar o desenvolvimento neuronal (nota de campo n.º 48, 05-11-2019).

A interligação permanente entre o bebé/criança portador de um amplo potencial e o contexto pedagógico organizado de forma a promover esse potencial natural, com uma oferta pedagógica onde imperem propostas desafiantes, significativas e contextualizadas, formarão um contexto promissor e de alta qualidade ao nível da pedagogia para os bebés/crianças dos 0-3 anos (Araújo, 2011; Bento & Portugal, 2019; Bilton et al., 2017; Carvalho & Portugal, 2017; Davies, 2020; Dewey, 1998; Edwards et al., 2008; Falk, 2010, 2016; Fochi, 2015a; Goldschmied & Jackson, 2007; Laevers, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, 2018; Portugal, 1998; Post & Hohmann, 2003; Sarmento et al., 2017).

Para concluir este ponto, salientámos o **brincar** como o cerne quotidiano dos bebés/crianças em berçário, com ele o respeito pela participação ativa e autónoma e pela agência de cada um, por parte da educadora. Os fundamentos utilizados pela educadora a este nível reportam-nos a Neto e Lopes (2018), com inúmeras evidências científicas têm "vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano" (p. 17). Assim como:

considerando a importância desta atividade, e tendo em conta que o brincar se assume como uma atividade potenciadora do desenvolvimento holístico da criança e simultaneamente promotora do enriquecimento emocional, do desenvolvimento motor e neuro cognitivo, é nossa intenção proporcionar momentos de brincadeira livre e espontânea, quer no exterior como no interior da sala. Pretende-se ainda disponibilizar ao grupo materiais diversificados naturais e de desgaste para que estes possam experienciar, e retirar deles todos o seu potencial, desenvolvendo assim competências múltiplas e sensoriais, adequadas às necessidades e interesses das crianças. Vamos continuar a proporcionar um ambiente afetivo e vínculo emocional forte apoiado no ambiente familiar de segurança e confiança, que criámos, sendo também intenção da equipa observar atentamente as diferentes aprendizagens das crianças, dando especial atenção às suas necessidades.

Pretendemos dar liberdade ao grupo para explorar e criar de forma autónoma apoiando apenas o estritamente necessário, respeitando a individualidade da criança e a sua natureza e espírito livre. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) enfatizam que "a descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem" (p. 118), assim esta será a premissa pela qual nos regeremos durante a nossa ação pedagógica. (nota de campo n.º 64, 01-06-2020)

O brincar esteve presente em todos os momentos do quotidiano pedagógico, transpareceu um grande respeito e liberdade por este direito. Brincar é essencial ao desenvolvimento, razão pela qual se tornou um direito reconhecido e garantido por lei (Brites, 2020). Brincar nos berçários (sala parque, berços, fraldários), nos espaços exteriores, no caminho para o exterior, nos diversos momentos de rotina, brincar em todo o lado (Neto & Lopes, 2018), sendo certo que "a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e variedade controladas do que é oferecido" (Moyles, 2002, p. 27), bem como das interações e das relações experienciadas.

1.3. Tipologia de formação disponível sobre a creche e o impacto da mesma na prática pedagógica

A um nível geral, as formações académicas e as formações contínuas para a creche foram escassas, sobretudo no ano letivo 2018-2019. No ano letivo seguinte, devido à pandemia, várias instituições formativas apostaram na formação *online* e, por essa circunstância, todos os docentes tiveram acesso a uma panóplia de formações que, no caso dos educadores da RAM, a maior parte delas seria impossível de realizar de forma presencial, porque ocorreram em Portugal Continental, o que implicaria custos adicionais e logística. Desta forma, a pandemia proporcionou o repensar de outras modalidades formativas, igualmente com qualidade, em segurança e no conforto do lar. Foram uma mais-valia, porque permitiram que os educadores ampliassem os seus conhecimentos e, por exemplo, tornassem o tempo de confinamento mais frutuoso. Não queremos com isto dizer que esta modalidade formativa é equivalente à formação presencial. A formação presencial é bastante pertinente, porque, entre outros aspetos, permite a interação e uma

relação de proximidade que a formação *online* não permite (M. A. Estrela, 2022, dezembro 13).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) "formar profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos" (p. 20). A esta luz, a educadora revela maturidade profissional, a sua forma de ser, de fazer e de estar é o resultado de vários percursos e experiências formativas e profissionais entre os papéis de assistente educativa, de educadora e de mãe. Como a educadora experienciou/experiencia estes três papéis, é conhecedora, de causa, da complexidade e das diferenças entre eles (nota de campo n.º 3, 18-09-2018).

Na nossa sociedade é longo o percurso escolar de um estudante, e o percurso da educadora não é exceção. Na sua voz, o mesmo iniciou-se aos 6 anos, no 1.º CEB, tendo frequentado o ensino público até à Universidade. Fez ainda uma formação profissional de mais 1 ano, que lhe conferiu habilitações para assistente educativa. Após um interregno de 4 anos nos seus estudos, retomou novamente o Ensino Secundário para mudar de área, a fim de se poder candidatar à Universidade. Trabalhadora-estudante, revelou empenho e determinação (afirmámos com conhecimento de causa, à época trabalhávamos juntas, educadora-assistente). Nas palavras da educadora:

> é um dos percursos pelos quais eu me orgulho imenso pela bagagem que me trouxe, pelos ensinamentos que eu retirei, as coisas que bebi das pessoas que passaram pela minha vida como profissionais das crianças com quem eu tive o privilégio de contactar na altura, e que hoje já são homens e mulheres que estão na universidade. Esta minha vontade de ir mais além, que já na altura eu fazia muita formação como auxiliar, que acho que é fundamental, cheguei inclusive a investir em coleções que na altura quis investir, porque ao longo do tempo o meu sonho foi sempre ir avançando e caminhando para ir mais além. (entrevista 20-02-2021)

Candidatou-se ao curso de Licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo e Pré-Escolar na UMa. Terminou o curso superior em 3 anos letivos (os 2 primeiros anos como trabalhadora-estudante), candidatou-se ao Mestrado Integrado do referido curso, foi admitida e concluiu em 2 anos (2015), o que lhe conferiu habilitação profissional para EI e para o 1.º CEB. A educadora afirmou: "tive a felicidade de começar a trabalhar logo que terminei o curso e quando comecei a trabalhar continuei a fazer formação e hoje em dia continuo a fazê-la, mais *online*" (entrevista 20-02-2021).

Ao longo deste percurso de formação, por iniciativa própria, a educadora frequentou diversas formações contínuas, participou em todas as formações em contexto e partilhou os seus saberes numa comunicação realizada na UMa, em fevereiro de 2020.

De acordo com Portugal (1998) "a formação dos educadores ao nível da creche tem sido colocada, inexplicavelmente, num plano muito secundário" (p. 15), quando a formação específica para estas fases de desenvolvimento mais precoce é tão ou mais essencial como em fases posteriores – bebé hoje, cidadão sempre.

Na expectativa de colmatar a ausência de abordagem à MTP para a creche durante o seu percurso académico, e estando a desenvolver a sua práxis em berçário, a educadora sentiu necessidade de aprofundar esta metodologia direcionada para essa valência:

> O conhecimento pedagógico e componente científica são sempre instrumentos fundamentais para a nossa prática em contexto, uma vez que, nos permite agir em conformidade com as novas pedagogias e capacita-nos de instrumentos para melhor adequar a prática ao nosso grupo. Consciente desta importância, fiz alguns investimentos neste contexto, quer ao nível da bibliografia existente, quer ao nível da formação contínua. (nota de campo n.º 70, 27-07-2020)

Inscreveu-se numa ação de formação creditada sobre MTP, no entanto:

> houve aqui uma situação que defraudou as minhas expectativas, porque quando eu me inscrevi naquela formação apercebi-me que podia haver uma porta aberta para a creche, ainda por cima estava a trabalhar com idades de creche e como queria desenvolver essa metodologia fiz essa formação que na verdade, não acrescentou aquilo que eu esperava. (entrevista, 20-02-2021)

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) "a experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projetação mais reflexiva e crítica" (p. 22). A educadora atesta esta visão ao afirmar:

> acho que é assim que deve ser: desde pequenos até crescidos irmos à procura do conhecimento! (…) há uma metodologia que me é muito querida [MTP] e que eu só tive acesso a ela e aos seus fundamentos na Universidade. Mas não me deixei ficar por ali! Fui caminhando e fui procurando em bibliografia. (…) Fui sempre tentando-me capacitar ou munir de informação a esse nível, quer em livros, mas aquilo que mais me esclareceu foi a minha formação contínua em MTP. (entrevista, 20-02-2021)

Importa enaltecer que, no infantário, às perspetivas pedagógicas utilizadas acrescentaram a MTP, muito pela mão da educadora, que é defensora da mesma desde o seu estágio nessa instituição. Sendo eu uma das educadoras cooperantes, tive o privilégio de acompanhar os seus primeiros passos na prática pedagógica e de observar o desenrolar da MTP (L. Fernandes, 2015), interessante e significativa para toda a comunidade educativa.

Relativamente às formações contínuas, a educadora afirmou:

> são de extrema importância, porque se complementam. Eu acredito que só abarcando estas duas vertentes é que consegue abranger uma maior quantidade de aprendizagens, para depois fazermos uma melhor gestão da nossa profissionalidade. Acho que as duas fazem aqui um paralelo muito importante. (entrevista 20-02-2021)

Mais do que o número de formações frequentadas, importa os conhecimentos que as mesmas trouxeram à educadora e a transformação praxiológica que incitaram. Vejamos três exemplos:

- Toda a equipa do infantário possuía formação no programa *Baby Signs*. O infantário adotou esta abordagem como forma de comunicação com os bebés, foi pioneiro e inovador (Estrela & Sousa, 2014). A educadora não fez parte da equipa inicial, mas quando foi contratada pretendeu fazer a formação. Diariamente, no diálogo com os bebés, no conto de histórias, no canto de músicas, a educadora utilizava os gestos do programa *Baby Signs*. Neste âmbito, o infantário promovia formações em contexto e *workshops*, com alguma frequência, para as famílias e para os funcionários. Também disponibilizava materiais e partilhava outros eventos deste programa a ocorrerem na comunidade, estabelecia contactos e parcerias com as instrutoras certificadas. Assim sendo, todos (familiares e equipa) tinham oportunidade de atualizar ou iniciar a sua formação neste âmbito (nota de campo n.º 30, 28-05-2019);

- O Fórum da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), *Crescendo com Proteção*, superou as expectativas da educadora, permitiu reflexões profundas e diversas aprendizagens. Nem todas as formações contínuas conseguem ter um verdadeiro impacto nas práticas, contudo esta foi fundamental para a práxis da educadora na relação com os bebés/crianças, com as famílias e com os agentes da comunidade (nota de campo n.º 51, 19-11-2019);

- Formação em contexto em parceria com elementos da Proteção Civil da RAM, para toda a equipa do infantário, relativamente ao PPE do infantário: um simulacro interno de evacuação; uma ação de sensibilização para as famílias e para as funcionárias. Estas ações visavam a *segurança em casa, na rua e na escola*. Toda a equipa era consciente da importância da participação nas formações em contexto, como sustentáculo para o desenvolvimento profissional (Fochi, 2020). A adesão das famílias era baixa, nesse sentido a equipa refletiu sobre o que poderia fazer para reverter essa situação. A educadora participou ativamente nas sessões, dispôs dúvidas e respondeu às questões formuladas pelos formadores. Quanto à sua intervenção no simulacro, agiu em conformidade com o seu papel destinado para o efeito (informação e vigilância), evacuou todo o grupo e executou todos os procedimentos necessários (nota de campo n.º 50, 12-11-2020).

A educadora demonstrou interesse e determinação em fazer formação, simultaneamente, com a sua formação profissional e académica e aquando do

desempenho das suas profissões, afirma que "ao longo do tempo, com o surgimento de algumas problemáticas, fui pesquisando e participando em alguns workshops que me ajudaram a clarificar e a melhor direcionar as minhas posições e práticas" (nota de campo n.º 70, 27-07-2020). Valorizou a formação contínua como uma oportunidade para a aprendizagem, para o crescimento profissional e pessoal, assim como a formação em contexto como oportunidade para a transformação da práxis pedagógica aliada à aprendizagem dos bebés/crianças no quotidiano pedagógico (Craveiro, 2007; Lino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2016b; Ramalheira, 2019). Temos como exemplos, a formação em contexto de *Suporte Básico de Vida - adulto e pediátrico*, em que a educadora passou toda a sessão extremamente atenta, interessada, colocou várias questões com vista a esclarecer as suas dúvidas. Prontamente quis experimentar, com o boneco modelo, as manobras de SBV (nota de campo n.º 33, 22-06-2019).

A direção administrativa e a direção pedagógica do infantário primavam pela formação contínua para toda a equipa. Divulgavam as formações realizadas na comunidade, a que todos os funcionários podiam frequentar, desde que não comprometessem o bom funcionamento do infantário. A formação em contexto, era maioritariamente gratuita, com a presença de vários especialistas (ata n.º 185, 04-04-2019), muitas realizadas pela diretora pedagógica, após fazer o levantamento das necessidades de formação de toda a equipa (memorando fevereiro de 2020) ou aquando da necessidade de investimento teórico-prático em algum tema/área, com o objetivo máximo de transformar as práxis, rumo à Inovação Pedagógica. A direção pedagógica acreditava que só unindo esforços de toda a equipa, a Inovação Pedagógica seria concretizável. Há que frisar que este objetivo era possível de alcançar, mas deveras ambicioso, exigente, trabalhoso, moroso, porque implicava reflexividade, vontade, empenho, tempo, predisposição para a mudança e alteração de conceções de uma equipa com níveis de formação e de experiência profissional dispares.

Vejamos o exemplo da formação em contexto, realizada pela diretora aquando do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c). Foram lançadas várias questões reflexivas, às quais a equipa estava com receio de responder verdadeiramente, tais como: como caracterizam o nosso espaço exterior? O que podemos mudar? De que forma? (nota de campo n.º 54, 16-01-2020). Daly e Beloglovsky (2022c) afirmam que:

> a reflexão crítica implica correr riscos e envolver-se num discurso, que nem sempre será agradável. É com esse risco que podemos aprender uns com os outros

> e ter diálogos que conduzem à equidade e à justiça. Quando estamos a organizar ambientes culturalmente sustentáveis, é importante ter tempo para refletir sobre os nossos preconceitos e pressupostos culturais. Questione as suas decisões e escute diferentes perspetivas. A reflexão crítica ajuda a desenvolver finalidades e princípios orientadores do nosso papel como educadores/as. (p. 18)

Depois da reflexividade, em companhia, a equipa de educadoras ficou rendida, motivada e com muitas ideias, fundamentando e contextualizando-as, evidenciando os seus conhecimentos práxicos. A equipa das assistentes demonstrou agrado com alguma resistência ao proferir: "os pais não vão gostar que as crianças andem na terra!", "depois vamos ter de trocar as roupas". Segundo Fullan (2002) a inovação acarreta discórdias, incluindo questões pouco pertinentes e despidas de reflexividade, devido à implicação de mudanças, às alterações nos modos de saber, nas conceções, nas práticas, e que exigem clarificação e desconstrução de muitas conceções e práticas.

Foi evidente a resistência à mudança e à alteração do *status quo* (Fullan, 2002), são as denominadas barreiras à inovação (Formosinho & Machado, 2009), com que determinados membros da equipa se depararam no decorrer dos seus esforços para implementar a Inovação Pedagógica. Daly e Beloglovsky (2022d) reforçam essa ideia "a inovação promove uma mudança significativa que perturba o *status quo"* (p. 188). Por outro lado, consideram a inovação como o processo que conduz a resultados positivos, logo a perturbação é encarada como algo positivo também, pois é ela que faz com que se deseje continuar a aprofundar o conhecimento. Os bebés/crianças também podem e devem ser envolvidos nesse processo, onde devem ser criadas dinâmicas que lhes possibilitem seguir ideias, questionar, explorar, investigar, executar projetos e transformar, características que os ajudam a envolverem-se na perturbação e na mudança, características essenciais à inovação.

Outro exemplo de formação em contexto, mas com um formador exterior, que aceitou o convite e foi ao infantário apresentar uma metodologia criada por si, *Outdoor Training* (M. Santos et al., 2020), que visa o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças e jovens através da exploração da natureza. O objetivo desta formação em contexto era a partilha de conhecimentos e de experiências entre a equipa e o formador, uma vez que estavam a desenvolver o projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c).

O formador observou o espaço exterior do infantário, visualizou o vídeo que demonstrava todo o desenvolver do projeto e demonstrou disponibilidade para colaborar.

Elogiou a qualidade e potencialidades dos espaços exteriores da instituição, especialmente da cozinha de lama e do jardim contíguo ao BIII-BIV, proferiu que a equipa estava no bom caminho, mas que ainda podia melhorar.

Nesse sentido, planearam realizar sessões práticas (para a equipa, crianças, famílias e funcionárias) no terreno, para dessa forma vivenciarem a metodologia *Outdoor Training* (M. Santos et al., 2020) e pudessem aprender a aplicá-la no infantário. Essa metodologia foi verdadeiramente inspiradora para toda a equipa, pois defende a aprendizagem experiencial holística. Através de experiências que envolvam o aspeto físico, emocional e intelectual, combinando experiência, perceção, cognição e conduta - aprender fazendo (Dewey, 2002). Dessa forma, a pessoa é confrontada de forma direta com o resultado das suas próprias ações (reflexão e experiência), reforçando ou alterando as suas crenças e conceções (nota de campo n.º 69, 17-07-2020).

1.3.1. Mais conhecimentos, maior profissionalidade docente

Analisado o percurso profissional e académico da educadora e tendo em conta as três vertentes da sua formação – assistente, educadora e professora do 1.º CEB – questionada sobre quais as principais diferenças entre a prática docente e a prática como assistente educativa, a educadora respondeu:

> sou eu que preparo [o ambiente pedagógico] para [as crianças] e eu como auxiliar não conseguia isso e este é o ponto que diverge. Agora… se eu como auxiliar já tinha esta vontade de querer chegar aqui e de proporcionar às crianças isto, com esta consciência, que na altura, quando era auxiliar não tinha essa consciência. (…) Eu hoje sou a educadora com as características que tenho (a, b ou c), porque passei por todo este processo e acho que enriqueceu bem essa minha prática profissional. Há aqui uma coisa que é justamente as amarras ou os nós que eu já tirei, que é: "eu estou a programar para as crianças fazerem!" Não! Não! Não é isso! Mas atenção que foi por aqui que começamos há muitos anos atrás, em 2003, quando eu comecei como auxiliar, era assim! E eu fui caminhando, fiz esta viagem. Quando entrei na universidade tudo se clarificou, porque eu fiquei com um grande conhecimento académico. (entrevista, 20-02-2021)

É evidente a construção da profissionalidade da educadora, profissional que construiu saber sobre, na e para a sua prática profissional (Alarcão, 1996; Schön, 1983) que transformou a sua ação pedagógica explícita (Formosinho, 2014). Um saber profissional pessoal, resultado de um processo de desenvolvimento profissional, que integra saberes e experiências diversos, que se refletem na ação (Borges, 2014) de educar e de cuidar, do percurso experienciado da prática à práxis (Formosinho, 2014).

Observando o percurso praxiológico da educadora durante o estudo, verificámos que a mesma vivenciou um ciclo interativo de aprendizagem experiencial, que possibilitou a transformação progressiva das suas conceções e da sua prática,

nomeadamente ao nível da organização do ambiente pedagógico, das propostas pedagógicas em oferta, dos seus fundamentos teóricos e autores de referência, com impacto no quotidiano experiencial em que os bebés/crianças ganharam mais protagonismo e participação ativa. Evidenciámos como exemplos:

- A nota de campo n.º 8, 29-10-2018, em que a proposta de atividade da educadora para os bebés era a realização de *digipapa*. A proposta foi desenvolvida em cadeiras de alimentação, que condicionaram os movimentos do bebé e a relação de contacto com os adultos e com os outros bebés, assim, na perspetiva de Falk (2010, 2016), a referida proposta poderia desenvolver-se no chão, de forma livre e autónoma. É caso para afirmar: "Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo" (Neto, 2020);

- Aquando da continuidade do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c), a educadora enriqueceu o espaço do jardim contíguo à sala parque do BIII-BIV com sacos de terra. Com estes formou montanhas, tornou esse espaço mais rico e desafiante (Bento & Portugal, 2016; Bento et al., 2019; Bilton et al., 2017). No espaço exterior dos bebés, BI-BII, tinha um jardim alto, inacessível. A educadora observou, refletiu, planificou e organizou esse espaço altamente apelativo para as crianças e para os adultos, tornando-o acessível através dos sacos de terra e de cordas. As crianças amaram estes novos materiais e desafios (Dubovik & Cippitelli, 2018), reinou a alegria como emoção principal.

Num equilíbrio entre a educadora que cria andaimes e a aprendizagem protagonizada pela criança (Sobel, 2022), a educadora levou cordas (nota de campo n.º 69, 17-07-2020) e, o espaço que era inacessível, tornou-se acessível através de muito esforço e coordenação física, um enorme desafio para todos, ao qual as crianças prontamente responderam com explorações persistentes, desafiadores e com algum risco (Neto, 2020). Risco esse, monitorizado com a observação atenta dos adultos, prontos a intervir em caso de necessidade. As crianças repetiram explorações ativas até ao infinito das potencialidades dessa proposta. Numa verdadeira aventura e cooperação, as crianças ajudavam-se mutuamente a superar o desafio da escalada da montanha, os adultos ajudavam as crianças e vice-versa. Tantas competências em ação numa exploração que potenciou inúmeras aprendizagens a todos, diríamos mesmo, superaram limites (Limites Invisíveis, 2020, janeiro).

Foi notória a interatividade entre o aprender do bebé/criança e o aprender da educadora e vice-versa, o desenvolvimento profissional alcançado fruto da experiência e da ampla formação que potenciaram uma verdadeira mudança de paradigma pedagógico

no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional da educadora. De acordo com Portugal (1998) "se formação adequada é importante, satisfação pessoal e profissional parecem ser condições necessárias ao trabalho eficaz do educador" (p. 259).

A educadora tinha uma visão realista sobre os aspetos que podia melhorar na sua práxis e no que diz respeito à formação, especificamente durante o ano letivo 2018-2019, a educadora admite que, apenas ao participar em duas formações em contexto (Pedagogia 3000 e SBV) tentaria suprir esta lacuna no próximo ano, afirmando no Relatório Crítico de Desempenho Docente (2018-2019):

> formações que acrescentaram muito à minha atualização de conhecimentos, mas que ficam aquém do que considero importante para a minha formação contínua. Consciente que não há justificação para tal, foi um ano, de readaptação à instituição depois da maternidade e dada a minha circunstância específica familiar, em alguns casos tive de abdicar das formações para poder dar assistência, situações que me fizeram faltar a algumas formações nas quais me inscrevi e hesitar a inscrição em outras de meu interesse. Além disto, tentei também frequentar a formação da plataforma Interagir, *Mindfulness*, para a qual não fui selecionada, com muita pena minha, no entanto na perspetiva autodidata, fiz algumas pesquisas na internet e tentei questionar sobretudo a diretora, sobre esta temática para poder utilizá-la na sala, dada a sua riqueza e interesse pedagógico para o meu grupo. (p. 11)

1.4. Conceções da educadora e impacto destas na sua prática pedagógica

A defesa da EI releva para imagens, conceções, fundamentos, posicionamentos socioeducativos e praxiológicos bem distintos (Ferreira & Tomás, 2018). A evolução das investigações ao nível da pedagogia, da psicologia, da sociologia e a incorporação de saberes pluridisciplinares contribuíram para uma concetualização, por parte da sociedade, da imagem de bebé/criança, progressivamente mais competente e sujeito de direitos, com grande impacto nas práticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2004).

Neste enquadramento, através da análise documental, da entrevista e das notas de campo percecionou-se de que as diferentes conceções em análise sofreram alterações ao longo do estudo, por parte da educadora, ao experienciar diversas vivências lhe permitiram essa evolução praxiológica (formações, profissionalidade docente, evolução pessoal).

A educadora ao falar da infância, como tempo único e importante em si mesmo na vida de todos os seres humanos, recorda: "quando as vejo trepar às árvores, brincar na lama, saltar, fazer inúmeras coisas, eu reporto-me à minha própria infância, que foi uma infância assim, feliz!" (entrevista 20-02-2021). Tal como citado no enquadramento teórico deste estudo (Abrantes, 2006; Castilho & Salgueiro, 2005; Friedmann, 2020; Gopnik, 2010; Monteiro & Araújo, 2020; Tomás, 2011), as **conceções de infância** estão

intimamente relacionas com as vivências experienciadas por cada pessoa durante esse período.

As **conceções de criança** são percetíveis na forma como a educadora fundamentava a sua ação, organizava o grupo, os tempos e os espaços, como comunicava, interagia e se relacionava com cada uma. Destacamos a nota de campo n.º 8, 29-10-2018:

> tendo tido uma ótima aceitação junto dos bebés, que dada a sua curiosidade corresponderam com grande entusiasmo, fizemos uma exploração alargada dos elementos e todos os dias as crianças se entusiasmavam como se fosse a primeira vez que faziam e exploravam os elementos. Aproveitando este entusiasmo e as cores caraterísticas desta época, individualmente, as crianças exploraram *digipapas* misturadas com tintas de água, com as mãos e depois foi retirado o desenho efetuado para uma folha A4. Como é habitual algumas crianças demonstraram resistência pelo que foi respeitada a vontade das crianças em tocar. Mas antes dei oportunidade que todas experimentassem. Apenas duas crianças realizaram esta atividade pois o objetivo da atividade era realizar uma exploração espontânea e de qualidade, por esse facto dei tempo a cada criança para realizar esta atividade.

A preocupação constante em envolver os bebés em coisas que lhe diziam respeito, era clara. O respeito pela participação ativa e pelos seus direitos estavam bem vincados (Araújo, 2017; Tomás, 2011), assim como o cuidado em oferecer, diariamente, um contexto relacional de qualidade (Folque, 2022; Machado, 2014; Portugal, 2001).

Importa salientar que o RI do infantário contemplava alguns direitos das crianças, mais contextualizados à realidade do infantário e pelos quais a equipa tinha de primar. Destacamos o artigo 6.º, deste documento institucional, que afirmava o infantário inclusivo, em que cada criança é única e o respeito pela sua individualidade é sempre uma premissa; todas as crianças são integradas nos grupos, beneficiando de um programa de diferenciação pedagógica. Salientamos a referência à igualdade, a ausência de referência à equidade, a conceção presente de educação e de cuidados afetivos de qualidade como potenciadores do desenvolvimento individual e holístico de cada bebé/criança.

Preconizando o objetivo *Educação e Qualidade* (Agenda 2030), o papel da creche surge como fundamental para que todas os bebés/crianças possam ter acesso a uma educação de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica, em parceria com as famílias. A creche tem em si mesma um valor intrínseco que detém potencial para contribuir para o desenvolvimento dos bebés/crianças, sobretudo dos mais desfavorecidos que são os que, num Estado que afirme princípios de inclusão e de equidade, mais devem beneficiar de serviços de qualidade. Garantir a cada bebé/criança respostas adequadas, pressupõe equidade do sistema educativo adaptado à realidade concreta de cada um (M. A. Estrela, 2022a).

No seguimento da entrevista (20-02-2021) evidenciaram-se conceções de criança dependente, com as quais a educadora se confrontou e que foram difíceis de gerir, mas

que, por outro lado, após reflexão sobre as suas práticas, assumiu e aprendeu com os seus erros (Portugal, 2021):

> A criança apenas precisa de um impulso, de um olhar atento, não que o adulto faça por ela! Mas atenção, em alguns momentos também eu tive essa postura! (…) Nos trabalhos!!! Há dias estava a ver essas fotografias… tão lindo [a educadora ri e ironiza]. (…) Eu não sinto vergonha de nada do que faço, porque tudo o que faço faz-me aprender, mas não quero nunca mais voltar a fazer isso! Nós temos de assumir posições e eu tenho de assumir posições como líder e quando eu assumir que quero dar alguma coisa à criança, eu vou dar à criança. Agora fazer com a criança assumindo que a criança não é capaz, nunca mais vai acontecer! Nunca mais! Foi a minha maior aprendizagem neste meu percurso de vida. (entrevista 20-02-2021)

Práticas pouco participativas, particularmente "crianças carimbo" (Folque, 2022), esporadicamente tiveram lugar (nota de campo n.º 13, 28-11-2018). Segundo Vayer e Matos (1990) "para o adulto, é sempre um momento difícil porque ele deseja sinceramente ajudar a criança. Mas a melhor maneira de ajudar a criança é confiar nela; logo, deixá-la viver a sua autonomia, a sua experiência, as suas interações" (p. 28). Todas as modalidades expressivas dos bebés/crianças são comunicação, logo devem ser reconhecidas. É esse reconhecimento dos artefactos da ação, que lhe dá o seu significado social, porque o reconhecimento do processo e do resultado de criação é o reconhecimento do seu autor.

Em conselho pedagógico e em formações em contexto (nomeadamente ao nível das pedagogias participativas) todas essas práticas foram analisadas e refletidas, com recurso a imagens críticas (Tonucci, 1988, 2008, 2018) equiparadas a situações observadas *in loco,* com vista à transformação das conceções e das práticas da equipa. Era lema da instituição um trabalho em equipa, cooperativo, intenção expressa pela educadora no memorando de janeiro de 2020 (Anexo 3): "referi também que está contraindicada a utilização de comboios com as crianças, como forma de deslocação pelos espaços, as crianças devem se organizar de forma espontânea para o efeito, tal como já acontece na nossa sala" – conceções de criança livre e autónoma (Pikler & Tardos, 2022), as crianças não se movimentam em blocos, movimentam-se ao seu próprio ritmo (Portugal, 1998).

Em desequilíbrio com estas conceções (nota de campo n.º 45, 08-10-2019), foi observado precisamente o oposto, em que a equipa organizou o grupo para que todos os elementos conseguissem visualizar a proposta da educadora, o que implicou o recurso a cadeiras de alimentação para algumas crianças. Essa organização rígida e adultocêntrica, inibidora da livre iniciativa, tem subjacente a conceção tradicional de ensino em que o docente está no centro e a criança escuta (Fino, 2011a, 2016a, 2016b, 2017). Todavia, a

educadora colocou um papel de cenário na parede, ofereceu tintas e pincéis para as crianças pintarem livremente. Contudo, algumas foram novamente colocadas nas cadeiras, tendo limitado o seu alcance ao papel, à própria manipulação do pincel e a postura corporal, completamente inibidos pela ação do adulto. A educadora quando se apercebeu de tal situação, retirou as crianças das cadeiras.

A educadora revelou respeito pelas características e pelas necessidades únicas de cada bebé/criança. Escutava-os e valorizava o estado emocional de cada um. Essa escuta atenta fazia com que rapidamente identificasse o choro de cada bebé, bem como a necessidade que o desencadeava, orientando a equipa para a satisfação da mesma (Quiñones, 2023), principalmente quando ocorriam vários choros simultaneamente (nota de campo n.º 4, 24-09-2018). Destacamos os cuidados como fonte central da educação em creche (Goldschmied & Jackson, 2007; Formosinho, 2020), a escuta, a observação, a interpretação e o estar em sintonia com os sinais de cada bebé/criança, com as suas cem linguagens (Edwards et al., 2008), responder-lhes de forma respeitosa e comunicativa são princípios fundamentais para os cuidados e educação responsivos de elevada qualidade (Barbosa & Quadros, 2017; Carvalho & Portugal, 2017; Coelho, 2004; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; M. A. Estrela, 2022a; Post & Hohmann, 2003).

No decurso da sua práxis a educadora foi confrontada com conceções de criança, fundadas em visões tradicionais e limitativas (Bhering et al., 2020; Coutinho, 2010; Dias et al., 2013a, 2014; Friedmann, 2020; Monteiro, 1987) que vedavam o acesso dos bebés/crianças dos berçários a determinadas propostas pedagógicas culturais desenvolvidas pela comunidade no infantário, referimo-nos às peças de teatro. Elementos das companhias de teatro tinham muita resistência em deixar os bebés participarem nas peças de teatro (nota de campo n.º 35, 08-07-2019). Comentários como "eles choram e perturbam", "ainda são muito pequeninos", eram uma constante, evidenciando falta de respostas diferenciadas. A equipa pedagógica argumentava sobre a relevância de os bebés experienciarem estes momentos, juntamente com as crianças das outras salas, momentos culturais únicos (Kot-Koteki, 2013), e mesmo assim as conceções dessas companhias, relativamente aos bebés, continuavam inalteráveis. A educadora ficava desapontada, tinha interesse em participar com os grupos de berçário, pois eram propostas apelativas do ponto de vista sensorial, realizadas por profissionais de excelência que traziam um grande contributo cultural para o infantário.

Dentro deste padrão de imagens de criança, Portugal (2000) constatou que a conceção de criança, subjacente a uma conceção pedagógica dos 0-3 anos, era a de criança

dependente e passiva dos cuidados do adulto, descrita por estudantes de um curso de EI como: «"na creche as crianças muito pequenas não fazem nada"; "não realizam actividades"; "não falam connosco"; "as actividades de cuidado de rotina estendem-se interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver actividades"» (p. 86).

Através deste discurso pode-se concluir que predomina uma conceção idílica e protetora, baseada no caráter assistencialista em oposição à ação pedagógica, ausente de consideração da evolução natural e sociocultural de cada bebé/criança (Cardona, 2011). Esta conceção tende a subestimar as competências dos bebés/crianças (Stoppard, 2009), bem como descurar o papel do educador enquanto observador atento e disponível, organizador do ambiente, como a principal fonte de enriquecimento para a aprendizagem e para o desenvolvimento natural dos bebés/crianças (Pikler & Tardos, 2023).

Na entrevista (20-02-2021) afirmei que a conceção de criança e de infância foi alterada por parte de toda a equipa do infantário, fruto do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c), a equipa passou a primar pela total liberdade e respeito pelo ímpeto exploratório de cada bebé/criança. As conceções de limites, dos perigos e de segurança também foram alteradas. Ao que a educadora corroborou ao relembrar que estas foram mais vincadas quando o autor da metodologia *Outdoor Training* (M. Santos et al., 2020) foi ao infantário e refletiu com a equipa acerca das potencialidades dos riscos. Tal como Neto (2020) defende, os riscos controlados são benéficos para o desenvolvimento e são necessários, porque através deles as crianças aprendem a viver em segurança. "O risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana" (Neto, 2020, p. 93).

Os educadores têm apenas de medir o risco, estar atentos e prontos a intervir, quando necessário. Assim, o bebé/criança deve ter total liberdade para explorar e os "educadores não estão presentes para resolver os problemas das crianças; estão para ajudá-las a aprender a resolver os seus próprios problemas" (Sobel, 2022, p. 22). É fundamental que elas criem anticorpos, bem como estratégias de defesa e de resolução de problemas. "Tudo isto é importante para o desenvolvimento delas e, sem dúvida, que estas conceções tornaram-nos adultos diferentes na nossa ação, mas tornaram as crianças totalmente diferentes daquilo que era há 2 anos atrás, porque são livres" (entrevista 20-02-2021).

Sobre a **conceção de creche** a educadora afirmou:

> a creche começa só agora a surgir como o início da caminhada! Antigamente não se via isso, via-se a creche como o sítio onde os meninos vão comer, dormir e mudar a fralda (isto, falando mais à vontade) (…) "iniciou-se uma consciência diferentes daquilo que é a creche, e isso é importante (…) sente-se que já não se vê a creche como um espaço meramente assistencial, onde é para cuidar das crianças, mas ainda existe um grande caminho a fazer, não é tão espontâneo como no JI" (…) "se fores para um contexto onde é valorizada a criança, o tempo da criança, valorizado aquilo que a criança demonstra como interesse, o resto fluirá. Se fores para um sítio onde é valorizado o que os papás têm como conceção da escola, muda tudo! (entrevista 20-02-2021)

Identificámos a visão desta valência como detentora de um papel relevante no desenvolvimento holístico do bebé/criança, "como um complemento de apoio às famílias que hoje, dada a exigência social e profissional, confiam ao infantário a tarefa de educar e desenvolver competências múltiplas com os seus filhos" (PCG, 2018-2019, 2019-2020) e como um direito do bebé/criança. Para tal, a educadora afirmou que é "fundamental compreender e conhecer o estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças com as quais trabalhamos. Assim será possível intervir de forma mais adequada e consciente" (PCG, 2019-2020, p. 64).

Nos seus Projetos Curriculares de Grupo a educadora afirmou:

> a creche deve oferecer momentos de estimulação que proporcionem às crianças pequenas atividades lúdicas, promovendo as brincadeiras livres, os jogos, as diferentes sensações, a descoberta e aprendizagem através da exploração pessoal, satisfazendo sempre as necessidades básicas das crianças, a fim de lhes proporcionar conforto, bem-estar e segurança. (PCG, 2019-2020, pp. 64-65)
>
> Estes bebés têm, como é natural, um tempo de concentração muitíssimo reduzido sendo que o trabalho em grande grupo tem passado apenas por cantar canções, dramatizar pequenas canções com fantoches, apresentar e explorar materiais novos e explorar os existentes na sala, contar histórias. Este tempo em grande grupo tem tido a durabilidade de sensivelmente dez minutos, sendo que no decurso do seu desenvolvimento estes bebés irão adquirir maior concentração e este tempo irá aumentando gradualmente. (PCG, 2018-2019, p. 18)

Por vezes, houve tendência para a estimulação e para as atividades orientadas (principalmente no 1.º ano em estudo). Para Vayer e Matos (1990) erro crasso é o de interpretar o papel do adulto como aquele que para além de cuidar, deve estimular o bebé/criança no seu desenvolvimento e na aprendizagem. "Não é a intervenção do adulto, aquela onde ele mostra e propõe, que orienta o interesse da criança, é o meio" (Vayer & Matos, 1990, p. 100) e é a ação autónoma do bebé/criança que torna o meio realidade. Existem então dois fatores que interferem de modo complementar para apoiar o bebé/criança nas suas explorações: a organização do ambiente pedagógico e a atitude do adulto (Fochi, 2015a, 2020). Eram os bebés/crianças que comunicavam as suas necessidades e os seus interesses à educadora, que forneciam a orientação que esta devia dar à sua ação pedagógica. Bastava atenção, numa atitude de suspensão (Dewey, 1998;

Oliveira-Formosinho, 2008, 2011b), de observação, de escuta e de reconhecimento do que cada um necessitava e fazia (Hoyuelos & Riera, 2019; Reggio Children, 2021).

Importa também mencionar que o excesso de estimulação não é benéfico para nenhum bebé/criança. O excesso de estimulação pode levar a situações de *stress*, de agitação e de mal-estar. Sobretudo nos primeiros meses de vida, o bebé tende a ser invadido por uma quantidade de estímulos, em particular sensoriais, que muitas vezes ultrapassam a sua possibilidade de atenção e de reação (Carvalho, 2005; Daly & Beloglovsky, 2022c, 2022d; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Tem sido reconhecido que o excesso de estimulação pode desencadear não apenas irritabilidade, mas o fenómeno paradoxal de ausência de reação e passividade. A organização pedagógica da creche deverá assim, ter objetivos definidos em função de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado (Portugal 1998, 2000, 2001, 2011, 2012, 2017; Portugal et al., 2017).

Em contrabalanço com essa tendência, a educadora mencionou que é: "fundamental criar um ambiente educativo que promova a curiosidade, estimule a exploração ativa dos materiais existentes na sala e dos que serão introduzidos oportunamente" (PCG, 2019-2020, p. 66). Aqui ainda é evidente a conceção de creche, generalizada, um pouco limitada ao contexto de sala.

Destacamos também um dos grandes desafios da EI, evitar que todas os bebés/crianças façam a mesma coisa ao mesmo tempo, no mesmo contexto institucional, pois "este ambiente de fábrica tem elevados custos tanto para a criança como para o educador: aborrecimento, frustração e perda de individualidade. A este nível a organização física dos espaços torna-se muito importante" (Portugal, 1998, p. 203). Organização essa posteriormente (2.º ano em estudo) expandida a outros espaços do infantário, nomeadamente com a criação de um espaço exterior natural e ecológico para os bebés/crianças dos berçários, projetado pela educadora:

> foi uma consciencialização própria, minha, de que o caminho que eu queria seguir, não era o que anteriormente eu estava a trilhar, mas sim aquele novo caminho que se abria à minha frente através das formações e de todas as vivências que estava a ter. Partiu muito de mim. (entrevista 20-02-2021)

As **conceções de pedagogia** emersas, por vezes, eram ambíguas em termos de fundamentos, discurso e prática (ata n.º 197, 02-03-2020; nota de campo n.º 6, 02-10-2018; nota de campo n.º 36, 18-07-2019). Por outro lado, era evidente uma preocupação em articular várias dimensões pedagógicas: planear a ação; atenção a cada bebé/criança; cooperação com as famílias; aprendizagem holística; valorização das tradições culturais locais; observação naturalista; utilização de fundamentos pedagógicos destinados a bebés.

Nos Projetos Curriculares de Grupo, a educadora privilegiou pedagogias participativas como suporte da sua práxis e foi visível a sua intenção de seguir linhas orientadoras das mesmas no seu quotidiano pedagógico. Valorizou a oferta de materiais naturais, não estruturados, que não apresentam uma finalidade pré-concebida e, por isso mesmo, os seus limites de exploração eram infinitos (nota de campo n.º 5, 01-10-2018). Os bebés/crianças tinham liberdade para explorar esses materiais de acordo com a sua criatividade, imaginação e curiosidade, sob observação atenta da educadora, como garantia de segurança e como forma de aprendizagem com eles (nota de campo n.º 8, 29-10-2018). Daly e Beloglovsky (2022b), através das suas investigações, provaram que brincar com peças soltas (materiais intrigantes, inesperados, reaproveitados e naturais) promove um sentimento de maravilhamento e de curiosidade. L'Ecuyer (2017) defende esses mesmos princípios.

A educadora partilhou essa conceção de pedagogia com as famílias, de forma simples e apelativa, na reunião de apresentação do PCG (2019-2020). No final um familiar disse "ah, então as crianças fazem o que querem?!". Com toda a calma a educadora, com recurso a autores de referência, justificou a sua intencionalidade pedagógica, para que dessa forma percebessem que, o facto de o adulto não ser autoritário, impositivo da ação da criança e ser promotor da livre iniciativa e da exploração do mundo que rodeia as crianças, significa que estas têm liberdade para aprender por si próprias, de acordo com os seus interesses e na relação com os pares. Daí a relevância da creche para o desenvolvimento e para a aprendizagem e como direito das crianças (nota de campo n.º 48, 05-11-2019).

Oliveira e Silva (2016) atestam que "gerir e organizar as reuniões de pais não é fácil" (p. 175). Destacamos que estas reuniões tiveram em consideração as necessidades, expectativas e possibilidades das famílias (aviso prévio e atempado, horário compatível, duração regrada, comunicação acessível, dinâmica apelativa e envolvente, ambiente e espaço acolhedores), o que potenciava a participação.

Analisemos a proposta da *cesta das sensações* (nota de campo n.º 29, 30-04-2019). Ao tentar encontrar os pontos comuns entre esta proposta, por parte da educadora, e a proposta de Goldschmied e Jackson (2007), podemos afirmar que ambas valorizam os cuidados e a atenção do adulto para com a singularidade de cada bebé, consideram que o ambiente pedagógico deve ser estruturado e organizado de modo peculiar. Assim, em estreita interligação com a organização do ambiente, as funções da educadora são definidas em torno do desempenho de três papéis principais: agir alternadamente como

organizadora (organiza o espaço, os materiais e as rotinas); como facilitadora (posição de não intervenção, os bebés tomam iniciativas, brincam de forma autónoma ou em interação com os pares, a educadora é a base de segurança e de suporte); como iniciadora (orienta ocasionalmente atividades desenvolvidas em pequenos grupos). Ambas as propostas dão grande importância à atividade e ao jogo espontâneo do bebé como momentos únicos de aprendizagem. A proposta da educadora envolveu a criação da cesta em parceria com as famílias, intitulando "Projeto - Uma cesta, mil sensações" (planificação de abril de 2019), sensibilizando-as para o valor pedagógico da oferta de materiais de fim aberto.

Apesar da educadora ter planeado como proposta "iniciar a exploração da cesta das sensações" (planificação de maio de 2019), no seu discurso verbal a educadora proferia "cesto dos tesouros". Há que ter atenção aos fundamentos da ação e à gramática pedagógica[19] explícita, pois o *cesto dos tesouros* (Goldschmied & Jackson, 2007) é uma proposta específica para bebés (que se sentam até à aquisição da marcha). É errada a apropriação da pedagogia, sem conhecimento completo da mesma. Contudo, a denominação escrita que a educadora atribuiu à sua proposta está correta *cesta das sensações* e de acordo com o seu PCG 2018-2019.

Aquando da entrevista (20-02-2021) questionada acerca da alteração da sua conceção de brincar, a educadora, confirmou que com a formação em contexto e com o projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c) a importância do brincar livre "foi ainda mais valorizada, ainda mais! Porque já existia essa consciência, mas foi ainda mais vincada e foi dado ainda mais espaço para que isso acontecesse" (entrevista, 20-02-2021). Refletir sobre o "brincar e as competências em educação implica ultrapassar a antinomia do pensamento pedagógico, tecida ao longo da história. Brincar é sinónimo de imprevisível, não controlável pela racionalidade pedagógica do educador" (Libório, 2006). Desenvolver competências implica articular a intencionalidade pedagógica, aos processos únicos de aprendizagem, à agência de cada criança, à sua participação e à qualidade da oferta pedagógica.

As **conceções de educador** são visíveis no ser, no agir, no pensar, no comunicar, no planear da educadora. Damos como exemplo, o momento matinal de acolhimento dos bebés/crianças e das famílias (nota de campo n.º 4, 24-09-2018), em que a educadora, repleta de uma boa disposição contagiante, os recebia de braços abertos, com muito

[19] A gramática pedagógica expressa uma ideologia educacional ou modelo curricular/pedagógico norteador da ação do educador (Pinazza, 2014).

carinho (situação alterada com a restrições impostas pela pandemia). Como é natural, alguns bebés/crianças choravam no momento de desapego dos familiares, mas a maioria aceitava a despedida e alguns até retribuíam o abraço da educadora e aconchegavam-se no seu colo. Sempre muito cordial e diplomata, a educadora recebia atentamente as informações partilhadas pelas famílias, questionava algumas situações, fazia partilhas das vivências do dia anterior e os prognósticos para o presente dia. Atentamente, e junto com o bebé/criança, despediam-se dos familiares. Momento que revelava a sensibilidade da educadora, que não tentava distrair os bebés para os afastar das famílias, cujo resultado seria a angústia de todos, primava por uma participação ativa de todos os envolvidos neste momento tão particular, crucial e emocional. Assim, experienciavam o acolhimento como "um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia-chave no processo educativo" (Staccioli, 2021).

Segundo Pacheco (2019) "interessa, talvez, reconhecer as diferentes facetas do trabalho docente como uma profissão que exige um conhecimento profissional, reconhecível numa pluralidade de saberes que resultam da interação entre sentimento e raciocínio" (p. 84). Emoções, sentimentos, afetos, subjetividade e consciência faziam da educadora uma pessoa única na sua forma de ser e de agir, por isso devem ser tidos em consideração na profissão docente. O saber gerir as suas próprias emoções, escutar e proporcionar espaço para que os bebés/crianças expressem e vivam as suas próprias emoções, é uma tarefa deveras determinante na formação do ser humano (Quiñones et al., 2023).

Uma abordagem pedagógica sensível aos bebés/crianças, aos seus sentimentos, às suas emoções, ao seu pensamento acerca de questões que os afetam no seu dia-a-dia, como se sentem, o que temem, o que desejam, é fundamental para a construção de contextos pedagógicos nos quais a qualidade das práticas tenha em consideração as diferentes perspetivas de todos os envolvidos, particularmente dos bebés/crianças, pois possuem perspetivas próprias que devem ser conhecidas e consideradas, tanto na prática pedagógica como na investigação científica (Bertram & Pascal, 2006; Carvalho & Portugal, 2017; Laevers, 2005). Tomemos como exemplo Goldschmidt (2005) que evidencia:

> é da relação com a mãe, e posteriormente com outros adultos significativos, que o mundo vai ser apresentado ao bebé, que este vai ser contido e protegido, através daquilo que Winnicott, designou como o *handling e o holding.* É também no contexto da relação precoce que vai sendo atribuído significado àquilo que o bebé

> sente, num processo a que Bion deu o nome de *reverie*. É através das respostas contingentes aos seus sinais que o bebé vai construindo um sentimento de confiança básica nos outros que o rodeiam, no mundo, e uma crença na sua capacidade de comunicar e ser correspondido. (p. 211)

Depois de receber carinhosa e cuidadosamente cada bebé e após o lanche da manhã, a educadora providenciava e organizava o ambiente de forma calma e relaxante (nota de campo n.º 10, 08-11-2018). Criou o dia da estimulação sensorial e do relaxamento e estava expectante quanto à reação dos bebés. Eram seus objetivos explícitos: "proporcionar um momento de relaxamento e de prazer; desenvolver capacidade de concentração; explorar materiais que proporcionem sensações e estimulem a curiosidade" (planificação de novembro de 2018). Conceções e fundamentos ancorados em Carvalho (2005).

Nas palavras de Portugal (2012), "trabalhar de forma qualitativamente superior em creche requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche" (p. 13). Todavia, notámos que houve uma discrepância entre o que a educadora planificou e a sua verdadeira intencionalidade pedagógica (Sebarroja, 2001), ora vejamos o desenrolar da proposta mencionada:

> Iniciado o momento de estimulação, a sala está escurecida, tem luzes coloridas em movimento, uma melodia suave e tecidos com diferentes texturas pelo chão. É uma delícia observar a reação de cada bebé. Ainda há choros, a educadora acalma-os. Posteriormente, observa e regista fotograficamente, dá-lhes liberdade total de movimentos e exploração, apenas assegura o seu bem-estar e segurança, suspendendo a sua intervenção ao nível da proposta. Os bebés estão rendidos, observam, balbuciam, proferem sons, guinchos, sorrisos, exploram. Numa só proposta a educadora promoveu o desenvolvimento de inúmeras competências em cada um dos bebés. (nota de campo n.º 10, 08-11-2018)

Há tanto mais nesta ação pedagógica do que o inicialmente planificado, há observação, registo, participação, relação, cuidados, emoções, sentimentos, escuta e diversos níveis de implicação e de bem-estar.

Na planificação de outubro de 2018 a educadora planificou uma atividade de expressão plástica. Aqui ressalvamos a comumente denominação de expressão plástica, mas que maioritariamente não permite a livre expressão do bebé/criança através de diversas técnicas plásticas, mas sim a concretização de elementos pré-estabelecidos ou estruturados, por exemplo, para realizar as decorações das salas, objetivos do adulto e, por vezes, atividades adultocêntricas (Daly & Beloglovsky, 2022d; Friedmann, 2020). Neste contexto, para Mendes (2019):

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. (pp. 283-284)

Para Laevers (1997, citado por Portugal, 2000):

embora, os educadores quase unanimemente advoguem uma orientação centrada na criança, são eles que decidem sobre quais as actividades que presumem ser as melhores para promover as aprendizagens e atuam como se fossem capazes de programar e controlar o desenvolvimento individual de cada criança. (p. 87)

Essa situação era visível nos documentos da educadora:

> Além das estratégias que foram pensadas e refletidas por mim ao longo de todo o ano, tive também em atenção uma seleção rigorosa dos recursos a utilizar com estas crianças, considerando sempre a individualidade de cada criança e as competências que pretendia desenvolver. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 6)

Sobretudo na prática desenvolvida em BI, talvez por ser a sua primeira experiência neste contexto, por ter tido pouca formação para a creche, a educadora demonstrava preocupação em realizar atividades orientadas. Facto que se foi esbatendo no decurso da sua práxis:

> Nem sempre é fácil gerir as manhãs, não tenho conseguido realizar as atividades que tenho previstas e o tempo passa sem que eu consiga trabalhar convenientemente com o grupo, sendo que, o tempo que trabalho individualmente também é escasso e pouco expressivo, assim, temos apenas gerido as rotinas e satisfeito as necessidades do grupo, pois este está muito instável. Não vou esconder a minha frustração, pois de facto a título pessoal não sinto que as coisas estejam a correr como eu desejava. Acredito que será uma fase e tenho tentado fazer o melhor para o grupo, até porque este é o meu objetivo primordial e o meu foco, o bem-estar do grupo. (nota de campo n.º 9, 05-11-2018)

Há que ter muita atenção aos discursos e termos utilizados, aspetos estes muito relevantes para a profissionalidade docente, pois maioritariamente (e ao contrário de outras classes profissionais) os educadores não falam a mesma linguagem (nota de campo n.º 6, 02-10-2018). Atenção, também, à utilização das áreas de conteúdo das OCEPE como fundamento da práxis em creche (Portugal, 2021; Silva et al., 2021), pois os bebés/crianças não necessitam de atividades orientadas para conhecerem o mundo (Daly & Beloglovsky, 2022b; Fochi, 2015a; Pikler, 1969), precisam, sim, de liberdade e de autonomia para explorar à sua maneira, ao seu ritmo, de acordo com as suas

competências, os seus interesses e as suas necessidades únicas (Bilton et al., 2017; Neto, 2020; Portugal, 2011, 2016, 2020).

A esta luz, também é questionável a conceção de que o educador deve estimular o bebé/criança, frequentemente também presente no discurso e nos documentos pedagógicos da educadora e da instituição, isto é, textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (M. Sarmento, 2000). Na nota de campo n.º 8, 29-10-2018, foi evidente a preocupação constante por parte da educadora em colocar o estímulo certo no momento oportuno, potenciando a ZDP, neste fundamento o CNE (2011) recomenda:

> cada estrutura de creche deve ter um projecto educativo, apresentando a creche como núcleo agregador de recursos locais, promovendo práticas de qualidade que, numa perspectiva sócio-construtivista, actuem na "zona de desenvolvimento próximo" (Vygotsky) da criança, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes, estimulando mas não "excitando", tomando a criança como uma pesquisadora e exploradora natural. (p. 28)

Neste enquadramento, damos como exemplo a nota de campo n.º 8, 29-10-2018, onde a educadora organizou o contexto de forma a promover a exploração contínua dos elementos da estação do ano, colocando-os espalhados pela sala para que os bebés se movimentassem livremente para os alcançar e assim estimular o movimento de gatinhar e de rastejar. Pikler (1969) alerta para as "divergencias en los comportamientos del adulto y en las posibilidades de movimientos que se ofrecen a los niños" (p. 25).

A educadora, ao invés de estimular, tem a possibilidade de legitimar a curiosidade intrínseca dos bebés/crianças, sendo certo que «"educar na curiosidade" é incompatível com a "hipereducação" a obsessão em adiantar as etapas cognitivas e afetivas da criança para que seja uma "supercriança", ao transformar a vida da criança "numa autêntica corrida de estafetas"» (L'Ecuyer, 2017, p. 91). Assim, aquando da legitimação da curiosidade, a co construção de processos de aprendizagem será única e irrepetível, onde o adulto promove o prazer da estupefação e do espanto no contexto sociocultural em que age, sem ensinar nada que o bebé/criança possa aprender sozinho. Isto é, o adulto observa e intervém somente para lhe dar o apoio necessário, não enche o bebé/criança de factos, mas antes, cultiva o seu desejo natural de aprender, encorajando-o a fazer descobertas por si mesmo, dando-lhe liberdade (Davies, 2020).

Durante a entrevista (20-02-2021) questionei a educadora sobre a alteração da sua conceção de educador em creche, nomeadamente a queda do privilégio por atividades

orientadas, em prol da organização do contexto que potencia as aprendizagens de cada um dos bebés/crianças. A educadora assentiu e acrescentou que cada bebé/criança explora e aprende à sua maneira e que dessa forma está a contemplar a diferenciação pedagógica e o ser único que cada um é.

Com os exemplos apresentados pretendeu-se salientar que a pedagogia intenta à desconstrução de imagens, visões e conceções. Essa desconstrução levou a educadora a querer ser, a querer fazer e a fazer diferente. As pedagogias participativas foram como bússolas para o saber fazer praxiológico quotidiano (Carvalho & Fochi, 2017), potenciando um aspeto determinante: a aproximação da coerência entre pensamento, linguagem e ação.

Assim, e de acordo com Formosinho e Machado (2009), o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade exige um grande esforço por parte dos educadores, sendo fundamental uma vontade intrínseca para aprender com os bebé/crianças, observando-os e escutando-os. Estas são poderosas competências praxiológicas dos educadores e indicadores importantíssimos da qualidade profissional em contexto de creche. Competências para mudar, para aprender com os erros ao longo do processo, para a transformação, para inovar as práticas pedagógicas são, também, exigências para a qualidade das práticas e todas elas emergiram na práxis da educadora:

> hoje em dia eu não repito alguns dos erros que repetia no passado, muito pela oportunidade de discussão e oportunidade até de errar. Porque nós errávamos e depois refletíamos sobre isso: "achas que podíamos ter feito diferente?" e tu sabes que esses erros não voltaram a acontecer. (entrevista, 20-02-2021)

Assim como, de acordo com Formosinho e Machado (2009), o trabalho em equipa como principal estratégia para aprender com os outros (troca de saberes), criar possibilidades de mudança, superar as dificuldades, procurar e definir soluções para os problemas diagnosticados, introduzir inovações. No confronto com fracassos nas suas realizações, aceitando que as mudanças efetivas levam tempo a acontecer e constituem um processo complexo e moroso de (des)construção de conceções e de práticas, que podem fazer de todos os membros da equipa uma comunidade de aprendizagem.

O isomorfismo pedagógico (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) aconteceu e levou à constituição de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que todos os elementos da comunidade educativa se apoiaram na resolução dos problemas, na planificação, na realização de diversas propostas e na avaliação conjunta, num processo de aprendizagem em que todos aprenderam e todos tiveram um papel determinante na evolução de um espaço, de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta.

As **conceções de família,** evidenciadas pela educadora, em sentido lato, caracterizam as famílias como as principais educadoras dos bebés/crianças e, simultaneamente, como as suas principais parceiras educativas. Através da observação identificámos as seguintes características na relação da educadora com as famílias: respeitosa; responsiva; autêntica; congruente; interessada; comunicativa; escuta atenta; tranquilizadora; segura; reconfortante; profissionalismo; partilha; compaixão; envolvência; pertença; participação; cooperação.

Características evidentes, por exemplo na comunicação enviada no dia 10-10-2018 (Anexo 4). Através dessa comunicação é visível a importância que a educadora dava à envolvência da família nos diversos momentos pedagógicos da creche, convidando-os a participar, a partilhar, a comunicar sobre o que os une, e que apelida de "nossos meninos", como parte integrante de uma sociedade/cultura alargada, na qual todos têm um papel determinante. Não esqueçamos o provérbio africano *para educar uma criança é preciso toda uma aldeia*. As crianças não crescem isoladas e desde que nascem desenvolvem um sentido de quem são.

Nas observações foram evidentes, também, cuidados na forma como a educadora comunicava com as famílias, no discurso assertivo e adequado aos recetores da mensagem, no envolvimento de toda a equipa e na importância de entrelaçar culturas e linguagens em todo o processo pedagógico, bem como estabelecer parcerias entre as famílias e o infantário. A ligação forte com as famílias foi evidente e fulcral para respeitar as culturas de cada uma (Daly & Beloglovsky, 2022c).

A práxis da educadora evidenciou uma valorização e articulação diárias com cada uma das famílias, atendendo às suas especificidades únicas, com foco nas suas forças e ao assumir uma postura cooperativa e um envolvimento empático, formando uma parceria de suporte, de apoio às relações, à compreensão do desenvolvimento, à intencionalidade pedagógica (Folque & Marques, 2009; Mata & Pedro, 2021; Oliveira-Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho et al., 2016). Por exemplo: a comunicação enviada às famílias no dia 11-03-2019:

> Boa tarde, papás, o primeiro ano de vida de uma criança constitui um período de aprendizagem continua, no qual se pode observar uma evolução muito rápida. As crianças dos 0 aos 12 meses são pequenos seres, curiosos, observadores e com vontade de descobrir tudo. O nosso objetivo é criar situações de aprendizagem motivadoras e facultar-lhes materiais enriquecedores para estimular o seu crescimento oferecendo a cada uma delas, infinitas possibilidades, acompanhando-as nas conquistas, encorajando-as e fazendo com que se sintam seguras. Este é o compromisso que assumimos para este ano letivo de 2018/19. Muito gratas por nos emprestarem os vossos pequenos tesouros. Com ternura e carinho, a equipa do Berçário Sol.

Valorizando a exploração ativa através de todos os sentidos, não há melhor maneira de o fazer do que explorar, sentir, viver. Então, a educadora, aquando da apresentação do PCG 2018-2019, lançou esse desafio às famílias: vendou os olhos a cada uma delas e fê-las explorar através dos sentidos a cesta das sensações. Inicialmente um pouco inibidas, quando começaram a explorar os materiais, riam, proferiam sensações e nomeavam aquele que achavam ser o objeto que estavam a explorar. Foi um momento interessante em que todos tiveram a oportunidade de experienciar aquela que era intenção pedagógica da educadora para desenvolver com os bebés durante esse ano letivo (nota de campo n.º 7, 22-10-2018).

Importa salientar que, a educadora estava apreensiva e expectante face à apresentação que tinha preparado, tinha receio que estes não aderissem ao desafio. Concordando com I. Pereira (2016) "as reuniões de pais podem ser um momento de maior ansiedade também para a profissional de educação" (p. 103), pelo que a preparação antecipada, bem planeada, refletida e fundamentada, são fundamentais e, neste caso, proporcionaram o sucesso da mesma.

A ação pedagógica articulada com as famílias, com outros profissionais, equipas, técnicos especialistas, procurando criar uma linguagem comum e responder às necessidades dos bebés/crianças e das suas famílias (Brazelton & Sparrow, s.d.; Brito, 2018; Gomes-Pedro, 1995, 2017), foi uma constante na práxis da educadora, damos como exemplo: "a Terapeuta da Fala do Centro de Desenvolvimento da Criança quer vir ao infantário para a recebermos na sala e aprendermos algumas técnicas que ajudem a C. neste momento tão delicado para esta criança" (nota de campo n.º 28, 30-04-2019).

A educadora teve um papel determinante ao nível do desenvolvimento dos bebés/crianças que demonstraram sinais de alerta, no desenrolar de todos esses processos, alertou as famílias, fez relatórios, articulou com o Centro de Saúde, CPCJ e com o Centro de Desenvolvimento da Criança, por exemplo. Só um trabalho articulado entre todos os técnicos especialistas poderá resultar em benefícios para o bebé/criança e foi o que progressivamente aconteceu. O papel, rigor e persistência da educadora foram decisivos para o encaminhamento de um bebé e para o encontro de respostas adequadas aos sinais de alerta evidenciados (nota de campo n.º 38, 25-07-2019).

Como os cuidados e a educação eram em parceria com as famílias, existiu a atenção de corresponder às expectativas e à cultura singular de cada uma, parece-nos importante revelar alguns dados alcançados, que de certa forma poderão ou não ter influenciado a práxis da educadora. Assim, consideramos importante acrescentar o que

nos responderam as famílias ao longo de 10 anos, sobre as transições entre ciclos educativos, especificamente, famílias-infantário e infantário/ama-infantário.

É de senso comum que a grande maioria dos pais inscreve os seus filhos em instituições de EI, recorrendo cada vez menos a serviços de amas ou a ajuda de familiares. Essa escolha é ambígua, pois se por um lado a EI é entendida com um direito dos pais, também o é dos bebés/crianças 0-6 anos. Nesse sentido, sentimos necessidade de clarificar este assunto, para tal efetuámos a recolha total das respostas dos pais, quando do preenchimento do Registo Biográfico do seu educando, à questão: *Por que motivo decidiram colocar a criança num estabelecimento de educação?*

A amostra = 387 pais, durante 10 anos, entre os anos letivos 2009/2010-2019/2020. Como podemos analisar no Apêndice 8, 26% dos pais enumeram motivos profissionais para a inscrição do seu filho numa instituição de EI. Os dados alcançados evidenciam o infantário enquanto resposta social e não como um direito da criança. No entanto, também há a valorização dos berçários, que ao proporcionarem experiências positivas precoces constituem um fator de enriquecimento e de apoio às famílias. A experiência indica-nos que algumas famílias de risco que usufruem de redes sociais de apoio parecem ser mais capazes de assegurar um ambiente equilibrado e atento ao bebé/criança, facilitando, por conseguinte, o seu desenvolvimento e bem-estar.

Assim como, para o bebé/criança a frequência de um ambiente pedagógico de qualidade impulsionará o seu desenvolvimento holístico, suprirá determinadas necessidades e carências existentes no contexto familiar e potenciará outras (Bhering et al., 2020; Cardona, 1997; CNE, 2003; M. C. Ferreira, 2018; Vasconcelos, 2009). Esta situação é reveladora de mais um aspeto que evidencia a pertinência do trabalho em parceria com as famílias, bem como da creche de qualidade como salvaguarda dos direitos das crianças (nota de campo n.º 1, 03-09-2018).

É importante referir que observámos que os instrumentos de gestão do quotidiano e da ação pedagógica da educadora estavam atualizados e expostos, de forma acessível e disponível para as famílias, contudo nunca as observámos a ler e/ou questioná-los. A maioria das famílias privilegiava ter conhecimento das rotinas de satisfação das necessidades básicas e/ou o estado emocional dos seus bebés/crianças no decurso do dia, descurando as propostas pedagógicas e o caminho de aprendizagem que o bebé/criança concretizou nas suas explorações quotidianas. A educadora procurava resgatar este aspeto, ao partilhar vídeos e fotografias das propostas pedagógicas e das explorações dos bebés/crianças (nota de campo n.º 10, 08-11-2018).

A **conceção de currículo** e, tendo em consideração o já analisado no ponto 1.2.1. deste Capítulo, podemos afirmar que a educadora orienta a sua práxis por alguns princípios de determinados modelos pedagógicos participativos, valoriza a participação ativa de cada bebé/criança, sempre e quando o bebé/criança deseje (aprendizagem pela ação) e não quando o adulto decide (nota de campo n.º 48, 05-11-2019). A educadora salienta a importância de OPC (entrevista 20-02-2021), faz referência às OCEPE (PCG 2018-2019, 2019-2020), mas não escreve, profere ou se refere à designação de currículo para a creche.

A sua formação académica, com vertente para a EI e para o 1.º CEB, conferiu-lhe pleno conhecimento da educação dos 0-10 anos, fundamento que lhe permite perspetivar o *continuum* educativo (CNE, 2009; G. Martins et al., 2017) que, de acordo com o Parecer n.º 8/2008, procura garantir a qualidade e continuidade nas transições, garantindo a equidade do sistema.

A gestão do currículo (Correia et al., 2021; Silva et al., 2016), por parte da educadora, implicou uma co construção progressiva, flexível e validada pelas políticas educativas e curriculares, pelos fundamentos teóricos que lhe serviam de referência, e também pelos interesses, pelos saberes e experiências situadas no tempo e no contexto sociocultural em que desenvolveu a sua ação. Isto pressupôs que as famílias, as equipas, os bebés/crianças fossem participantes na elaboração do currículo, por sua vez, o currículo não é separado deles. Siraj-Blatchford (2004) afirma: "criança e currículo são duas realidades indissociáveis" (p. 11), porque fazem parte de um mesmo processo, o processo pedagógico.

Para Dewey (2002) o currículo é um mundo de significados, marcado por processos e dados de um determinado tempo. É uma lente, uma chave para interpretar o mundo das crianças, o seu ímpeto exploratório, a sua curiosidade (Bruner, 2008) é o motor que as faz explorar o mundo através das propostas pedagógicas em oferta, não compartimentado em áreas de conhecimento, mas sim integrado, que valoriza a inteireza do sujeito (Fochi, 2021, maio 5). Assim, o currículo construiu-se nos berçários, a partir de propostas pedagógicas quotidianas, que envolveram rotinas, o cuidar e educar, interações, relações e vivências entre os bebés/crianças-adultos-ambiente (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Kind & Gezin, 2015; Kot-Koteki, 2013; Ministerio de Educación, 2012; Portugal, 2012, 2017; Portugal et al., 2017; Roldão, 1999a, 1999b, 2000, 2004).

A **conceção de Inovação Pedagógica** é evidente na preocupação constante, da educadora, em inovar nos seus conhecimentos (frequência de formações, leituras de

referência, por exemplo), determinantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Day, 2001, 2004; Ferreira & Anjos, 2015; Goodson, 2008; Oliveira-Formosinho, 2011a) e para os documentos por si elaborados (M. Sarmento, 2000), com impacto nas aprendizagens dos bebés/crianças (C. Ferreira, 2016).

Evidente também na sua participação em equipa (reuniões, projetos e planos definidos em conselho pedagógico), partilhando e aprendendo em companhia (Formosinho & Figueiredo, 2014; Formosinho & Machado, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001). Manifesta no cuidado em criar um quotidiano pedagógico diferente, que superasse o anterior no sentido de melhoria (Fullan & Hargreaves, 1996), que introduzisse novidades, aberto à mudança (no ser, no saber, no fazer, na própria cultura institucional), à transformação, suportada na reflexão crítica da sua prática (Lino, 2005) e com a quebra de *habitus* (Bordieu, 1997) e do saber rotineiro, tácito implícito (Formosinho, 2014).

A educadora conceptualiza que a Inovação Pedagógica é possível através da alteração de conceções e das potencialidades de um ambiente pedagógico de qualidade. A corroborar com este princípio, na entrevista (20-02-2021) destaca o carácter holístico das cozinhas de lama que foram construídas, todavia os vizinhos demonstravam incómodo ao verem:

> as crianças estão ali a mexer e que estão todas sujas… é a conceção… quando elas estão a ter um momento, uma vivência única rica e irrepetível, porque aquele momento nunca mais se vai repetir. Elas vão brincar mil vezes naquele sítio, mas vão brincar sempre de forma diferente e eu acredito piamente na Inovação Pedagógica. (entrevista 20-02-2021)

Constantemente a educadora definiu metas e estratégias para inovar a sua práxis, centrada primeiramente nos bebés/crianças (Libório & Portugal, 2006) e na inovação que cada um traz com ele, na sua maneira única de brincar e de aprender, processo indissociável (Fochi, 2021, maio 5). Centrada também no envolvimento das famílias e da comunidade como parceiras e participantes ativas no quotidiano pedagógico, com um contributo cultural singular para a emergência de Inovação Pedagógica.

A Inovação Pedagógica é caracterizada como um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico, é uma opção individual e/ou coletiva e local (Fino, 2008a). De acordo com esta perspetiva, consideramos que a equipa incrementou com sucesso este processo através do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c).

O projeto supracitado visava a construção de espaços exteriores ecológicos (equipamentos e recursos materiais recicláveis e reutilizáveis), em parceria com a comunidade educativa. Através da observação e da escuta ativa dos bebés/crianças e da

formação contínua em contexto para todos os elementos da equipa pedagógica, acerca das práticas nos espaços exteriores, ambicionaram alcançar uma mudança efetiva e inovadora das práticas pedagógicas nesse contexto (M. A. Estrela, 2020c).

O compromisso com a Inovação Pedagógica, por parte da equipa pedagógica, levou a uma efetiva mudança de conceções, de metodologias e de práticas que envolveram uma transformação autêntica, mas que naturalmente levará o seu tempo a efetivar.

1.4.1. Impacto destas conceções

Como fundamentámos no ponto 1. do Capítulo II, as conceções em torno da EI alteram-se ao longo da história social, cultural e política da humanidade. Os princípios, os pressupostos, os fundamentos, as crenças e as conceções que os educadores defendem constituem a base do seu pensamento e da sua ação. Se durante anos, e preconizadas por vários pedagogos e autores de referência, as conceções de infância, de criança e de instituição educativa/ensino foram limitadoras e baseadas em teorias reducionistas, tais como: Watson defendia que nunca se deviam abraçar ou beijar as crianças, nem deixa-las sentar-se ao colo (Sprinthall & Sprinthall, 1993), entendia-se que aquilo que os bebés necessitavam era de serem alimentados, de descansar, de ter rotinas bem vincadas pelo adulto (tal como a retirada da fralda) sem um entendimento e sensibilidade para a aprendizagem pela observação de cada um e assumindo que qualquer pessoa seria capaz de garantir a execução dessas situações (Portugal, 1998). Trabalhar com crianças era considerado, pela sociedade em geral, como uma profissão de baixo estatuto, que requeria pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica.

As conceções de criança passaram, também, pela metáfora de *tábuas rasas*, segundo Locke, prontas a moldar, a memorizar e a reproduzir (de acordo com Herbart), a competentes desde a gestação (Golse, 2007), a pessoa com direitos que ao nascer procura dar sentido ao mundo que a rodeia, que o explora ativamente. Por isso, para Claparède, a educação deve situar-se na linha dos interesses e das necessidades de cada uma, sendo certo que cada criança é diferente da outra e a instituição educativa/ensino deve aproximar-se de cada uma delas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Bruner (2008), Dewey (1998, 2002), Freire (2001), a criança é co construtora do conhecimento, identidade, cultura e valores. De dependente e incapaz, a criança passou a ter direitos, vontades, necessidades e interesses próprios, competências inatas que através das relações ativas com o ambiente e com os outros as potencia infinitas vezes.

De acordo com Gerhardt (2015) "babies are like the raw material for a self. Each one comes with a genetic blueprint and a unique range of possibilities" (p. 32).

Passou a dar-se primazia à qualidade das relações, baseadas na escuta plena e na comunicação autêntica, na participação de todos os envolvidos no processo pedagógico (Formosinho, 2020). A esta luz, enquadramos as conceções da educadora, que naturalmente foram evoluindo e modificando-se, deixando de parte o fazer fabril (Almada & Sousa, 2017; Formosinho, 2020; Tonucci, 1986) em que todos faziam os mesmos *trabalhos*, os adultos manipulavam as mãos e os pés dos bebés/crianças, "crianças carimbo" (Folque, 2022), para *produzirem trabalhos* (Tonucci, 1988, 2008, 2018). Fochi et al. (2016) alertam para o facto de os bebés/crianças estarem tão precocemente na coletividade atentando modos de funcionamento em que o coletivo se sobreponha à individualidade.

Assim, constatamos que as conceções da educadora revelam a liberdade de exploração e de autonomia por parte de cada bebé/criança, com a sua escuta e a observação atentas. Contrária à educação em massa (Fino, 2011a), numa visão democrática (Dewey, 1998), em que esta deixa de ser entendida como a preparação para a vida e constitui a própria vida, onde os bebés/crianças têm de ser escutados e essa escuta incluída no quotidiano pedagógico. A educadora valorizou a estimulação, contudo nem sempre o bebé/criança aprecia nem necessita de ser estimulado, muito pelo contrário, aprecia vivamente explorar o ambiente sem necessidade de intervenções (Portugal, 1998). A educadora valorizou, também, a importância das experiências precoces (Pine, 1995), a criação de contextos de qualidade (para adultos e para bebés/crianças), primou pela educação e pelos cuidados respeitosos e éticos.

Intensificaram-se as políticas educativas para a creche, durante o estudo, e a aplicação das mesmas na práxis. A educadora deu primazia à formação, às emoções, às interações, às relações, à agência de cada bebé/criança. Portanto, tal como nos dois últimos séculos assistimos a mudanças abruptas das conceções relacionadas com as crianças, a infância e a EI, fruto de novas e importantes investigações (Brazelton, & Sparrow, s.d.; Bronfenbrenner, 1979; Dahlberg et al., 2003; Dewey, 2002; Edwards et al., 2008; Freire, 1979, 2002; Goldschmied & Jackson, 2007; Gomes-Pedro, 1995, 2017; Neto, 2020; Oliveira-Formosinho, 2004; Piaget, 1986; Pikler, 1969; Portugal, 1998; Post & Hohmann, 2003; Rogers, 2009; Sarmento et al., 2017; Tonucci, 1988; Vygotsky, 1984). A educadora também vivenciou essa mudança na primeira pessoa, ao longo do seu

percurso escolar e profissional, que lhe potenciaram novos entendimentos e fundamentos acerca das suas conceções e práticas em EI.

Caíram por terra as ideias de que basta gostar de bebés/crianças, ser-se meigo, ter jeito para trabalhar com bebés/crianças. Os profissionais de EI necessitam de qualidades especiais (valores e ética), como também de conhecimentos e de formação adequados à sua ação pedagógica (Cardona, 2006), nomeadamente, ao nível dos cuidados e de educação, ao nível pedagógico, ao nível das experiências e das propostas de aprendizagem e de desenvolvimento que oferecem aos bebés/crianças (Tomás & Lino, 2018).

Hoje, mais do que nunca, valorizam-se os primeiros anos como inigualáveis ao nível neuronal e a importância das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção, e a capacidade fundamental do educador de promover as condições desenvolvimentais adequadas, diversificadas e ricas, através de ações planeadas e devidamente fundamentadas (Shonkoff & Phillips, 2000). Assim, Portugal (1998) alerta: "se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário decente" (p. 196).

Todas as conceções da educadora tiveram impacto na sua práxis e foram sendo transformadas, caminho longo que a educadora estava a trilhar com mestria, fruto da sua reflexividade, tal como aprofundaremos no próximo ponto.

1.5. Práticas pedagógicas reflexivas, supervisionadas e lideradas podem conduzir à Inovação Pedagógica

A **reflexividade** evidenciada pela educadora prosperava um caminho com evidências de Inovação Pedagógica. Analisemos a situação vivida no dia 24-09-2018 (nota de campo n.º 4), em que com alguma tristeza e preocupação a educadora disse:

> continuei a não conseguir realizar as atividades com o R. Esta criança ainda não está adaptada, "sofre" muito durante o dia pois, embora a mãe diga que lhe dá pouco colo, este tem-no solicitado muito, tem dias que só não chora quando dorme ou quando está no colo. Estive a analisar e apercebi-me que ele passa muito tempo no infantário, cerca de 10 horas, a mãe deixa-o às 8h e geralmente vem buscar já no BIV, pelas 18:30. Pensei em falar com a mãe para vermos de que forma conseguimos reduzir um pouco este horário nesta fase, uma vez que ele está a ter tantas dificuldades, denotando que sente muito a falta dos pais. O intuito é também encontrar a melhor estratégia, uma vez que não tem sido possível realizar qualquer atividade com ele, pois demonstra sempre muito desconforto emocional.

A consciência da importância da parceria ativa, partilhada, participada e cooperada com as famílias é evidente, neste caso, com impacto na qualidade e no sucesso desta transição educativa.

O colo era uma preocupação da educadora, no sentido de acolher ao universo do bebé, mas não criar dependência nem abandono, por isso tentava encontrar um equilíbrio ao invés de uma polarização. Primando pelas relações como o coração da pedagogia (Fochi, 2020), a educadora tinha consciência da importância do colo como segurança e regulação emocional para os bebés (Brazelton & Sparrow, 2008; Brito, 2018; Dowbor, 2007; Falk, 2010, 2016; Gerhardt, 2015).

A reflexão na ação é evidente (Schön, 1983), assim como a mudança e o rumo à Inovação Pedagógica a ela associada, com impacto determinante na prática pedagógica (Soares, 1995). A educadora afirmou:

> depois de uma reflexão cuidada, realizei algumas alterações na decoração da porta, estava prevista a realização de uma árvore com rolos de papel, no entanto para promover uma maior participação do grupo de crianças, construi com estas um mobile com os elementos de outono explorados, e coloquei fotografias das crianças e da exploração realizada. Por fim realizamos a colocação do mobile na porta com as crianças a assistirem. (nota de campo n.º 8, 29-10-2018)

No entanto, neste caso concreto, em vez de assistirem, os bebés podiam ter sido envolvidos de forma participativa na colocação do móbile na porta. Detalhes com significado que evidenciariam a congruência entre discursos e práticas. Freire (1997) alerta que é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática. Enaltece que na formação dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática que se "torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo" (Freire, 2001, p. 24), porque "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2001, p. 39).

O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de se aproximar da epistemologia da prática, isto é, a conscientização (Freire, 1975b) do que é a pedagogia participativa, como condição necessária quando se pretende uma epistemologia que respeita os direitos dos bebés/crianças de aprender através da participação e em companhia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Através desta epistemologia há uma desconstrução do modo tradicional, transmissivo (Monteiro, 1987; Tonucci, 1986, 2019a), bancário de fazer pedagogia, a fim de criar uma conscientização (Freire, 1979) sobre propostas pedagógicas, finalidades e objetivos, meios e metas, contextos e processos (Formosinho & Machado, 2009).

A educadora refletia, ponderava e decidia aquilo que considerava ter mais potencial pedagógico em determinado momento da práxis, visível na nota de campo n.º 11, 20-11-2018, em que a educadora tomou uma decisão acertada e proporcionou uma vivência coletiva a todos os bebés/crianças e equipas de todos os berçários da instituição. De acordo com Alarcão (2002) é através da reflexão que a educadora (re)constrói o seu conhecimento no campo da ação que é a sua práxis.

No processo de monitorização, a Avaliação de Desempenho Docente constituía um momento privilegiado de reflexão sobre a práxis pedagógica, entre a diretora e a educadora, onde em conjunto, procuravam encontrar estratégias para melhorar o que podiam (nota de campo n.º 38, 25-07-2019). Assim, e de acordo com Alarcão (2002) a experiência, se refletida e concetualizada, tem um enorme valor formativo, assim como a compreensão da realidade, constituem o cerne da aprendizagem, e neste caso, incitaram um processo de mudança de paradigma, no qual surgiram evidências de Inovação Pedagógica (Formosinho et al., 2015).

A reflexividade da educadora, juntamente com a sua evolução pessoal e profissional, as formações que frequentou, os documentos que elaborou, as pesquisas e leituras que efetuou, constituíram alavancas em direção às mudanças, à transformação praxiológica e à Inovação Pedagógica (Formosinho et al., 2015).

Tenhamos em consideração a progressiva valorização das pedagogias participativas e a oferta de materiais naturais, que permitiram que a educadora enriquecesse o ambiente pedagógico de forma autêntica e criativa, com inúmeras potencialidades pedagógicas. Os elementos naturais (que previamente selecionou) foram explorados pelos bebés/crianças, ao seu ritmo e tempo únicos, com total liberdade de movimentos. Observámos a equipa e os bebés/crianças felizes, estes com altos níveis de implicação e de bem-estar (Portugal & Laevers, 2010) ao explorarem os materiais não estruturados com todos os seus sentidos e com a supervisão atenta dos adultos (Hoyuelos & Riera, 2019). Desta forma, foram alcançados os objetivos gerais de aprendizagem definidos pela educadora, por exemplo, na planificação de outubro de 2019: “promover a curiosidade e livre iniciativa; incentivar a exploração livre e espontânea; introduzir elementos na sala que deem a conhecer a estação e possibilitem ver, sentir, cheirar, ouvir e provar”.

Paralelamente a demonstrar uma grande sensibilidade, fruto da atenção cuidadosa, responsiva, autêntica e afetuosa a cada bebé/criança (Gerhardt, 2015; L. Costa, 2019), a

educadora diversificou, surpreendeu, introduziu novos recursos materiais, do seu ponto de vista, apelativos, mas que nem sempre sortiram o efeito desejado:

> em alguns momentos senti que as crianças estavam desinteressadas. À medida que fui vivenciando as atividades e refletindo sobre as mesmas, percebi que os recursos mais simples e do dia-a-dia foram os mais populares entre o grupo, algumas atividades de exploração de recursos materiais como exploração de garrafas de plástico, jornais, caixas de cereais e essencialmente os objetos do quotidiano constantes na cesta das sensações, tiveram grande sucesso entre as crianças, mantendo-as por largos períodos concentradas. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 7)

Ainda sobre a oferta pedagógica, podemos destacar a autenticidade reflexiva crítica da educadora (Alarcão, 1996; Infante et al., 1996) ao assumir que a arca das trapalhadas não foi uma área bem-sucedida, a seu ver, porque alguns dos materiais lá existentes não suscitavam interesse às crianças do grupo, propondo-se a reformular esta área de forma a torná-la mais apelativa. "Ainda que existam sempre formas de melhorar toda a dinâmica e organização da sala, estou muito satisfeita com o percurso que estamos a realizar" (Avaliação do Contexto, 3.º período, 2019-2020).

A **supervisão da educadora** estava estreitamente articulada com a sua **liderança**, nomeadamente com as alunas estagiárias (Vasconcelos, 2011) e com a equipa de sala (Formosinho & Machado, 2009). Relativamente às alunas estagiárias, esta foi uma oportunidade única e enriquecedora de partilhas, vivências, aprendizagem e formativa, que incluiu a dimensão avaliativa (Oliveira-Formosinho, 2002a). Esta vivência teve um grande impacto na formação das alunas (segundo palavras proferidas por estas), mas também na educadora, que partilhou a sua práxis de forma natural e recetiva (Severino, 2007) e os bebés/crianças beneficiaram da relação com mais adultos, que com todo o respeito, humildade e delicadeza apoiaram em diversos momentos (nota de campo n.º 47, 28-10-2019).

A educadora fazia uso dos atributos da supervisão - orientação, observação, acompanhamento e avaliação (Gaspar, 2019). Através destes, assegurava-se de que tudo acontecia com qualidade, que o superior interesse do bebé/criança e os seus direitos eram respeitados. Assim, por exemplo, a educadora estava muito atenta à alimentação de cada bebé (mesmo quando era outro elemento da equipa a dar a refeição ao bebé), de forma que não acontecessem erros ou trocas. Era muito presente e a sua presença era sentida por todos, era o pilar e o modelo de comportamento para os bebés/crianças e para a equipa de sala. Era dinâmica, recorria a diferentes técnicas e metodologias, a forma como projetava a voz, as expressões faciais e corporais tinham reflexos nas expressões dos bebés/crianças.

A educadora tinha a preocupação de contextualizar e de fundamentar a sua ação (Fochi, 2015b) para com as assistentes educativas, com o intuito de que estas percebessem a sua intencionalidade pedagógica, pois toda a sua ação era fundamentada em teorias, modelos, propostas, princípios, políticas educativas e curriculares, conceções, valores e crenças.

Subtilmente a educadora marcava a sua presença na liderança e na supervisão da equipa. No dia 28-10-2019 (nota de campo n.º 47) os bebés/crianças recolheram elementos da natureza, na horta pedagógica, colocaram-nos num papel de cenário, colocaram tinta e carimbaram-nos. Houve tendência, em tentar acrescentar algo por parte de alguns adultos (Friedmann, 2000), interferindo nas modalidades expressivas dos bebés/crianças. A educadora, por vezes discretamente, outras vezes diretamente, tentava que percebessem o impacto dessas atitudes na aprendizagem dos bebés/crianças e qual a forma mais correta de agir pedagogicamente.

Não há um modo único de agir, não há um receituário, não há um quotidiano fixo, todos somos diferentes, somos seres inacabados (Freire, 2002) com histórias de vida únicas, formas de desejar, pensar e estar no mundo únicas também, por esses motivos a prática pedagógica diária é inigualável. Todavia, "uma filosofia de educação cujo princípio básico é a crença no ser humano, na sua capacidade transformadora da realidade na qual se encontra inserido, resguarda uma concepção democrática da educação" (Dowbor, 2007, p. 59). Por seu lado, essa conceção «abarca uma visão humanista do ser humano, segundo a qual todos têm direito ao saber e cultura, não havendo, assim, o "saber mais" que o outro como instrumento de dominação» (Dowbor, 2007, p. 59).

A valorização do mundo social de cada bebé/criança (A. Coutinho, 2010; Tomás, 2011) e os contributos únicos que cada um deles e das suas famílias (características pessoais, de personalidade, profissão, conceções, histórias de vida, condições socioeconómicas) acrescentam a todos os outros indivíduos, que também fazem parte da extensão das competências sociais do bebé/criança, levam a uma rede de comunidade de aprendizagem onde todos aprendem em companhia.

Houve uma preocupação constante em assegurar o bem-estar e o desenvolvimento profissional de toda a equipa:

> Gosto que as coisas fluam na sala e detesto impor a minha posição, mas neste caso tive mesmo de o fazer, limitando algumas atitudes, para poder continuar a exercer a minha posição de educadora da sala e defender acima de tudo o bem-estar das crianças. (nota de campo n.º 21, 19-02-2019)

Importa refletir que: a liderança constitui um fator preponderante para o progresso dos processos de desenvolvimento profissional e organizacional, sendo esse um objetivo claro da instituição e da educadora; a supervisão realizada pela educadora visava otimizar a qualidade da ação pedagógica de todos os elementos da equipa, através de uma reflexão sobre a ação, do repensar de atitudes, contribuindo para uma prática mais eficaz, comprometida, autêntica, ética, equitativa e participativa.

Todas as situações expostas não coibiram a educadora de afirmar:

> apesar de alguns altos e baixos e das chamadas de atenção que são sempre necessárias, quero reafirmar que estou muito satisfeita com a minha equipa, entendemo-nos muitíssimo bem, quando temos de dizer algo menos bom há franqueza e honestidade e isso reflete-se no ótimo trabalho que temos feito. A união tem sido uma forte aliada, e ajudamo-nos muito, estamos num ótimo caminho para a cooperação plena, forma de trabalhar que defendo e acredito ser o caminho para uma intervenção pedagógica de excelência. (nota de campo n.º 21, 19-02-2019)

A capacidade de supervisão e de liderança da educadora fazia com que, juntamente com a equipa, tentassem superar a qualidade das práticas. Neste caso, poderia ser benéfico, para a tomada de consciência e de reflexão na ação, que os elementos da equipa preenchessem a escala de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2006), pois a qualidade das suas atitudes tem impacto no bem-estar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças. O conhecimento e a atenção às dimensões de observação propostas na referida escala contribuem também para a promoção da qualidade do contexto, da formação e do desenvolvimento profissional da equipa.

A liderança, assumidamente, preocupava a educadora: "no sentido de eu achar que o tipo de liderança que tivermos faz diferença na forma como chegamos e concretizamos o nosso trabalho" (entrevista 20-02-2021). E esta foi a principal dificuldade sentida em BI: "tem de haver predisposição de todas as partes e infelizmente nesse ano foi muito difícil chegar a essa predisposição, eu acho muito sinceramente que nunca consegui chegar a esse patamar" (entrevista 20-02-2021).

A sua liderança era efetivada na orientação da sua equipa de sala, em inúmeras situações do quotidiano pedagógico e com um impacto colossal na sua prática e sobretudo nos cuidados prestados aos bebés/crianças e na atenção às famílias (OECD, 2019b).

Observámos ética, respeito e autenticidade na forma de comunicar, de ser e de estar perante as assistentes educativas. Foram diversas as situações observadas, desde situações de apreço, gratidão, partilha, responsabilização, reflexão, cooperação, com o intuito de potenciar as competências de cada uma das profissionais, rumo à mudança, à evolução profissional, à educação e cuidados de qualidade, a evidências de Inovação

Pedagógica *in loco* (Cabral & Alves, 2018), tal como descrito no memorando de março de 2020 (Anexo 3):

> Referi o meu agrado pela postura da equipa quer dentro da sala, quer no recreio o que demonstra muitas evoluções por parte da equipa que está a trabalhar bem no meu entender. Questionei as colegas sobre o que acham do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo que todas responderam estar satisfeitas, referindo que sempre que algo não está bem as situações são faladas no momento a fim de melhorar, sendo esta uma estratégia que agrada a todas nós e que será para continuar.

Situações desafiantes ao nível da liderança da equipa fizeram parte do quotidiano pedagógico e que obrigaram a educadora a refletir, a ponderar e a agir no imediato:

> não tem sido fácil a gestão de toda a dinâmica da sala pois, apesar de não termos muitas crianças, o facto de termos apenas dois adultos torna o decurso do dia e da rotina na sala bastante difícil. (…) e isso cria, por vezes, algum *stress*, pois a entrada deste grupo é feita cedo e com alguma agitação. (nota de campo n.º 9, 05-11-2018)

Incidentes críticos aconteceram e a educadora confidenciou: "uma vez que estávamos no momento da festa acabei por não explorar o que de facto aconteceu, mas para a semana irei conversar com todas, pois somos todas responsáveis por esta situação e isto não poderá voltar a acontecer" (nota de campo n.º 34, 28-06-2019). Como líder da equipa, numa atitude ética, também se incluiu na responsabilização de algo que aconteceu incorretamente por parte de outro elemento. Aquando da entrevista (20-02-2021) afirmou que o seu papel "exige uma ponderação, uma congregação de muitos papéis para se chegar a um equilíbrio (…) nós como educadores temos essa responsabilidade e temos de exigir responsabilidade a quem nos acompanha".

Destacamos a liderança como um fator determinante para os processos de desenvolvimento profissional e organizacional, nomeadamente ao nível da criação de uma cultura institucional colaborativa, preponderante para a transformação praxiológica (Fullan & Hargreaves, 1996; OECD, 2019b; Ramalheira, 2019).

1.5.1. Tétrade (trans)formação, reflexão, liderança e supervisão, evidências de Inovação Pedagógica

A liderança e a supervisão pedagógica como apoio e mediação (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b) constantes às equipas, caracterizadas pela formação, pelo acompanhamento quotidiano, potenciação, envolvimento, escuta, participação ativa e democrática, desenvolvem um sentimento de pertença, algo que transcende o isolamento no coletivo e isso é transformador (Brito, 2018; Fochi, 2020).

A liderança e a supervisão pedagógicas promovem a autonomia dos profissionais, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a formação e transformação das

práticas *in loco* e a sua melhoria. Este conjunto, comporta evidências de Inovação Pedagógica (Alarcão, 1996; Formosinho et al., 2015; Infante et al., 1996; Lalanda & Abrantes, 1996; Ramos & Gonçalves, 1996) e é disso exemplo a práxis em estudo.

Vejamos o exemplo contido na nota de campo n.º 39, 28-08-2019, em que a educadora planeou e organizou, juntamente com a sua equipa, a nova sala parque e sala berços do BIII-BIV e em diálogo deu a conhecer qual seria a dinâmica, a organização da sala, as funções, os papéis e o estilo do adulto a seguir. Referiu quais as rotinas e os horários, as áreas da sala, as características e o papel de cada elemento da equipa. Relativamente às rotinas, reforçou a necessidade do estabelecimento progressivo de uma rotina comum a todas as crianças, nada rígido e de acordo com cada uma delas, mas tentando uma uniformização, com vista ao bom funcionamento do quotidiano pedagógico, bem-estar de cada bebé/criança e dos adultos também. Fochi et al. (2016) alertam para:

> uma armadilha perigosa e fácil de ser armada dentro das instituições. (…) os momentos do cotidiano ser organizado para que os bebês façam todos juntos o tempo todo – hora da higiene, hora da água, hora do sono, hora da alimentação – ou, por não ser reconhecido a complexa tarefa que é tornar-se eu ao mesmo tempo em que se tornam grupo. (p. 305)

A educadora, fundamentou o motivo da escolha das áreas da sala (área de acolhimento, área de alimentação/exploração/expressões, área do faz de conta, área da música, área do relaxamento, área dos cacifos, área da higiene, dormitórios, registos), em detrimento de outras, e deixou claro que as mesmas eram de acordo com os interesses das crianças (observados no ano letivo anterior) e que estes estavam em constante mudança. Em sintonia, as áreas e os respetivos materiais foram modificados ao longo do ano. Reforçou a necessidade e a importância de os manter em bom estado de conservação, de higienização e de segurança. Alertou para a sublima importância do preenchimento e atualização dos quadros reguladores do quotidiano pedagógico, por parte de cada profissional quando realizasse alguma ação com determinado bebé/criança e informou a continuidade do PCG, visto o sucesso e potencial pedagógico do mesmo.

No que diz respeito ao estilo e ao papel dos adultos, a educadora vincou o sigilo profissional como um compromisso ético de cada elemento, apelou a uma equipa unida, profissional, sensível, promotora da autonomia, empenhada, que desenvolvesse uma relação cordial com as famílias, que respeitasse a individualidade de cada bebé/criança, a

hierarquia institucional e as funções de cada elemento (descritas no RI e nos contratos de trabalho).

A reflexividade da educadora foi fulcral para a melhoria, mudança, transformação e inovação da sua práxis:

> eu tomo consciência já com alguma distância e depois vou alterando pequenas coisas que estão menos bem. Lá está, a reflexão é fundamental, isto é uma coisa que já vem e das primeiras coisas que aprendi na minha formação académica é que o professor/educador é um ser reflexivo, tem de o ser, porque senão não há evolução! (entrevista, 20-02-2021)

Para esta liderança e supervisão, foi imprescindível o tempo de componente não letiva, para que a educadora pudesse refletir na organização do contexto e na ação da equipa, planear todos os detalhes ao pormenor. Como podemos constatar, eram diversas as tarefas que faziam parte do seu papel, as mesmas tiveram impacto positivo na sua profissionalidade docente, na aprendizagem e nas vivências dos bebés/crianças, porque efetivamente houve fundamentação, ação significativa e contextualizada (Formosinho, 2013, p. 15), uma articulação entre experiências de ação e experiências de reflexão (Soares, 1995).

A Inovação Pedagógica foi disruptiva e incremental, atingiu o auge com o desenvolvimento do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c), inspiradas nas investigações de Bento e Portugal (2019), Bilton et al. (2017), Figueiredo (2015), Neto e Lopes (2018) e, ao sentir cada vez mais essa necessidade urgente de valorização igualitária do potencial pedagógico dos espaços interiores e exteriores.

Em equipa, refletiram na situação que tinham em mãos e quais as possíveis soluções encontrar. Foram vários os dias e momentos de reflexão profunda na, sobre e para a ação pedagógica (Schön, 1983). As educadoras assumiram que tinham pela frente um grande caminho, sobretudo ao nível da mudança de conceções, comprometendo-se nesse trilho de transformação das suas práxis, com suporte em leituras de referência. A educadora muito expectante, demonstrou a sua total disponibilidade para cooperar, para aprender e para mudar.

As reuniões reflexivas frequentes e profundas sobre as vivências quotidianas, em conjunto/individualmente, constituíram fundamentos preciosos para melhorar as práxis, permitiram também a monitorização, acompanhamento, orientação e apoio ao processo de transformação das práxis de cada profissional. Com as assistentes também aconteciam, mas com menos frequência, pois a diretora delegava nas educadoras esse

acompanhamento *in loco,* no contexto de cada uma das equipas (nota de campo n.º 61, 10-03-2020). Nas palavras reflexivas da educadora:

> pelo caminho, todos nós fazemos coisas menos bem! E as reflexões que fomos fazendo ao longo do tempo, foram servindo de aprendizagem para melhorar. Foram sempre muito construtivas. (…) eu acho que comungamos todas do mesmo ideal, vivemos muito e isso transpirava na brilhante equipa que tínhamos. Acabou por nos contagiar a todas. Acho que realmente aquele infantário é um sítio único nesse sentido, onde se criou algo pensado única e exclusivamente para as crianças. (entrevista 20-02-2021)

Questionada sobre se considerava que a equipa tinha alcançado evidências de Inovação Pedagógica, a educadora respondeu: "acredito com toda a minha consciência nisso! Sem dúvida alguma houve uma entrega muito grande e as práticas foram muito inovadoras, de tal forma que muitas vezes são incompreendidas por quem está de fora" (entrevista 20-02-2021). Partilhamos desta visão da educadora, que de facto, os trilhos da inovação nem sempre são compreendidos e valorizados, muitas vezes o tradicional e rotineiro é o que parece fazer sentido para o senso comum. Assim, o papel da educadora é determinante, ao nível da fundamentação da ação. Os conhecimentos teóricos e práticos munem a educadora de segurança, determinação e de certezas sobre a direção que quer seguir, como, com quem e de que forma, mesmo diante do questionamento crítico dos vários elementos da comunidade (Formosinho, 2013, 2014, 2018).

2. Sistematização da Caracterização de uma Práxis em Creche na RAM

Antes de mais será importante evidenciar a perspetiva de Peters (2002) que alerta para o facto de que é fácil compreender-se o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebés/crianças e defender-se a ideia de que, os educadores, devem orientar a sua ação pedagógica pelos fundamentos que sustentam o desenvolvimento e a aprendizagem nos primeiros anos de vida e utilizar pedagogias adequadas a esses níveis. Menos fácil será reconhecer que os educadores e todos os profissionais que trabalham com bebés/crianças estão igualmente a desenvolver-se e diariamente realizam aprendizagens na interação com os diversos elementos da comunidade educativa.

Assim, o contexto onde o educador desenvolve a sua práxis constitui um campo de desenvolvimento e de aprendizagem profissional, que fornece um importante apoio para compreender a sua práxis, considera-se que "o desenvolvimento profissional da equipa técnica de educação de infância não ocorre num vazio, mas sim num mundo de mudanças complexas sobre o qual o indivíduo tem algum controlo" (Peters, 2002, p. 1124), tal como acabámos de analisar no final do ponto anterior.

A presente investigação empírica, através de um estudo de caso único de natureza etnográfica, permitiu a investigação de uma práxis *in loco,* desenvolvida por uma educadora, em berçários, na valência de creche, durante 2 anos letivos. Um fenómeno contextual que nos permitiu refletir sobre as conceções e uma prática em creche na RAM. O presente estudo baseou-se em várias fontes de evidências, convergidas em triângulo, após pesquisa e seleção detalhada do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que conduziram à recolha e à análise de dados (Yin, 2003).

Ao procurar libertarmo-nos do risco da "pedagogia sem nome" (Formosinho, 2018, p. 19) e tendo em conta os autores de referência, as diretrizes internacionais, europeias, nacionais, regionais, foi determinante descobrir **como se caracteriza uma prática pedagógica em creche na RAM**, através da estrutura da investigação empírica desenvolvida. Assim, a análise das conceções e da prática de uma educadora em creche foi realizada com suporte de um enquadramento teórico vindo de várias perspetivas, autores de referência, políticas educativas e curriculares, correntes histórico-sociais que definiram e influenciaram determinados fundamentos e, consequentemente, as práticas desenvolvidas pelos educadores ao longo dos últimos séculos. Teoria do Desenvolvimento Curricular, da História da Educação, das Teorias da Formação Docente, da Sociologia da Educação, da Psicologia, Teoria da Educação Co construtivista, todas elas permitem compreender as conceções da educadora quanto à construção e gestão do currículo e da pedagogia, aos fundamentos da sua práxis, pretendendo-se aceder a possíveis relações que se possam estabelecer entre conceções e práticas em creche, neste caso concreto na RAM.

Independentemente do contexto onde se desenvolve a práxis existem acontecimentos de vida (Peters, 2002), que são multidimensionais e influenciam o desenvolvimento profissional e pessoal, isto é, várias mudanças podem ocorrer em diversos contextos da vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 2002) e o desenvolvimento deste poderá progredir de modo diverso em contextos diferentes. Reconhece-se, assim, que a educadora experienciou dois padrões de desenvolvimento que podem interagir e influenciar-se: o desenvolvimento pessoal pode influenciar o desenvolvimento profissional e vice-versa (Goodson, 2008; J. Sousa, 2000; Rogers, 2009). Na perspetiva da educadora:

> a prova de que nós somos pessoas, profissionais e nos complementamos. Toda a minha vivência pessoal também se refletiu na situação da sala. (…) Foi um ano muito difícil para mim. Primeiro por ser uma experiência nova para mim, por ter estado afastada um ano pela maternidade e por outras questões pessoais que se interpuseram, houve momentos em que não pude estar presente pela saúde da minha filha. E tudo isso mexeu comigo. Se tu perguntares se estive a 100%? Não, não estive a 100% e isso dificultou muito, porque eu não estava entregue. Eu esforcei-me muito, mas eu não conseguia, havia um problema pessoal eminente que me afetou bastante a nível profissional. Embora eu continuasse a ser a educadora feliz, por estar no meu *habitat* natural, eu adorasse ir trabalhar, mas tinha outras questões pessoais e na própria sala (os problemas com a equipa, o desrespeito por parte de algumas pessoas) e isso mexia muito comigo. Nesse ano eu não fui a educadora plena que fui no ano passado no berçário III. (entrevista 20-02-2021)

Foi evidente a evolução praxiológica da educadora pelo confronto consigo própria na procura da sua identidade pessoal e profissional, na constante redescoberta do sentido dos seus atos e na plena assunção da sua responsabilidade social (Alarcão, 1995).

Crentes na importância da atualização constante dos seus conhecimentos como uma mais-valia para o seu desempenho profissional, destacámos a educadora investigadora que procurou mais conhecimentos teórico-práticos através de pesquisas constantes, reflexões, avaliações, observações, formações e partilha dos seus saberes praxiológicos - "uma matriz integradora da teoria e da prática em mutação permanente" (M. Mendonça, 1994, p. 83).

Para Oliveira-Formosinho (2011a) o desenvolvimento profissional entre os saberes e os afetos, entre as pessoas e as organizações, é complexo, exige uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida (com diferentes fases e ciclos não lineares), envolve crescer, ser, sentir, agir e uma articulação entre diferentes contextos sistémicos que a educadora experienciou.

Em seguida, apresentamos as principais características evidenciadas na práxis da educadora, sendo que todas elas estão intimamente interligadas, acabando por se entrelaçar nos diferentes indicadores em destaque (Figura 22).

Figura 22

Indicadores em destaque na práxis da educadora em estudo

A qualidade das **relações** - entre os adultos e os bebés/crianças "são o cimento de um desenvolvimento saudável" (Portugal, 2021, p. 65). Salienta-se aqui a importância das ligações afetivas fortes e positivas entre todos no quotidiano pedagógico. "As crianças aprendem mais (…) em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade, do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis" (Rogers, 1983, citado por Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

Observámos interações e relações consistentes, sinceras e recíprocas. A educadora evidenciava sensibilidade, atenção, carinho e disponibilidade para cada bebé/criança, família e equipa. Conseguia atender às necessidades de cada bebé/criança e de cada família e simultaneamente orientar toda a equipa, incluindo alunas estagiárias (nota de campo n.º 2, 14-09-2018). Estava em causa a qualidade do atendimento, das relações e das interações, que quanto mais genuínas e autênticas fossem, mais importantes eram para cada bebé/criança, pois o que experienciam nos primeiros anos de vida influencia marcadamente o seu desenvolvimento e o modo como irão interagir com os outros ao longo da sua vida (Portugal et al., 2017).

Assim sendo, é crucial que o contexto pedagógico (visto que intervém a um nível mais precoce) forneça cuidados e educação de forma una, que seja promotor de bem-estar e de desenvolvimento, pois o elemento-chave da pedagogia é a qualidade das relações entre todos os elementos da comunidade educativa (Fochi, 2020; Goldschmied & Jackson, 2007; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Oliveira-Formosinho, 2016a; Portugal, 2001, 2002, 2011; Portugal et al., 2017; Post & Hohmann, 2003).

No contexto de BI, 12 bebés dependentes da educação e dos cuidados de 3 adultos (que em muitos momentos eram apenas 2 – devido aos horários e tarefas a desempenhar por cada um deles), também existiram dificuldades e momentos exaustivos. Nesses momentos a qualidade das interações e das relações poderia ficar comprometida. Foi determinante a capacidade de parar e de refletir na e sobre a ação (Schön, 1983), para encontrar as melhores estratégias pedagógicas para a ação. A situação agravava-se, por exemplo, quando bebés doentes frequentavam o BI, não só não melhoravam, como colocavam em risco a saúde de todos os outros bebés e da equipa. Era uma preocupação gigante para a educadora, que tinha de atender a cada especificidade, dialogar com as famílias e primar pelo bem-estar de todos (nota de campo n.º 25, 08-03-2019).

A educadora cultivava o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através do cuidado consentido, autêntico, empático e responsivo, da atenção plena, do toque delicado, dos gestos, das palavras, das atitudes e das interações recíprocas com tempos de qualidade (Dowbor, 2007; L. Costa, 2019). Estabelecia limites claros e seguros que permitiam ao bebé/criança sentir-se protegido e, simultaneamente, autónomo, autoconfiante e participativo, nos diversos momentos do quotidiano pedagógico.

As suas expressões afetivas eram fatores reguladores das relações interpessoais e sociais, emergiam nas relações com os outros e eram extremamente enriquecedoras e determinantes para o bem-estar, saúde, desenvolvimento e aprendizagem dos

bebés/crianças. Essas expressões evidenciavam características únicas da educadora, do modo como se relacionava e como se envolvia em diferentes vivências, constituindo-se como a base que permitia a cada bebé/criança independência e autonomia para explorar os contextos mais vastos e promover competências em novas situações. De acordo com Portugal (1998) "um desenvolvimento pleno requer o estabelecimento de relações interpessoais íntimas" (p. 21) e seguras, potenciadoras de um leque de novas experiências, que levam a agir e a reagir.

A relação entre os agentes dos diversos sistemas ecológicos onde o bebé/criança está inserido (Bronfenbrenner, 1979) está imbuída de comunicação, a qual carece de princípios e de ética que afeta a qualidade das relações experienciadas por todos. Para a educadora:

> A comunicação é um instrumento fundamental para mim como educadora, quer no estabelecimento de diálogos com as crianças, que têm esta competência em potência, e que devem estar em contacto com diversas formas de comunicação, quer com os pais e com a equipa de sala, para que todas as partes se encontrem envolvidas no processo de desenvolvimento das crianças. (…) O bom uso da língua e a promoção de competências de comunicação, como referi anteriormente, foram sempre um dos meus objetivos, tentei de forma clara e explicita utilizar diferentes formas de comunicar com as crianças e penso que fui bem-sucedida pois posso afirmar que as crianças demonstram compreensão nas mensagens, correspondendo positivamente, cumprindo ordens simples, e tentando comunicar de diferentes formas, como é o caso do *Baby Signs* que apesar de explorado de forma simples tem surtido um efeito excelente sobretudo nas crianças mais velhas. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 9)

A educadora demonstrava ser uma excelente comunicadora com todos os elementos da comunidade educativa, por exemplo, relativamente à equipa, na comunicação com as famílias:

> Eu digo-lhes sempre "nós", não existe eu ou aquela ou a outra. Existe "nós"! Embora eu tenho de assumir alguns papéis pela liderança que tenho, quando falo com os pais seja para uma coisa muito positiva ou negativa, eu nunca ponho em causa a pessoa que o fez. Eu falo em "nós", porque somos uma equipa em qualquer circunstância. (entrevista, 20-02-2021)

Evidenciava sentido de equipa, união, ética e profissionalidade, ao reforçar a coesão da equipa e do trabalho cooperativo, que contribuiam para um desenvolvimento profissional mais exponente dos profissionais neles envolvidos (Formosinho & Figueiredo, 2014; Formosinho & Machado, 2009).

Comunicar através da linguagem verbal, de todo o corpo, gestos e ações, assim como as paredes "falam", a documentação, os diálogos, as partilhas, as avaliações, as observações, os registos, as reflexões, as planificações, comunicam uma intencionalidade pedagógica, ou não, e são, simultaneamente, facilitadores de comunicação. Neste enquadramento a educadora afirmou:

> Eu tinha um caderninho onde mensalmente mandava fotografias, mandava uma descrição, punha fotografias e vídeos no grupo privado, cheguei a enviar as fotografias aos pais, deixava que os pais sentissem o à vontade para entrar e viver, pedia muitas vezes aos pais que trouxessem (tentava respeitar sempre a criança), por exemplo uma criança que tinha um apego muito grande a algo muito próprio de casa, muitas vezes eu pedia aos pais para deixarem, para trazerem para que ela se sentisse mais confortável. Construímos o quadro da família, com fotografias, que foi muito importante, depois elas começaram a identificar. Lembro-me de uma das crianças que me surpreendeu com a identificação da sua fotografia familiar. E esta ponte, e lá está, quando eu podia, sem pôr em risco o que estava a acontecer na sala, também dava atenção aos pais, porque nesta fase os pais precisam de um aconchego "olá pais, tudo bem? Olhe sabe que hoje ela fez isto… foi tão giro!". E eu fui tentando chegar assim. (entrevista, 20-02-2021)

Assim, ao nível das **interações** múltiplas - a educadora era responsável pela qualidade das aprendizagens dos bebés/crianças e pelo potenciar do desenvolvimento profissional da equipa de sala, pelos processos de apropriação, de reflexão e de construção pessoal dos saberes. Ao longo do estudo, a educadora desafiou os bebés/crianças a envolverem-se em aprendizagens ativas, diversificadas, contextualizadas e partilhadas, nas quais foram favorecidas possibilidades de experienciarem de diferentes formas: individualmente; em pequeno grupo; em grande grupo; entre grupos de diferentes salas e valências. Estas foram delineadas e projetadas nas suas planificações, no PEE, no PAA, nos PCG, no PPE, no sentido de bebés/crianças e adultos poderem cooperar com diferentes elementos, de comunicar e de refletir nas opiniões próprias e dos outros, fazer escolhas e tomar decisões apoiadas na reflexão.

Daí, merecerem particular atenção os processos de observação, de registo, de documentação, de planificação e de avaliação das atividades propostas, bem como os processos de interação entre os diferentes elementos da comunidade educativa (nota de campo n.º 35, 08-07-2019). Esses processos constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.

O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo desses ciclos envolve um processo de análise e de construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (educadora, assistentes, bebés/crianças, outros profissionais e famílias). Coube à educadora encontrar formas de comunicação e estratégias que promovessem esse envolvimento e facilitassem a articulação entre os diversos contextos de vida do bebé/criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Perrenoud, 1993; Silva et al., 2016), o que tal aconteceu, fruto das relações interpessoais (Tavares, 1996) múltiplas diárias.

O quotidiano pedagógico foi organizado, oferecido e experienciado com os elementos da comunidade educativa, com dependência de inúmeros fatores influenciadores. Desde os documentos institucionais, documentos oficiais, documentos elaborados pela educadora, das reuniões, das tomadas de decisão em conselho

pedagógico, da formação, entre outros. Tudo isso era extremamente importante para a práxis: "eu diria que é fundamental, porque nada sobrevive sozinho! As coisas têm de estar todas interligadas para depois se chegar aqui a uma prática que seja coerente, de qualidade, sustentada nisto tudo" (entrevista 20-02-2021). Uma grande complexidade, que a educadora caracterizou como:

> ser educador não é estar 5 horas dentro de uma sala, ser educador é viver educador! Não se esvai ao estarmos ali dentro, vive-se as reflexões, vamos para casa pensar no que se fez bem, no que se fez mal… eu sinto que nunca dispo o meu equipamento, eu sou sempre a [pessoa] e a educadora, porque eu estou constantemente a viver, faz parte da minha vivência. (entrevista 20-02-2021)

Hoyuelos e Riera (2019) corroboram que a creche é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos e essa é sua identidade irredutível, é a complexidade que nos permite não simplificar os problemas. "A complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza" (Hoyuelos & Riera, 2019, p. 18).

A organização do **ambiente pedagógico** (espaços, tempos, materiais, grupo) - a educadora preparava todo o espaço com a máxima dedicação e pormenor, de forma a criar um ambiente sensível, acolhedor e rico. Destacámos a forma com que concebeu e apelidou as diferentes áreas da sala em BI: "Registos"; "A nossa Família"; "Emoções"; "Explorando e Bagunçando"; "*Baby Signs*"; "Sesta"; "A nossa Higiene"; "Hora da Colherada".

Todas as áreas denotavam uma grande preocupação em termos de harmonia e de equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos materiais disponíveis para os bebés/crianças, no entanto, no 1.º ano em berçário, predominavam os materiais estruturados, situação que se reverteu ao longo dos 2 anos em estudo e que possibilitou aos bebés/crianças explorações infinitas fruto das potencialidades naturais dos novos materiais introduzidos (Daly & Beloglovsky, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d; Sobel, 2022).

De notar também, que o ambiente foi organizado, por parte da educadora, sem o conhecimento prévio dos bebés e das suas famílias, por esse motivo as paredes estavam identificadas, não "decoradas", denotava-se preocupação e sensibilidade por parte da educadora em querer envolve-los nesse processo (nota de campo n.º 1, 03-09-2018), através das suas diferentes modalidades expressivas e/ou documentação pedagógica (registos fotográficos, mini-histórias, jornais, panfletos) (Fochi, 2019; Gambetti & Gandini, 2021; Reggio Children, 2021).

A educadora era o primeiro elemento da equipa a chegar ao BI, desta forma, logo pela manhã, organizava todo o contexto pedagógico para o dia: colocava a água nos biberões; abria os estores; verificava se tudo estava em conformidade (organização do ambiente, higiene e segurança); dispunha os materiais de que iriam necessitar (nota de campo n.º 5, 01-10-2018).

Considerámos o ambiente pedagógico experiencial nos berçários e damos como exemplo o observado na nota de campo n.º 31, 12-06-2019, em que logo pela manhã os bebés/crianças consoante chegavam, exploravam as diferentes áreas, incluindo o desenho livre, onde a educadora colocava em oferta os respetivos materiais necessários. Verificámos assim, que progressivamente os bebés/crianças estavam cada vez mais autónomos, sobretudo as crianças mais velhas e a educadora acompanhava essa evolução com a organização do ambiente adequada às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de cada um.

Bebés/crianças divertiram-se imenso, gargalhadas e guinchos invadiam a sala logo pela manhã. Constatámos que um bebé continuava a recusar todas as propostas sensoriais, o que fez com que a educadora continuasse muito preocupada com esta situação. A educadora tentava motivá-lo e envolvê-lo na exploração, mas o bebé chorava, retraia-se, recusava. A educadora respeitou, afastou o bebé da proposta e este acalmou-se. A educadora observou e registou fotograficamente a exploração dos restantes bebés/crianças, não interferiu nas suas explorações, demonstrando assim ser fiel aos seus princípios pedagógicos, utilizando uma atitude experiencial (Laevers, 2005). Para a educadora:

> A organização do espaço físico e social, e ainda do tempo é primordial no desenvolvimento global dos bebés. Por esse facto é de extrema importância que o ambiente e as rotinas da sala sejam organizadas de forma a proporcionar aos bebés um tempo de qualidade e um espaço promotor de autonomia e segurança. Além disso, todos estes fatores devem estar adequados às caraterísticas e interesses demonstrados pelo grupo a que se destina. (PCG, 2018-2019, p. 38)

No ano letivo seguinte, em BIII, a educadora adotou os mesmos princípios e estratégias, ao nível da organização do ambiente pedagógico, que tinha utilizado em BI. Conquanto, a transformação das práticas pedagógicas nos espaços exteriores e a pandemia, vieram alterar substancialmente as conceções da educadora e de toda a equipa, a esse nível (M. A Estrela, 2022, dezembro 13).

A instituição era detentora de espaços amplos, atraentes, confortáveis, envolventes, higienizados, seguros, facilitadores da aprendizagem, do desenvolvimento, do crescimento, do brincar, à exceção dos espaços exteriores (Sardinha, 2011). Por esse

motivo, estes sofreram uma grande intervenção, no ano letivo 2019-2020, fruto do trabalho e do empenho extra horário e extraordinário, de uma parte dos elementos da equipa, de algumas famílias, de alguns elementos e instituições da comunidade educativa. A educadora também fez parte (a sua família e alguns amigos também deram o seu contributo), dedicou muitas horas da sua vida pessoal a este projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c). Formosinho e Machado (2009) classificam o trabalho em equipa como "um poder quase milagroso de transformação e de melhoria" (p. 8) e a equipa do infantário experienciou isso mesmo.

Após confinamento geral, a organização dos grupos, dos espaços, dos equipamentos e dos recursos (materiais e humanos) existentes no contexto para os bebés/crianças, para as famílias e para a equipa sofreram mudanças drásticas. A educadora ao ouvir as novas regras (nomeadamente ao nível do distanciamento, desinfeção, materiais em oferta), não aguentou a emoção e ao deixar cair as suas lágrimas de profunda tristeza disse: "vai ser difícil trabalhar assim, sem expressão, sem toque" (nota de campo n.º 63, 26-05-2020).

Infinitas questões surgiram e para as quais não havia muitas respostas, a educadora foi aprendendo com esta nova vivência, deu o seu melhor, valorizou ainda mais os espaços exteriores e foi neles que toda a ação pedagógica se desenvolveu (exceto a higiene). A equipa continuou a inovar, a zelar pelo bem-estar e pela segurança de todos. A motivação da equipa foi fundamental para que tudo decorresse dentro da normalidade possível e desejada (M. A Estrela, 2022, dezembro 13).

Progressivamente, os bebés/crianças readaptaram-se à instituição, ao berçário, à nova realidade, evoluíram nos seus níveis de bem-estar e, para isso, a organização do ambiente pedagógico, levada a cabo diariamente pela educadora, em muito contribuiu. Assim, e agindo em conformidade com o planeado e com o seu PCG, os bebés/crianças e os adultos usufruíram de uma forma totalmente livre do jardim contíguo à sala. Exploraram a terra, a areia, as ervas, observaram a natureza, sentiram o vento e o sol, mexeram na água, na lama. Incomensuráveis explorações completamente em harmonia (nota de campo n.º 65, 12-06-2020). Sem dúvida que, "a natureza é um ambiente maravilhoso e sensorialmente rico" (Sobel, 2022, p. 8), atrativo e apaixonante.

Observámos que o ambiente dos berçários, ao longo dos 2 anos em estudo, esteve sempre em mudança. No início de cada ano letivo, a educadora envolveu os bebés/crianças na criação, organização e dinâmica do mesmo. Ao longo do ano letivo,

identificava os interesses e as necessidades do grupo, e modificava o ambiente de acordo com os mesmos.

No que diz respeito à **qualidade dos espaços, dos equipamentos e dos recursos** (materiais e humanos) existentes no contexto para os bebés/crianças, para as famílias e para a equipa – observar, registar, documentar, interpretar, refletir, planear, avaliar e (re)organizar o ambiente pedagógico como processo contínuo, constituíram premissas básicas e indispensáveis na busca de qualidade e de satisfação dos interesses e das necessidades de cada bebé/criança. A escuta ativa teve um papel preponderante (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a), sendo necessário mais investimento, por parte da educadora, ao nível dos registos escritos e da documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017; Pinazza & Fochi, 2018a), pois ocorreram esporadicamente. Após formação em contexto a esse nível (ano letivo 2019-2020) a educadora afirmou:

> há muito tempo que fazíamos observação, mas faltava-nos o fundamental que era registar essa observação, porque o registo faz-nos ter, porque se não registarmos é como se tirássemos uma fotografia, mas depois perdemos muita essência e a observação faz-nos sempre refletir, compreender a criança, perceber o que eram as mais valias, interferir menos no seu quotidiano e nas suas brincadeiras, ou seja, em prol da sua própria liberdade. Mas o registo foi fundamental para nós acompanharmos essa mudança também. (entrevista, 20-02-2021)

De uma forma geral, e analisando as Avaliações do Contexto (Anexo 6) realizadas pela educadora em todos os períodos, bem como a sua análise reflexiva no Plano de Ação *melhorar o que podemos* (Laevers, 2005), a qualidade atingiu níveis elevados nos aspetos avaliados, a saber: a oferta (infraestruturas; materiais e atividades); espaço para iniciativa (liberdade de escolha; regras e acordos; participação); estilo do adulto (intervenções estimulantes; sensibilidade; autonomia); clima de grupo (atmosfera e relações; iniciativas); organização (decurso do dia; divisão das tarefas de supervisão; organização de grupos). De salientar que, durante os 2 anos letivos em estudo, a tendência foi de superar os níveis avaliados no 1.º período. Tomemos como exemplo:

> a minha estratégia tem passado por falar com as crianças em grande grupo e intervir individualmente nos conflitos tentando explicar conceitos de partilha, e os valores da amizade. A sala é um hoje um bom espaço, com um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades com calma e descontração entre todos. Ao longo do tempo fui construindo o espaço, conferindo-lhe um toque familiar, através do quadro da família, e através da atividade de construção das almofadas sensoriais, que apesar de algum atraso, já tem sido trabalhado na sala, surtindo um bom efeito sobretudo com os mais pequenos. Como era minha intenção tenho envolvido as crianças nas decorações dos placares, espaço da sala, porta etc., para que as estas se apropriem do espaço, no entanto, é necessário trabalhar um pouco mais na gestão do tempo pois tem sido difícil com o aumento do grupo, e atenção plena às suas necessidades conseguir gerir essas tarefas. Sendo este um desafio que pretendo ultrapassar com sucesso no próximo período. (Avaliação do Contexto 2º período, 2018-2019)

Os espaços do quotidiano pedagógico nos berçários, durante os 2 anos letivos em estudo, refletiram os diferentes ritmos de desenvolvimento individual, bem como as necessidades de privacidade, de intimidade, de descanso e o leque de interesses do grupo, em geral. Os momentos de alimentação, de higiene e de sono foram sendo ajustados. A equipa promoveu no grupo uma autonomia progressiva, por exemplo, ao retirar as cadeiras de alimentação e ao usar as mesas e as cadeiras para esse efeito, o que permitiu a liberdade de movimentos e uma maior predisposição para as crianças comerem progressivamente com mais autonomia. Este processo, a par dos momentos de higiene e de sono teve avanços muito positivos, tornaram-se momentos tranquilos e de grande descontração, ao invés do início dos anos letivos em estudo. A esta luz, a educadora diz:

> Durante todo este processo foi sempre minha intenção passar ao grupo reforços positivos, através do elogio e do encorajamento, capacitá-lo de uma boa autoestima uma vez que a esfera emocional é muito importante na construção de crianças mais competentes e mais completas. De forma geral, julgo que fui muito bem-sucedida pois o grupo apresentou ao longo do tempo muito bons níveis de desenvolvimento, fazendo-me acreditar que o caminho que tracei estava a ter repercussões positivas no desenvolvimento holístico no grupo de crianças. (nota de campo n.º 70, 27-07-2020)

Durante o confinamento geral, o espaço educativo foi o lar de cada família, o que levou a uma grande adaptação face ao desconhecido, à novidade, à mudança (M. A. Estrela, 2022, dezembro 13; Pequito et al., 2020). Neste contexto, todos os dias úteis (e maioritariamente também nos não úteis) comuniquei com os sujeitos que faziam parte do contexto em estudo. Através de um grupo privado, numa rede social, as famílias e a(s) educadora(s) comunicavam e partilhavam algumas propostas de atividades, de forma a atenuar distâncias, tirar dúvidas, apoiar, dar continuidade ao PEE e ao PCG, fazer sentir a presença e disponibilidade, dar continuidade a algumas rotinas como forma de estabilidade e de segurança, continuar a missão pedagógica de cuidar e de educar em parceria com as famílias (nota de campo n.º 62, 13 de março a 31 de maio de 2020).

Importa salientar que assegurar a saúde de cada bebé/criança é um critério de qualidade definido por vários autores (Bertram & Pascal, 2006; Katz et al., 1998; Laevers, 2005; M. A. Estrela, 2008; Portugal, 1995), pois sem saúde os bebés/crianças evidenciam mal-estar, logo não estão predispostos para explorar. Note-se que esta questão ganhou maior dimensão em época pandémica (Normativos governamentais COVID-19 - DGS, DRE, ME, Direção Regional de Saúde da RAM, Serviço de Saúde da RAM, SRECT, e institucionais - Plano de Contingência, Circular Normativa n.º 11/2020). Realçamos, uma vez mais, que muito do que somos como profissionais está relacionado com as nossas vivências pessoais, nesse sentido este era um tema seriamente do interesse da educadora.

Como podemos constatar noutras reflexões de observação, a educadora era extremamente dedicada e exigente com todos os assuntos que envolvessem a saúde dos bebés/crianças, auxiliando as famílias e a equipa em tudo o que envolvesse esse assunto, com o máximo profissionalismo e seriedade (nota de campo n.º 33, 22-06-2019).

Ao nível do **cuidar e educar –** alguns exemplos já foram descritos ao longo deste Capítulo. Destacamos o processo de adaptação à creche, em que a educadora teve o cuidado de convidar os familiares para dialogarem um pouco antes do início da frequência do bebé/criança nos berçários, com o objetivo de alcançar algum conhecimento prévio destes, para que pudesse dar continuidade aos cuidados e educação de cada família, corresponder às suas expectativas e adequar a sua ação pedagógica à individualidade de cada um (Coelho, 2004; I. Correia, 2018; Falk, 2016; L. Costa, 2019; Goldschmied & Jackson, 2007; Gomes-Pedro, 1995; I. Pereira, 2016; Mata & Pedro, 2021; M. Pereira, 2014; Portugal, 1998; Post & Hohmann, 2003). Dessa forma, a educadora ficava a conhecer e a integrar a cultura de cada bebé/criança, na cultura da instituição (Folque et al., 2015). Cada bebé/criança e cada família tem as suas histórias de vida, foi fundamental a escuta ativa, sem julgamentos (Moita, 2012), característica da educadora.

Nesse sentido, a educadora partilhou que todas as famílias foram acessíveis e demonstraram confiança em relação à adaptação dos seus bebés/crianças, no entanto uma das mães demonstrou alguma ansiedade e falta de confiança face ao desconhecido (Portugal, 1998). De acordo com Peters (2002) "os pais estão, de igual modo, a desenvolver-se e existem diferenças interindividuais no seu desenvolvimento enquanto pessoas e no seu ciclo de vida familiar enquanto pais" (p. 1125). Assim sendo, a educadora tinha o papel preponderante de colocar a pedagogia ao serviço da continuidade e do desenvolvimento da cultura que cada bebé/criança e respetivas famílias eram detentores, a sua identidade sócio histórica cultural, elevando a creche ao acesso ao capital cultural de cada um.

As principais expectativas das famílias incidiam na criação de relações e interações com outros bebés/crianças e adultos, que potenciassem o desenvolvimento. Valorizando desta forma a ação pedagógica dos profissionais em creche (nota de campo n.º 40, 02-09-2019; Apêndice 8).

A educadora promoveu a continuidade entre a sua ação pedagógica e a educação e cuidados das famílias, tendo em consideração as interações que se estabeleciam entre esses dois contextos, como ambientes culturais específicos (Didonet, 2002). Procurou satisfazer as necessidades dos bebés/crianças e das suas famílias, considerando que a

creche não substitui, mas sim, complementa a ação da família. Daí a necessidade de estarem ambos os contextos em sintonia, assegurando coerência na comunicação, no diálogo e nas atitudes. É disso exemplo a comunicação enviada às famílias no dia 14-12-2018 (Anexo 4):

> Caros pais,
> Quatro meses já se passaram desde que iniciamos a aventura no Berçário Sol.
> Muitas têm sido as surpresas e novidades que cada um dos nossos meninos nos tem dado diariamente, surpresas essas que nos enchem o coração de alegria, pois cada conquista é para nós um objetivo cumprido e mais um passo no crescimento e desenvolvimento global dos vossos filhos.
> Nesta época em particular, gostaria de deixar o meu agradecimento em nome da equipa do Berçário Sol, pelo companheirismo nestes últimos meses e por nos ajudarem a concretizar o que o projeto da escola preconiza, "A segunda casa dos vossos filhos".

De acordo com a nossa experiência praxiológica (Marques, 2021, fevereiro 27; Oliveira-Formosinho, 2011b, 2016c; Oliveira-Formosinho et al., 2016), existem dois fatores determinantes que influenciam a qualidade dos processos, particularmente das relações e das interações: o rácio adulto-crianças e a baixa mobilidade da equipa (permanência e continuidade dos adultos de referência). Ambos possibilitam a oferta de cuidados e de educação contínuos, consistentes, de cumplicidade, unidos por laços relacionais fortes criados pela vivência quotidiana longitudinal (Quiñones et al., 2023).

Observámos, nos berçários, os bebés/crianças frequentemente tocados, acariciados, ao colo, limpos, lavados, mudados, despidos, vestidos, embalados, massajados, beijados. Estes gestos e interações somados representam inúmeras horas de contacto íntimo e privilegiado entre profissionais e bebés/crianças (Gerhardt, 2015; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), alterados substancialmente pela pandemia (M. A. Estrela, dezembro 13; Pequito et al., 2020). O tato esteve presente e foi evidente uma consciência profunda do impacto dos movimentos e atos dos adultos para com os bebés/crianças (Cró, 2001; Davis, 2020; Dowbor, 2007; Falk, 2010; L. Costa, 2019).

Compreender os sinais do bebé/criança e responder-lhes de forma adequada, autêntica e responsiva tornou a interação harmoniosa e deu-lhes o equilíbrio geral de que precisavam (Brazelton & Greenspan, 2002; Brazelton & Sparrow, s.d., 2005; Brito, 2018; Gomes-Pedro, 2017). De acordo com Portugal (1998) "um bebé não pode sobreviver e desenvolver-se sem os cuidados e a atenção íntimos, fortes e consistentes de uma figura maternal" (p. 27). Cuidar e educar intensificaram-se em todos os momentos do quotidiano pedagógico.

A educadora tinha muito cuidado nas suas abordagens com os bebés/crianças, visível na sua atitude constante de se sentar ou posicionar ao nível deles, para rosto com rosto desenvolverem uma comunicação e escuta autêntica e empática profundas. A

educadora esforçava-se para que todas as cem linguagens (Edwards et al., 2008; Reggio Children, 2021) dos bebés/crianças fossem interpretadas com rigor, valorizadas e respeitadas (Fochi, 2019).

Nos berçários a educadora participava ativamente nas rotinas dos bebés/crianças, momentos esses também por si projetados de acordo com a filosofia e princípios institucionais: receção; acolhimento; exploração livre; proposta de atividade orientada/livre; alimentação; sesta; higiene; acolhimento (este momento, devido ao seu horário, acontecia esporadicamente com a sua presença).

Demonstrava sensibilidade na forma como adequava as estratégias de ação, em todos esses momentos, com cada bebé/criança (Staccioli, 2021). Privilegiava os momentos de higiene como momentos únicos de intimidade entre o adulto e o bebé/criança, brincava, acarinhava, dialogava de forma individualizada e terna, desta forma reforçava os laços de vinculação, que cada vez intensificavam mais as relações, que se tornavam mais seguras, estáveis e fortes, sem pressas, ao ritmo de cada um (Portugal, 1998). O mesmo acontecia nos momentos de sesta, em que a educadora ninava cada bebé/criança até que estes adormecessem. A educadora procurava ser um modelo para a equipa e que esta seguisse os seus princípios pedagógicos (nota de campo n.º 4, 24-09-2018).

L. Costa (2019) afirma precisamente que "são as práticas de cuidado, movimento e brincadeira que integram os princípios necessários para que os bebês se desenvolvam" (p. 19) e esta foi uma constante preocupação e, simultaneamente, objetivo da ação pedagógica da educadora.

Observámos uma grande evolução e investimento na qualidade dos cuidados e educação dos bebés/crianças nos berçários, nomeadamente ao nível da promoção da sua autonomia, da oferta pedagógica (propostas e materiais), da valorização do ímpeto exploratório, nomeadamente, nos espaços exteriores (Araújo, 2011; Barros, 2014; Bento & Portugal, 2016, 2019; Bento et al., 2019; Cardoso, 2012; Carvalho, & Portugal, 2017; Comissão Europeia, 2018; Dahlberg et al., 2003; Figueiredo, 2015; Luís, 2014; M. A. Estrela, 2008; M. Pereira, 2014; Machado, 2014; Neto & Lopes, 2018; Neto, 2020; Portugal, 2001; Tadeu, 2012).

Cuidar e educar, nem na teoria nem na prática foram uma dicotomia, muito pelo contrário, no quotidiano pedagógico esses momentos foram valorizados: através da escuta e observação atentas de cada bebé/criança afim de compreender os seus interesses e as suas necessidades, priorizá-las e atendê-las em conformidade, bem como as suas

competências; foram estimados, ao apoiar cada bebé/criança nas suas conquistas e desafios; foram enaltecidas as suas potencialidades, por parte da educadora, o que envolveu a sua interpretação e comunicação do observado, na tentativa fiel de alcançar e apreender as experiências significativas para o bebé/criança, o que exigiu ética, autenticidade, compaixão e respeito por cada um deles, envolvendo e supervisionando a restante equipa durante todos esses momentos (Araújo, 2017; I. Correia, 2018; Serrano & Pinto, 2015).

A qualidade das **experiências de aprendizagem** (dos bebés/crianças e dos adultos) - dizem respeito a tudo aquilo que o bebé/criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca, sente, ou seja, investiga e explora em agência. Observámos, por parte da educadora, um profundo respeito por todas essas características, que valorizava, observava e aprendia com elas e através delas identificava os interesses e as necessidades de cada bebé/criança. As famílias e a equipa de assistentes também tinham um papel determinante neste processo de observação dessas características, pois ambas viviam, em momentos diferentes, o quotidiano dos bebés/crianças, e a partilha desses diversos conhecimentos e a combinação desses saberes, convergem e enriquecem a visão total e panorâmica das competências reais de cada bebé/criança.

Assim, todas as vivências com os diversos agentes da comunidade educativa, todas as experiências que daí resultaram e tudo aquilo que fez parte da rotina diária em berçário, levaram a diferentes descobertas, saberes em ação, experiências de aprendizagem por parte dos bebés/crianças e dos adultos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Portugal (2012) reforça que a disponibilidade com efetiva presença por parte dos adultos, as interações positivas, os cuidados, as propostas pedagógicas livres e o brincar «são grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, "alianças" com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche» (p. 8).

Vejamos o exemplo do controlo esfincteriano: debatemos esta necessidade, porque defendíamos que este deveria ocorrer quando a criança estava preparada e demonstrava determinados sinais e não quando o adulto decidia, pois todos os cuidados prestados à criança, desde que nasce, terão um grande impacto no momento de retirada da fralda. Brazelton e Sparrow (2005) no seu método *Tirando Fraldas* utilizam uma abordagem centrada na criança e baseada na sensibilidade dos adultos cuidadores. Esta abordagem só se desencadeia na certeza de que a criança está pronta e tem capacidade para ser autónoma em todo este processo, o que para os autores deverá acontecer por volta

dos 2 anos, devido às primeiras competências de maturidade, ao amadurecimento dos sistemas urinários e digestivo, à sua consciência corporal.

Assim, duas crianças do grupo, com 23 meses, ao revelarem competências a esse nível e, dando continuidade ao processo educativo iniciado no contexto familiar de uma das crianças, a educadora iniciou o controlo dos esfíncteres no BIII, o que se revelou deveras positivo para estas duas crianças. As crianças utilizaram as casas de banho apropriadas ao seu tamanho, o que lhes permitiu autonomia, uma higiene correta e liberdade de movimentos, num processo tão complexo (nota de campo n.º 61, 10-03-2020).

Face ao descrito, e de acordo com diversos autores, a qualidade máxima das experiências de aprendizagem só é possível quando o bebé/criança é agente da sua aprendizagem (Araújo, 2009; 2011; Carvalho & Portugal, 2017; Cruz, 2008; Dahlberg et al., 2003; Luís, 2014; Machado, 2014) e este paradigma foi visível na práxis da educadora em inúmeros momentos, documentados nas notas de campo, na entrevista e nos documentos por si elaborados. A educadora partilhou que os bebés nos ensinam:

> muitas coisas e são capazes de tantas, tantas coisas, sem que seja necessário nós interferirmos! Isto foi uma grande aprendizagem, porque nós lemos nos livros, nós aprendemos nas pedagogias, mas a prática *in loco* explicita isso de uma forma única. Isto acho que foi o que retirei melhor dali, os afetos das crianças e consegui (apesar de todas as situações que se foram passando ali) uma relação muito emocional com aquelas crianças, sem que fosse de dependência. Elas não dependiam de mim, elas confiavam em mim! E isso foi fundamental! E a par disso, nós conseguimos transpor isso para os pais, os pais sentiam isso, sentiam confiança. (entrevista, 20-02-2021)

Os interesses, as necessidades, as competências e o desenvolvimento, durante os 3 primeiros anos de vida, modificam-se vertiginosamente, são segundos pujantes que catapultam as competências. Somente através de observações cuidadosas, conhecimentos, fundamentos e uso criativo de diferentes recursos foi possível uma oferta pedagógica significativa e contextualizada que permitiu aos bebés/crianças oportunidades ilimitadas de aprendizagem através da exploração ativa e participativa. Nas palavras de Portugal (1998) "o educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido" (p. 198).

Relativamente às experiências de aprendizagem da equipa e em equipa, a educadora caracterizou-as como:

> um pequeno nicho, um pequeno ecossistema, salvo seja, onde florescem muitas ideias, muitas coisas novas, muito assentes em pedagogias muito válidas e que tornam aquela instituição um lugar único e muito rico quer para nós profissionais (para crescermos como profissionais), mas para as crianças que ali são livres e são co construtoras das suas aprendizagens. (entrevista, 20-02-2021)

A aprendizagem conjunta com as famílias também foi considerada e foi visível nos diversos diálogos de partilha e de reflexividade efetuados. A educadora valorizou os saberes das famílias e integrou-os na sua práxis, ao nível do saber agir com cada um dos bebés/crianças. Partilhou também os seus saberes de forma a enriquecer os saberes das famílias. Saberes pessoais, profissionais e formativos que se interligam, apoiam e ampliam, com repercussão no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento dos bebés/crianças, bem como dos adultos que desempenham diferentes papéis com eles.

A **intencionalidade pedagógica** holística – descrita nos documentos da educadora, na entrevista (20-02-2021) e reforçada na nota de campo n.º 7, 22-10-2018, evidencia-se, por exemplo, que a ação pedagógica da educadora foi centrada na aprendizagem sensorial, dado o seu carácter global e capacidade integradora, promotora de experiências e de vivências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social e emocional dos bebés/crianças (Carvalho, 2005).

No Relatório Crítico de Desempenho Docente (2018-2019), a educadora afirmou:

> Uma vez que temos nesta sala, faixas etárias e níveis de desenvolvimento bastante dispares, tentei adequar a minha ação considerando as necessidades de cada criança, assim, ao grupo de crianças mais velho que se situa agora entre os 15 e os 19 meses, a partir do momento em que começaram a revelar maior nível de autonomia, comecei a incentivar que realizassem tarefas, como arrumar os brinquedos, fazer a sua higiene pessoal, comer com maior autonomia, arrumar os sapatos, sentar nas cadeiras pequenas etc. e com o passar do tempo e de forma gradual fui aumentando o grau de dificuldade das tarefas, para que as competências a adquirir fossem também evoluindo gradualmente. Aos mais pequenos tendo em conta a sua maior dependência uma das minhas maiores preocupações foi incentivá-los a autogerirem os seus momentos no tapete, promover e ajudar na libertação e aquisição de mais movimentos, ajudar a sentar sem apoios, incentivar no alcance de objetos, incentivar a gatinhar, promover a marcha, dando alguns passos com a criança, entre outros. Durante todo o processo foi sempre minha preocupação dar reforços positivos, através do elogio, quando as crianças concretizavam o que lhe era pedido ou através do encorajamento, quando elas próprias achavam que não conseguiam realizar as tarefas pretendidas. Todo este processo, por natureza moroso, foi sempre tido em conta por mim como um importante fator para o desenvolvimento das crianças. Além do já supramencionado, no que respeita às atividades (pp. 4-5).

Destacámos o carácter holístico da maioria das propostas pedagógicas desenvolvidas pela educadora, que consubstanciam duas vertentes: a vertente holística da aprendizagem e a vertente holística do desenvolvimento (Cró, 2001; Davies, 2020; Edwards, 2008; Goldschmied & Jackson, 2007; Golse, 2007; Jense, 2002; Kind & Gezin, 2015). Maioritariamente, no quotidiano pedagógico os bebés/crianças realizaram o que lhes despertava mais interesse e curiosidade, como queriam, com o fundamento de que essas explorações ativas e significativas (Brazelton & Greenspan, 2002; Post & Hohmann, 2003), movidas pelo seu ímpeto exploratório natural (Portugal, 2000), colocam todas as suas competências em ação e potenciam novas (Roldão, 2004; Stoppard, 2009), bem como permitem a conexão de novas sinapses (Gomes-Pedro, 2017). Tudo isto

levou a novas aprendizagens, a diversas formas de descobrir e de alcançar conhecimentos e, consequentemente, levou o bebé/criança a desenvolver-se. A aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente interligados (Tavares, 1996).

No que diz respeito às **propostas pedagógicas** – é desejável que as mesmas sejam diferenciadas e marcadamente culturais, o que incluiu propostas livres, orientadas e as rotinas, não havendo separação entre elas no que diz respeito à pedagogia explícita (Formosinho, 2014). A esta luz, os bebés/crianças não estavam confinados ao berçário, eram parte integrante da comunidade, eram agentes de cultura (nota de campo n.º 15, 13-12-2018) e a educadora era mediadora cultural ao desafiar, promover, oferecer, facilitar, emancipar, porque "a natureza colocou na criança a sede que a faz progredir. Como que uma força empreendedora, de saber como fazer as coisas e a alegria da acção e do sucesso" (Portugal, 1998, p. 22).

As propostas pedagógicas orientadas eram maioritariamente realizadas pela educadora, com auxílio das assistentes, outras ocorriam em parceria com os diversos elementos do infantário e da comunidade educativa, dentro da sala, noutras salas, em espaços da instituição ou na/com a comunidade. Vejamos os seguintes exemplos planificados em conselho pedagógico (ata n.º 190, 30-08-2019): para a comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil foram convidadas contadoras de histórias da comunidade local; para o Dia da Família foi planificado um chá da família a realizar na sala; projetou-se a comemoração do Dia da Criança, com a ida das salas de JI ao centro da cidade local, para a celebração conjunta com outras instituições e para os bebés/crianças de creche um piquenique no parque nas imediações do infantário.

Estas diferentes propostas evidenciam a envolvência de todos os membros da comunidade, havendo mais exemplos, que poderão ser consultados em diversos documentos, nomeadamente no PAA, nas planificações e nas atas de conselho pedagógico.

Ao nível das rotinas, estas eram encaradas pela educadora como:

> primordiais no desenvolvimento de inúmeras competências, por esse facto, tentei promover junto do grupo, sempre que possível, um ambiente encorajador, saudável e seguro, que promovesse a livre iniciativa, a autonomia e possibilitasse a aquisição de novas competências. (…) os meus procedimentos e atitudes foram, de igual forma, com o intuito de desenvolver nas crianças competências cada vez mais aperfeiçoadas, assim o nível de exigência implementado por mim foi, sempre, tendo em conta cada criança e os seus níveis de desenvolvimento individuais. Além de todos os pressupostos que enunciei anteriormente, numa perspetiva de promoção de aprendizagens, e considerando que a sistematização das tarefas de rotina são de suma importância para o desenvolvimento das competências das crianças de uma forma segura e consistente, foi minha prioridade desde logo criar rotinas e tarefas com o intuito de promover quer um ambiente mais estável, quer para responsabilizar as crianças. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, pp. 4-5)

A educadora planificava a sua ação pedagógica, nomeadamente as propostas de atividade a desenvolver (tal como abordado no ponto 1.2.1. deste Capítulo), porém muitas surgiam e fluíam no quotidiano. Apesar da sua práxis participativa foram observadas esporadicamente propostas adultocêntricas. Considerámos que as mesmas aconteceram devido às conceções dos adultos, que, progressivamente, pela formação contínua, pela reflexividade, pela evolução pessoal e profissional, sofreram um processo de transformação (Cardona, 2006).

No decurso da manhã, a educadora procurava corresponder a todas as situações exigidas pelos bebés/crianças, pela equipa, pelas famílias. Tentava organizar o contexto para que conseguisse realizar as propostas de atividades contempladas na planificação. Empenhada na receção dos bebés/crianças até às 10:00, nas rotinas (alimentação, higiene, sono e exploração), entre outras solicitações que iam surgindo, no preenchimento dos quadros reguladores do quotidiano pedagógico, na organização e na partilha de informações com as assistentes. Damos como exemplo: a proposta de observação e registo fotográfico dos bebés (planificação de outubro de 2018). A educadora conseguia organizar-se de forma objetiva e com efetiva presença. Havia momentos em que registava fotograficamente os bebés/crianças sem interferir nas suas explorações, outros em que colocava desafios para determinada ação, por exemplo, dava uma folha de outono para a mão do bebé/criança, e/ou provocava a expressão de determinados sentimentos, por exemplo, dizia: "Olá bebé!!! Como está o nosso amigo?" – rapidamente o bebé respondia com um grande sorriso (nota de campo n.º 5, 01-10-2018).

Outro exemplo quotidiano era a panóplia de canções que a educadora cantava, gesticulava e dramatizava. Logo que se sentava no tapete a cantar, os bebés/crianças que se deslocavam sozinhos começavam a aproximar-se, apreciavam muito estes momentos, evidenciavam altos níveis de implicação (nota de campo n.º 4, 24-09-2018).

No quotidiano pedagógico era dada especial atenção às necessidades básicas e individuais dos bebés, à exploração livre dos espaços e dos materiais (nota de campo n.º 2, 14-09-2018). Foi deveras enternecedor ver, por exemplo, a forma como cada um dos bebés, ao irem para o exterior, tentavam alcançar o seu objetivo primordial: sair da sala. Era uma alegria. Ouviam-se gritos de felicidade, bem como alguma frustração dos que queriam acompanhar e não conseguiam. As formas de locomoção eram diversas: marcha instável; agarrados à parede; com andarilhos; a rastejar; a gatinhar; ao colo.

A educadora, com palavras de incentivo, motivava constante e atentamente cada bebé a alcançar esse desafio. Conseguido o primeiro desafio, os bebés observavam e

sentiam a envolvência de um espaço amplo, livre, com luz solar direta, com elementos de grandes dimensões e assim, cada um se propunha a explorar e a superar aquilo que lhe despertava mais interesse. A educadora, bem como as assistentes, observavam atentamente os bebés, assegurando a segurança de todos, mas sem interferirem nas suas explorações e promovendo, assim, a autonomia e a livre iniciativa únicas de cada um (Portugal et al., 2017). A interação com as restantes crianças do infantário nesses espaços, também era um desafio para os bebés/crianças, que as observavam e tentavam reproduzir alguns comportamentos. A educadora observava e tomava consciência das potencialidades da utilização desse espaço com mais frequência (nota de campo, n.º 23, 28-02-2019).

Este é um exemplo concreto de valorização da participação, agência e ímpeto exploratório de cada bebé, com a observação, em suspensão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), por parte dos adultos, promovendo desta forma, algumas competências inatas de cada um: explorar de forma autónoma; observar; aprender pela ação; movimentar-se livremente; interagir. Daly e Beloglovsky (2022b) reforçam esta atitude dos adultos: "afastem-se e observem as crianças a interagir com os materiais de forma intensa e inesperada. Preparem-se para se surpreender e deliciar" (p. 29).

Outro aspeto muitíssimo importante, em todas as idades, mas especialmente em BI pelo facto de ser a primeira experiência a este nível para as famílias e para os bebés, é o processo de separação/adaptação à creche. Desde o início do ano letivo 2018-2019, que observámos a educadora muito confiante no diálogo com as famílias e com os bebés, tranquila na sua abordagem, nas suas mensagens verbais e não verbais. Presente e atenta, com cuidado de prestar atenção às famílias e, simultaneamente aos bebés, no diálogo com elas, a educadora registava todas as informações importantes para que tudo fluísse ao ritmo e necessidades de cada bebé (alimentação, sono, saúde) (nota de campo n.º 1, 03-09-2018).

Ao longo dos 2 anos letivos em estudo, foram vários os processos de adaptação à creche, também por esse motivo a educadora (re)organizava constantemente toda a sua ação pedagógica (acolhimento, tempo, espaços, materiais), pois não só o rácio adultos-crianças se tornava maior e comportava uma grande implicação na resposta às necessidades e aos interesses de cada bebé/criança, como passava a ter bebés/crianças com uma grande discrepância em termos de idade cronológica e de desenvolvimento. Não obstante "a agregação de elementos heterogéneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais

complexas competências" (A. N. Silva, 2021, p. 332) permite uma enriquecida experiência de aprendizagem entre os pares, fruto dos seus contributos e perspetivas pessoais (Folque et al., 2015; Ponzio & Pacheco, 2018).

Em congruência, observámos os bebés que apresentavam maiores competências em termos motores a almoçar na mesa e os bebés mais novos a almoçar nas cadeiras da alimentação, isto é, o mesmo contexto, desafios diferentes, diferenciação pedagógica (nota de campo n.º 20, 01-02-2019), que permitia que todos tivessem oportunidades de sucesso de acordo com as suas necessidades (Folque & Marques, 2009) e com as suas competências, simultaneamente reconhecia "a diferenciação pedagógica como um dos pilares do respeito efetivo pelas identidades pessoais e culturais" (Araújo, 2009, p. 247).

Neste enquadramento, o seu foco pedagógico era o sucesso da adaptação dos novos bebés/crianças. Assim, a educadora referiu na reunião de equipa de sala "algumas caraterísticas importantes de cada criança para que todas [assistentes educativas] tenham conhecimento da pluralidade de caraterísticas existentes na sala" (memorando de setembro de 2019) e estipulou como objetivos gerais de aprendizagem para o processo de adaptação: "promover um ambiente tranquilo; criar momentos de empatia com as novas crianças; fomentar uma ligação emocional e segura, a fim de, ajudar as novas crianças a se adaptarem à sala, às crianças e adultos da sala" (planificação de fevereiro de 2019).

O **brincar** - constante (registado em diversos vídeos e fotografias do quotidiano pedagógico), valorizado, observado e planificado pela educadora. Frequentemente na sua gramática pedagógica surge subjacente na terminologia "explorar", contida nas propostas de atividades planificadas pode-se ler em todas as planificações do ano letivo 2018-2019: "explorar livremente os brinquedos e espaços da sala e do exterior". Assim como, o jogo heurístico estava contemplado e fundamentado:

> ao longo do mês iremos oferecer materiais e atividades diversas que incentivam o jogo heurístico, uma vez que, segundo Araújo (2018), de acordo com Goldschmied e Jackson, refere que "no cerne do jogo heurístico encontra-se a garantia de êxito e decorrente satisfação da criança, uma vez que não existe a predeterminação de uma forma correta ou incorreta de o jogar, ao contrario do que é comummente encontrado nos jogos comercializados" (p.155), sendo que nos guiaremos à semelhança do que foi sendo trabalhado com os grupos ao longo do tempo, pela sua vontade expressa e pelas propostas de atividades relacionadas com o conhecimento do mundo através dos sentidos. (planificação de junho 2020)

Daly e Beloglovsky (2022a) reforçam que "os sentidos permitem-nos aprender, crescer, sentir, protegermo-nos e apreciarmos o mundo" (p. 21). Os bebés/crianças são hábeis a utilizar os sentidos e o aperfeiçoamento de cada um deles reforça as vias neuronais e estabelece novas conexões com os conhecimentos, as competências e as aprendizagens anteriores (L'Ecuyer, 2017).

Também eram evidentes os cuidados e a preocupação contantes na oferta de equipamentos, brinquedos e materiais pedagógicos, pensados, selecionados e oferecidos com intencionalidade. Nas palavras da educadora: "com frequência eu faço a triagem e mudança dos brinquedos que expomos nos armários para que as crianças nunca se aborreçam por brincar sempre com os mesmos brinquedos" (Avaliação do Contexto, 2º Período, 2018-2019). Na planificação de outubro de 2019 eram objetivos gerais de uma proposta: "proporcionar um espaço onde as crianças possam explorar a música e os instrumentos, estimular o desenvolvimento auditivo e o gosto pela música", corroborando assim com o que a educadora defendia desde o ano letivo anterior.

Importa salientar que brincar é natural, brincar é viver (Kálló & Balog, 2017), é um direito das crianças, contido no Princípio 7.º da *Declaração dos Direitos da Criança* (DGE, 2021), e foi reconhecido, por toda a equipa, como uma atividade inata e valiosa na infância, através da qual os bebés/crianças adquirem, mobilizam e expandem conhecimentos e capacidades, atribuindo sentido ao mundo que os rodeia (Bilton et al., 2017; nota de campo n.º 55, 23-01-2020). "Voltámos a referir a importância do brincar livre sendo este um objetivo fulcral da nossa planificação e prática diária" (memorando de julho de 2020).

Assim, na ação pedagógica da educadora, o brincar assume um lugar central, considera-se como o veículo promotor de aprendizagem, onde a esta foi perspetivada como um processo complexo para além das atividades concebidas e estruturadas por si. A atitude de profundo respeito e de confiança na agência dos bebés/crianças foi condição *sine qua non* para identificar e valorizar aquilo que era significativo e importante para eles. Nas palavras de Rogers (s.d., citado por Daly & Beloglovsky, 2022b):

> Ao levar a sério, como merece, o brincar das crianças, estamos a apoiá-las a sentir a alegria encontrada no pensamento criativo. Estamos, também, a ajudar-nos a manter contacto com esse pensamento. É aquilo com que brincamos e as pessoas que nos ajudam a brincar que deixam uma marca profunda nas nossas vidas. (p. 30)

Acreditamos que a educadora marcou de forma positiva a vida de todos os bebés/crianças que com ela experienciaram o quotidiano pedagógico nos berçários, e vice-versa. A alegria, a curiosidade e a vontade de saber dos bebés/crianças incentivaram a educadora a dar o seu melhor na criação de diferentes oportunidades de aprendizagem, que, por seu lado, proporcionaram momentos de partilha, de afeto, de cumplicidade e de descoberta (Bilton et al., 2017).

A **ação pedagógica cooperativa –** na entrevista (20-02-2021) a educadora afirmou que desde o seu percurso académico, inclusive no seu relatório de Mestrado, usou o trabalho cooperativo "como pedra basilar na minha investigação. Por perceber a importância do trabalho cooperativo eu utilizo-o na minha liderança com as crianças e com a minha equipa. Os resultados são muitíssimo positivos" (entrevista 20-02-2021). Segundo L. Fernandes (2015):

> Sob este ponto de vista, consciente da necessidade de romper com os paradigmas de uma escola tradicional assente no ensino direcionado sob a égide do professor como detentor do saber, e tendo a plena consciência que as aprendizagens só se efetuam de forma significativa quando são partilhadas, construídas e vivenciadas ativamente, fundamentei a minha prática no trabalho cooperativo. (p. 111)

A educadora era defensora do trabalho em equipa, do trabalho cooperativo, não só com a equipa de sala, mas também com a equipa da instituição, com as famílias e com a comunidade educativa em geral (nota de campo n.º 28, 30-04-2019). Segundo a educadora, o mesmo fomenta:

> um ambiente saudável e de confiança entre os elementos da equipa, pois volto a afirmar que uma atitude cooperativa é motivadora e gera eficiência no trabalho realizado quer na logística e dinâmica da sala quer com as crianças, que assim beneficiam de um ambiente positivo e potenciador de mais e melhor aprendizagem. (Avaliação do Contexto, 2º Período, 2018-2019)

Em seguida apresentamos vários exemplos ao nível da cooperação, na prática da educadora, presentes nos diversos indicadores em destaque ao longo deste ponto.

Mobilizadora de **parcerias –** a ação pedagógica foi centrada na interação positiva e no envolvimento significativo entre bebé/criança-educadora-equipa-famílias-creche-infantário-comunidade (Oliveira-Formosinho, 2016a). Eram constantes os exemplos a este nível, relatados nas notas de campo, bem como na entrevista, nos documentos pedagógicos e institucionais - textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (M. Sarmento, 2000).

No berçário I, a educadora planificou e concretizou a primeira experiência de saída à comunidade, a ida à Bebéteca em parceira síncrona com famílias-bebés/crianças-equipa-comunidade, foi um momento de grande aprendizagem para todos, pois usufruíram de um espaço pedagógico (muitos pela primeira vez) riquíssimo em termos de potencialidades pedagógicas para toda a vida. O contacto com os livros, a promoção do gosto pelos mesmos, é fundamental que ocorra desde a nascença. O contacto precoce dos bebés com os livros e com a leitura era uma constante desde o BI, pois mais importante do que aprender a ler, de um ponto de vista formal, é a necessidade de

promover situações de interação em torno do material impresso e de observação de atos literários, como ler e escrever (P. F. Fernandes, 2006), situações essas experienciadas no quotidiano pedagógico dos bebés/crianças (contexto formal de aprendizagem) e desejavelmente no seio familiar (contexto informal de aprendizagem).

Consciente da importância da partilha do livro e da leitura, a educadora dialogava com as famílias acerca das atividades de leitura entre si e os bebés, tinha como objetivo envolver os bebés e as famílias no processo de aprendizagem, potenciar as relações de afeto e de cumplicidade, através da exploração de histórias e materiais impressos. A educadora enalteceu o papel que os adultos desempenham na partilha dos livros, fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do bebé, para promover comportamentos emergentes de leitura visíveis quando, por exemplo, o bebé demonstra entusiasmo e interesse face ao livro, presta atenção ao livro, aponta para o texto e para as imagens, tenta virar as páginas, numa fase posterior a criança começa a nomear e a fazer inferências, a procurar letras e palavras, a associar a imagem à palavra (XXI Governo Constitucional, 2019, julho). Posto isto, esta proposta pedagógica holística foi deveras enriquecedora para todos os participantes, a diversos níveis (pessoal, social, cultural, relacional, participativo). Segundo a educadora:

> ainda hoje me comove e me demonstrou o quanto andávamos todos de mão dada a construir este caminho para as crianças. No final do ano havia uma proposta na biblioteca municipal e eles tinham aberto um espaço – a bebéteca – e quando recebemos a informação lá dizia que recebiam bebés. Nós fizemos a ligação, nós infantário, porque é uma coisa nova e fomos lá experimentar, só que disseram-nos que por serem crianças tão pequenas (cá está uma conceção) não poderiam ir sem a presença dos pais e eu conversei com os pais, demonstrei-lhes a grande vontade de dar esta experiência, ainda mais porque íamos avançar para outra sala, elas já estavam a ficar crescidas, era um marco importante, era uma vivência diferente para as crianças e também para os pais e compareceram todos! Cada pai tirou um bocadinho da sua manhã e levou a sua criança no seu próprio carro, foram lá, estiveram lá com as crianças, brincaram com elas, exploraram o espaço e também deu para perceber como era a relação familiar. Ouvimos uma história, os pais também participaram muito e no final convidámo-los para fazermos uma passagem pela biblioteca, uma visita guiada e os papás sempre muito recetivos participaram em grande escala e foi um momento único. É uma coisa que me orgulha, não por ter sido uma coisa diferente para mim, mas por ter sido uma coisa tão boa para eles. (entrevista, 20-02-2021)

Salientámos, também, a preocupação constante em articular a sua práxis com outros técnicos especialistas face à observação e à avaliação de sinais de alerta em determinados bebés/crianças do grupo. Na nota de campo n.º 17, 16-01-2019, lê-se: "conforme o previsto irei tomar as devidas providências com vista a ajudar esta criança, sinalizando as minhas preocupações junto da Enfermeira do Centro de Saúde já na próxima segunda-feira".

A educadora demonstrou uma grande sensibilidade para com as particularidades de cada bebé/criança, ao respeitar os seus ritmos únicos e ao tomar os devidos procedimentos para possíveis despistagens, o mais precocemente possível. Evidenciava conhecimentos ao nível de todas as áreas do desenvolvimento e ao perceber que algo não estava bem com determinado bebé/criança, dialogava com a direção pedagógica sobre as suas inquietações e dialogava com os respetivos familiares para tentar perceber se os mesmos sinais também se verificavam no contexto familiar. Desenvolvia também um trabalho em parceria com os profissionais de saúde que acompanhavam o bebé/criança. Convicta de que uma ação pedagógica cooperativa entre todos os técnicos especialistas resulta em benefícios para o desenvolvimento e para a aprendizagem do bebé/criança (nota de campo n.º 17, 16-01-2019). Todavia, quando ficava reticente com as perspetivas de outros profissionais, questionava a viabilidade das mesmas e ponderava outras possibilidades:

> Não estou completamente de acordo, embora fique muito contente por pensar que poderá ser apenas uma situação de falta de estímulo, mas ficaria mais descansada se a criança fosse observada por especialistas (…) acredito que uma avaliação feita no centro de desenvolvimento só beneficiaria a criança. (nota de campo n.º 18, 23-01-2019)

A persistência da educadora sobre as possibilidades de intervenção deixavam-na preocupada com o comprometimento do desenvolvimento de determinado bebé/criança, face à desvalorização de outros profissionais. Situações como estas eram recorrentes e por vezes os pareceres dos educadores eram descredibilizados, quando deveriam ser valorizados. Neste caso, o parecer da educadora foi fundamentado e resultou de várias horas de observação e de vivência quotidiana, de uma escuta atenta do bebé/criança. A educadora ficou um pouco frustrada pela desvalorização da sua intervenção, mas não desistiu e comprometeu-se a ter um foco ainda maior na observação individualizada desse bebé/criança, bem como um trabalho redobrado com a respetiva família (nota de campo n.º 18, 23-01-2019).

A educadora efetuou diversos contactos com as famílias, a fim de os convidar a participar com os seus contributos em diversas atividades desenvolvidas na instituição, desde ações de formação, a propostas do PAA, ao desenvolvimento do PEE e do PCG, dá-se como exemplo, a construção de um presépio no seio familiar, com materiais reutilizáveis e recicláveis. A proposta foi feita num clima democrático, em que só participava quem queria e da forma que queria, apenas e por uma questão de organização foi estabelecido como limite a data de entrega e o tipo de materiais. A proximidade com

as famílias permitia antever a sua adesão ao desafio, que foi repleto de diversidade e de criatividade. Dessa forma, as famílias foram envolvidas na reconstrução cooperada da cultura através do ato pedagógico, as suas modalidades expressivas e as tradições locais foram valorizadas. Na sua grande maioria, os membros do seio familiar foram envolvidos na elaboração do seu respetivo presépio, o que fez com que todos os bebés/crianças identificassem o seu e demonstrassem o seu orgulho. As famílias, a Vice-Presidente da comunidade local e o Presidente da Junta de Freguesia foram convidados a participar (nota de campo n.º 52, 02-12-2019), aceitaram com efetiva presença e com rasgos elogios.

A educadora foi exemplar nos vários contactos que estabeleceu, inclusive desenvolveu parcerias fulcrais, para determinadas circunstâncias, com impacto na qualidade da oferta pedagógica da instituição (nota de campo n.º 44, 01-10-2019). Exemplo disso, foi a parceria que desenvolveu com um Engenheiro Agrónomo que se disponibilizou para colaborar com a equipa na transformação dos espaços exteriores, nomeadamente na horta pedagógica e no jardim. A educadora projetou a intenção de prolongar o espaço da sala parque do BIII-BIV para o espaço exterior desadequado e com elementos perigosos (nota de campo n.º 57, 04-02-2020). Para que tal fosse possível, foi anulada essa parte da horta, com o trabalho fantástico do Engenheiro que limpou e aplanou o terreno, coube à equipa planear, organizar, apetrechar, potenciar e enriquecer esse espaço (Bento & Portugal, 2016, 2019; Bento et al., 2019), onde forem privilegiados materiais naturais, de fim aberto (Daly & Beloglovsky, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d; Kálló & Balog, 2017).

Foi o projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c) que acrescentou muito à profissionalidade da educadora, que viveu todo esse processo de uma forma intensa e presente:

> Sim, eu incorporei mesmo, eu senti esse processo de transformação a invadir-me, a mim mesma, e todos os dias eu era contagiada por esse processo e eu estava presente e constantemente a pensar "Uauh, isto está a acontecer assim e elas estão a participar de forma tão pura, sem fabricar nada...". As coisas realmente fluíram de uma forma fantástica, nós dispusemos as coisas de uma forma tão interessante para elas que não era preciso absolutamente mais nada, a não ser o espaço, o amor e o carinho que estavam ali sempre, e o viver! Porque elas mexiam na terra, entravam dentro das caixas, trepavam… eu consciencializei-me disto e fui confiando cada vez mais nelas e, de tal forma, que às vezes quem está de fora não percebe "ah mas aquilo é perigoso!", mas elas criaram defesas, elas trepavam com as cordas para uma zona que tem lá, e tu viste nunca ter acontecido nenhum acidente. (entrevista 20-02-2021)

O descrito pela educadora enquadra-se na perspetiva de Sobel (2022) que defende, que em EI, programas de qualidade baseados na natureza têm de ter um equilíbrio entre a criação de oportunidades de aprendizagem com intencionalidade, por parte do educador, e aquelas que são iniciadas pela criança, pois considera que se o tempo experienciado ao

ar livre for demasiado descomprometido ou demasiado dirigido, a qualidade da experiência das crianças será prejudicada.

Em equipa, e para a execução do projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c), a educadora estabeleceu sinergias com a empresa AKI (colaboração com descontos nos materiais necessários para a execução do referido projeto), com o Projeto Eco-Escolas (referência para as práxis e ao mesmo tempo uma interligação entre projetos, uma vez que o mesmo também abordava as questões ecológicas, ambientais e dos espaços exteriores) (nota de campo n.º 55, 23-01-2020).

Como parceria ao nível da comunidade educativa, pode-se também dar como exemplo o trabalho que a educadora desenvolveu com a CPCJ (nota de campo n.º 51, 19-11-2019). Trabalho ético e consciente de que tudo o que escrevesse e dissesse iria comprometer as decisões e o futuro das pessoas em causa (crianças e famílias). Recorrer à CPCJ foi uma decisão muitíssimo difícil, mas acima de tudo, ao fazê-lo, educadora e diretora queriam salvaguardar os superiores interesses e direitos da criança, bem como o dever ético e profissional de "proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário" (Moita, 2012, p. 22).

Nas transições educativas, a educadora teve o cuidado de articular com os diversos agentes da comunidade educativa. É disso exemplo a transição de creche efetuada por uma criança do seu grupo. Com a mudança de instituição a educadora contactou a diretora dessa creche e agendou uma reunião, para entregar em mãos, todo o processo da criança, para que pudesse inteirar a diretora de toda situação e estabelecer relações de cooperação. A diretora mostrou-se logo disponível, conhecia de perto a realidade familiar em causa e estava deveras preocupada com a mesma. De certa forma, isso tranquilizou a educadora ao sentir que essa instituição também tudo faria para proteger essa criança do risco a que estava exposta (nota de campo n.º 51, 19-11-2019).

Destacámos também a orientação de estágios, nomeadamente em BI, no ano letivo 2018-2019 de uma estudante do curso de assistente educativa (nota de campo n.º 2, 14-09-2018), e em BIII, no ano letivo 2019-2020, de duas estudantes estagiárias da UMa, do curso de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, estágio de observação em creche (ata n.º 192, 30-09-2019). Em diálogo com a educadora, esta revelou atenção e disponibilidade para cooperar com tudo o que as alunas necessitavam. Dialogava, esclarecia dúvidas, efetuava partilhas com o intuito de que o seu testemunho praxiológico contribuísse para a evolução formativa dessas alunas (Alarcão, 1995, 1996; Alarcão &

Tavares, 1987; Gaspar, 2019; Ludovico, 2006; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; P. Teixeira, 2015; Severino, 2007). Conhecedora da importância dessa fase de formação, a educadora proporcionou um contexto autêntico onde as estudantes se sentiram parte integrante do mesmo, acolhidas, à vontade e onde realizaram diversas aprendizagens (diálogo efetuado pelas referidas estudantes). Para a educadora:

> A vinda da C. [aluna estagiária do curso de assistente educativa, que posteriormente foi contratada] foi muito bem aceite na sala, para nós adultos foi uma mais-valia e para as crianças também que têm agora mais um adulto que assegura o seu bem-estar. A C. ajuda muito na dinâmica da sala na parte da tarde e segundo a J. fez já diferença durante esta semana, as crianças ficam muito mais tranquilas e bem-dispostas. Além disto os pais também demonstraram satisfação por ser um adulto da sala a entregar as crianças à tarde e por não terem de sair da sala. (nota de campo n.º 9, 05-11-2018)

A orientação de estágios era encarada como uma forma de aprendizagem para si, pois as estudantes também enriqueceram a práxis da educadora com os seus contributos, tal como foi o seu caso, durante o seu estágio, ao trazer a MTP para o infantário (L. Fernandes, 2015). Tendo em consideração a premissa de que todos os docentes passaram pelo ofício de estudantes (Formosinho, 2014), a educadora passou por essa experiência neste mesmo infantário e valorizou o estágio como momento determinante de aprendizagem e de partilha de conhecimentos e de experiências:

> quando eu cheguei ao infantário para estagiar, também tive conhecimento da pedagogia que lá se desenvolvia: a atitude experiencial! Que eu e o grupo de alunas que lá estávamos fizemos questão de levar para a universidade, porque era um tema um pouquinho desconhecido na altura, tu ajudaste-nos nessa altura, e a atitude experiencial faz parte dos fundamentos do meu relatório final de mestrado e lá está, é também um dos meus fundamentos pedagógicos na minha ação como educadora. (entrevista 20-02-2021)

Comunidade de aprendizagem e de prática – a educadora desenvolveu a sua práxis em companhia, foi uma práxis situada que fez parte de um todo, de uma equipa micro (ao nível de sala), a uma equipa meso (ao nível institucional), de uma comunidade (nível macro), que fez expandir os seus conhecimentos na interação e na relação constantes com os outros (Bronfenbrenner, 2002), que por sua vez potenciam determinadas experiências e vivências, que levam a descobertas, a aprendizagens de todos os envolvidos.

O PAA era promotor de uma relação de união entre toda a equipa, ao desafiar todos os elementos a superarem-se em conjunto, em inúmeras propostas, tais como, a interpretação de diferentes papéis em peças de teatro, a elaboração de cenários e de adereços, os ensaios, que promoviam a convivência fora das salas e em equipa mais alargada. Vivenciámos que estes momentos se tornavam prazerosos, repletos de partilhas, em que cada elemento dava o seu melhor contributo, enriquecido com as perspetivas

críticas construtivas de todos (Folque, 2018; Formosinho & Machado, 2009; Lave & Wenger, 1991; M. Freitas, 2016; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2013; Wenger, 1998).

A educadora fazia parte de um grupo de teatro na comunidade e na instituição desempenhou papéis com impacto nas diversas comemorações com a comunidade educativa (nota de campo n.º 34, 28-06-2019; nota de campo n.º 49, 11-11-2019) e com os bebés/crianças nos berçários (nota de campo n.º 27, 20-03-2019), num processo contínuo de desenvolvimento profissional. Segundo Pinazza e Fochi (2018b) este ocorre no plano de interconexão dos contextos experienciais dos educadores e, por seu lado, está intimamente relacionado com o desenvolvimento do ambiente de trabalho.

A equipa de educadoras revelava níveis de empenhamento (Bertram & Pascal, 2006), na sua maioria, altos. Era uma equipa dedicada e unida à filosofia, princípios, intencionalidades, objetivos e metas do PEE. Gostavam de se superar e de se ajudar mutuamente para alcançarem a melhoria das práticas, num clima cooperativo, relacional e afetivo, onde todas aprendiam umas com as outras (Fullan & Hargreaves, 2001).

A educadora fazia questão de cooperar em projetos desenvolvidos por outras educadoras, como era o caso do Projeto Eco-Escolas (nota de campo n.º 41, 10-09-2019). Demonstrava interesse em estar atualizada ao nível dos normativos da e para a instituição, bem como das pedagogias para a creche. Quando tinha alguma dúvida questionava e esclarecia, até ficar o assunto clarificado (nota de campo n.º 3, 18-09-2018).

No quotidiano pedagógico institucional, era também muito frequente a partilha de experiências entre equipas das diferentes salas, onde eram demonstradas as modalidades expressivas dos bebés/crianças, das famílias, da comunidade e da equipa, bem como os registos das conquistas dos bebés/crianças (Fochi, 2019; Gambetti & Gandini, 2021; Reggio Children, 2021). Esses registos eram observados e analisados, numa reflexão conjunta, também com as famílias, onde estas eram escutadas (Folque & Mata, 2009) e efetuavam partilhas acerca das vivências dos bebés/crianças no seio familiar (Pinazza & Fochi, 2018a). Este trabalho era realizado por toda a equipa do infantário, tendo a educadora também um contributo muito participativo no mesmo (nota de campo n.º 30, 28-05-2019).

As reuniões de conselho pedagógico (nota de campo n.º 6, 02-10-2018) também fomentavam a escuta, a compreensão, a cooperação, a compaixão, a empatia, a resiliência, a reflexão, o apoio, ao partilhar situações, discutir ideias e diferentes pontos de vista, num trabalho cooperativo constante, de ajuda mútua, de crescimento profissional contextual,

na criação de uma cultura institucional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2011).

O apoio da direção pedagógica às práticas desenvolvidas e o apoio da direção administrativa para a execução com qualidade das mesmas, eram determinantes para o sucesso pedagógico, para a qualidade do contexto, com impacto nas explorações e nas aprendizagens dos bebés/crianças, bem como na evolução dos profissionais (OECD, 2019b). Neste enquadramento, a educadora corroborou: "estou satisfeita com as condições que conseguimos criar na sala e assiná-lo também a pronta resposta que a direção administrativa tem dado às nossas necessidades" (Avaliação do Contexto, 2º Período, 2018-2019).

Nos 2 anos letivos em estudo, a educadora enalteceu o trabalho em equipa e a cooperação, que na sua opinião constituíam um ponto fundamental para o sucesso do trabalho: "o trabalho cooperativo quer entre os adultos e até mesmo com as crianças, é a base de um ambiente promotor de aprendizagens" (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 13). Nesses mesmos documentos afirmou que desenvolveu a sua práxis:

> em cooperação com as colegas, com o intuito de solucionar problemáticas que foram surgindo ao longo do ano, principalmente na gestão e resolução de questões relacionadas com o grupo de crianças, uni sempre a equipa em torno de um só objetivo, proporcionar ao grupo, tranquilidade fazendo com que as estratégias fossem comuns para que grupo evoluísse principalmente na sua autonomia. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019-2020, p.14)

No Relatório Crítico de Desempenho Docente 2018-2019, a educadora enalteceu esta realidade, ao refletir que todo o à vontade que tinha na instituição foi fundamental para que se sentisse parte integrante da equipa, o que também a deixou tranquila para exercer da melhor forma o seu papel. Salientou, também, o apoio da equipa de sala no auxílio à sua função: "foi muito importante para o sucesso, e embora nem sempre as coisas corressem bem conseguimos centrar-nos no mais importante, o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças" (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, pp. 15-16).

Ao nível das **idiossincrasias e diferenças** – a educadora valorizou que cada bebé/criança tem uma identidade que não se pode ignorar na relação, na interação, no quotidiano, na planificação e na monitorização dos processos de aprendizagem individuais e, consubstancialmente, a monitorização e a avaliação estavam conectadas para a aprendizagem dos bebés/crianças e dos profissionais (Dias et al., 2013b; Martins et al., 2015; Moreira & Macedo, 2002; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017;

Sarmento & Pinto, 1997; Silva et al., 2016; Tomás, 2011; Vasconcelos, 2009). Esta característica foi mais visível e presente após a formação em contexto sobre a transformação das práticas pedagógicas nos espaços exteriores, bem como após reunião, de final do ano letivo 2019/2020, sobre práticas pedagógicas participativas. O que a levou a afirmar:

> esta caminhada que vem sendo feita por mim, e da qual eu me orgulho bastante, mesmo com as coisas menos boas (que já dissemos que serviram para aprender) eu acredito que esta forma de estar, de ser, de trabalhar é a única forma de ser profissional, de respeitar de forma mais significativa as crianças. De facto, quando as coisas são muito fabricadas, muito bonitinhas, mas depois tu vês que não existe essência nenhuma da criança ali, esvair-se ali, não há aprendizagem, não há desenvolvimento, a criança acaba por ser reduzida aquilo que ficou ali na parede e mais nada. E esta forma de estar e de respeitar a criança como um ser individual, para mim, é quase um regresso ao passado, porque foi assim que eu vivi a minha infância – livre! E eu aprendi tanta coisa e cheguei hoje até aqui, portanto esta é a melhor forma de desenvolvermos a criança de uma forma global e holística, fazendo com que ela seja ela própria e não há volta a dar a isto! Não são as fichas, não são as atividades orientadas… é deixar a criança ser ela própria e ser criança. (entrevista 20-02-2021)

Estes valores, crenças e conceções da educadora estão em sintonia com os fundamentos de Daly e Beloglovsky (2002a) e de Formosinho (2020), que alertam para o perigo de práticas em EI que estabelecem níveis a atingir, com recurso a fichas iguais para todos, sem liberdade de ação, de criatividade, de pensamento crítico.

A **participação –** de acordo com Libório (2010) "a participação infantil desafia toda a sociedade na construção de novas imagens das crianças e traz grandes desafios aos profissionais que trabalham com elas" (p. 60), envolve escuta atenta e agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2008, 2016a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Desejavelmente seria que houvesse disponibilidade total dos adultos para essa escuta, em todos os momentos do quotidiano pedagógico, a cada um dos bebés/crianças, não sendo possível, constatámos essa escuta e participação à medida (Folque, 2018) no desenvolvimento da MTP, por parte da educadora, com as crianças e as suas famílias:

> O tema é extraordinariamente rico e apelativo, estando a despertar um enorme interesse e curiosidade em todas as crianças, pois cada uma participa de acordo com os seus próprios interesses. (…) Impressas todas as fotografias de todo o processo de pesquisa, exploração, atividades em oferta, bem como os desenhos e pinturas das crianças, as crianças escolheram quais as que queriam compilar no livro. Todos sem exceção, adultos e crianças, ficaram maravilhados com o resultado final. Mas mais do que isso, cada um deu o seu precioso contributo para que este fosse possível e cada um, à sua maneira, reconhece o verdadeiro caminho de aprendizagem que efetuou através dele: aprenderam músicas; ouviram um poema; exploraram elementos naturais; pintaram; pesquisaram; colaram… Desta forma, todas as narrativas das crianças foram registadas, incluindo comentários, opiniões e pequenas frases. (nota de campo n.º 47, 28-10-2019)

A ação pedagógica dependeu do modo como escutou a criança e concebeu o lugar de cada uma no mundo. Reveladora de uma visão participativa, de criança competente e como sua semelhante, respeitando-a e garantindo o seu direito a ter voz e protagonismo

ao reconhecer o "modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização" (Folque, 2018, p. 119).

Após realizar uma proposta pedagógica (nota de campo n.º 5, 01-10-2018), a educadora proferiu estar muito feliz: "foi um momento muito relaxante e divertido para as crianças e para nós que também nos divertimos muito". É notória e de tão grandiosa sensibilidade, a preocupação constante com o envolvimento, a segurança e o bem-estar de todos – bebés/crianças e adultos. Adultos felizes e motivados, farão as crianças felizes e motivadas para a descoberta, para a interação e na relação (Portugal, 1998).

Mobilidade entre grupos - foram diversas as situações em que este indicador esteve presente. No PAA 2018-2019, por exemplo, estava planificada a comemoração do Dia do Pijama, dentro de cada sala de atividades, contudo, a educadora refletiu na importância da mobilidade entre grupos, nomeadamente no grande potencial em termos de envolvência e de aprendizagem de cada bebé/criança e decidiu convidar os restantes berçários para realizarem um baile do pijama (nota de campo n.º 11, 20-11-2018). Com esta decisão a educadora demonstrou também valorizar o trabalho cooperativo entre equipas.

Damos como exemplo, o interesse demonstrado pelos bebés/crianças relativamente a propostas que envolvessem água e continuando a privilegiar as explorações ativas e autónomas ao ar livre. Tendo em consideração esse interesse a educadora, juntamente com as restantes educadoras da instituição, organizaram o ambiente exterior com água (caixas de plástico, mangueiras, toalhas e legos). Foi uma oferta pedagógica encorajadora e atrativa que, através da observação naturalista, se constatou o usufruto de momentos muito prazerosos para todos os bebés/crianças do infantário (nota de campo n.º 68, 02-07-2020).

No Natal de 2018, a educadora, a equipa e os bebés realizaram uma "Arruada de Natal" (atividade não contemplada na planificação de dezembro). Os bebés foram a todas as salas do infantário mimar as canções que escutaram no BI durante a época natalícia. A educadora partilhou que este foi "um momento de grande azáfama entre as nossas crianças que adoraram este momento. Era uma atividade que tinha uma expetativa alta, uma vez que a maior parte das crianças já demonstrou vontade em sair e explorar o exterior da sala" (nota de campo n.º 15, 13-12-2018).

Na avaliação dessa planificação, a educadora descreve o à vontade e a curiosidade do grupo em realizar explorações fora do BI: "de cada vez que abro a cancela o grupo

gatinha e rasteja incansavelmente para a rua". Brincar ao ar livre é deveras importante, Neto (2020) reforça:

> Primeiro é preciso decidir sair de casa, ou da escola, para depois ter a possibilidade de observar e experimentar o poder e a magia dos contrastes da vida livre ao ar livre e de preferência na Natureza. Criar conexão com a Natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida. Ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e percetiva através da estimulação visual auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço. (pp. 151-152)

Experienciar outros espaços, conviver com outras crianças e com outros adultos, estar com familiares que frequentam outras salas (irmãos, primos, tios) constituíam momentos maravilhosos para todos os bebés/crianças. A mobilidade entre grupos era uma mais-valia para todos, há mais espaços para além da sala, era bom o ambiente familiar que se vivia no infantário, o seu lema era autêntico: "A segunda casa do seu filho!" (PEE, 2017-2021).

As **transições educativas –** "constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes" (Silva et al., 2016, p. 97), que quando bem asseguradas podem ser muito positivas para o desenvolvimento do bebé/criança (Sim-Sim, 2010) e também podem constituir momentos de partilha, de cooperação, de aprendizagem, de continuidade educativa e cultural entre profissionais de EI e as famílias, e entre profissionais de diferentes níveis educativos/ensino (Oliveira, 2015).

No infantário foram vários os momentos que possibilitaram assegurar as transições educativas progressivas, tranquilas e seguras, alguns desses momentos estavam contemplados no RI e permitiam compreender que:

> é missão desta instituição desenvolver condições para que o Infantário (…) seja efetivamente a segunda casa das crianças que o frequentam, através de um atendimento, personalizado e individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global (Artigo 2.º), sendo objetivos específicos da creche: estimular o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente nas áreas motora, cognitiva, linguística e sócio afetiva; responder às necessidades das famílias; fomentar a participação dos pais na construção e desenvolvimento do processo educativo; promover um bom processo de adaptação e resiliência de cada criança; promover relações interpessoais fortes e positivas; criar um contexto atraente, estimulante, sensível e responsivo; promover a autonomia e a livre iniciativa de cada criança. "A base de uma boa adaptação está no sucesso da integração da criança no Infantário. Antes de a criança começar a frequentar o Infantário, os pais serão contactados pelo Educador da sala, que marcará uma entrevista para melhor conhecimento da criança e respetiva família". (RI, 2018, p. 19)

O bebé vivencia o seu primeiro processo de separação, logo no nascimento, quando o seu cordão umbilical é cortado. Ao longo da sua vida as crianças experienciam múltiplas transições, com processos vivenciais de separação e de adaptação. A adaptação à creche diz respeito à forma como o bebé/criança entra e experiencia o contexto, "a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações" (Portugal, 1998, p. 17).

Este é um processo extremamente complexo, com várias exigências ao nível afetivo e emocional, pois ao iniciar a frequência da creche, as interações com os pais diminuem, para além de que inicialmente o bebé/criança perde os seus pontos de referência durante uma parte do dia, o que lhe pode causar desorganização, inquietude, mal-estar, angústia, agitação, modificação de ritmos, recusas e sofrimento, uns mais do que a outros e a níveis diferentes. Esta diferença parece ser influenciada pelo comportamento imediato da mãe. "Uma mãe feliz faz o bebé feliz; um bebé feliz faz a mãe feliz" (Post & Hohmann, 2003, p. 329). Para os pais confiarem o seu bebé/criança a outra pessoa não é um processo fácil, exige muito respeito e empatia por cada cultura familiar, por parte dos educadores.

O processo de adaptação dos bebés/crianças foi vivido com alguma angústia por parte dos pais, principalmente dos pais que tinham um filho, o que é perfeitamente normal, visto que inseguranças e incertezas causam medos e receios. Porém, essas emoções e esses sentimentos facilmente passavam para os bebés/crianças, assim, num processo de transição entre ciclos educativos é primordial a atenção dada ao bebé/criança e igualmente aos pais (Portugal, 1998).

O papel da educadora foi de extrema importância, os seus conhecimentos, a sua experiência pessoal e profissional, a sua capacidade de empatia, de escuta ativa e de congruência fizeram toda a diferença. Nos primeiros contactos com as famílias a educadora procurava identificar e registar as expectativas destas, recolher o máximo de

informações possíveis sobre as características de cada bebé/criança e estabelecer o primeiro contacto com o bebé/criança de forma individualizada e com a presença dos pais. A educadora afirmou na entrevista (20-02-2021):

> aí também entrou o meu papel de mãe, eu sentia isto como mãe, que era: não se pode nunca vedar (naturalmente numa época não COVID) o acesso dos pais àquela verdade, a verdade da sala, ao que acontece dentro da sala, porque isto dá-lhes segurança, a eles e dá segurança à criança.

Assim, deixava os pais à vontade para verem e sentirem o agir pedagógico e, ao mesmo tempo, aprender as estratégias utilizadas por estes para cuidar e educar o bebé/criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Para que não existisse um choque e para que a transição entre casa-infantário ocorresse o mais natural e progressiva possível, foi determinante que houvesse esse acompanhamento presencial entre famílias-bebé/criança-educadora.

A questão que se coloca prende-se com a privacidade e o espaço dos outros bebés (Falk, 2010). Importa salientar que, ao observar que os bebés estavam a ficar emocionalmente agitados com a presença de adultos estranhos ao contexto, a educadora retirava-se com os pais, para dialogarem fora do BI (nota de campo n.º 21, 01-02-2019). A escuta da voz dos bebés/crianças (Friedmann, 2000) e a sensibilidade da educadora imperaram.

Desde o início deste estudo, como estratégia para assegurar as transições educativas com a participação e o envolvimento das famílias, a educadora utilizava as TIC (Amante, 2015; Estrela & Correia, 2022). Evidenciou domínio de diversos equipamentos tecnológicos ao fazer uso dos mesmos na sua prática pedagógica. Elaborava vídeos dos diversos momentos do quotidiano pedagógico para partilhar com as famílias, por exemplo. Os vídeos constituíam poderosos meios de registo e de documentação pedagógica. Assim, de acordo com Estrela e Correia (2022):

> É deveras importante que os educadores planifiquem a sua prática pedagógica de forma inovadora e criativa, neste caso concreto, com a utilização de imagens e de vídeos, rentabilizando a sua dinamicidade e interatividade para conceber situações de aprendizagem, onde impera a agência da criança. (p. 8)

As famílias ficavam tranquilas, seguras e felizes ao verem o tanto que os bebés/crianças experienciavam no contexto de creche. Esse recurso evidenciava, potenciava e fundamentava toda a ação pedagógica da educadora e espelhava a importância da sua ação e do seu papel. Os bebés/crianças passavam uma parte do seu dia na creche e as famílias, no dia a dia, tinham acesso a todas as informações relevantes,

sendo certo que essas informações partilhadas eram uma escolha dos adultos (da equipa e das famílias), pois os bebés/criança ainda não verbalizavam palavras/frases, e era impossível que os adultos conseguissem retratar todo o vivido nos breves momentos diários de acolhimento.

Relativamente ao final do ano letivo 2018-2019 e havendo vários elementos do grupo que iriam transitar para o BIII-BIV, outros para as salas de Transição e outros manter-se-iam no BI, a educadora revelou preocupação e sensibilidade em atenuar o impacto menos positivo que pudesse ocorrer aquando dessas mudanças. Nesse sentido, a equipa de sala, juntamente com os bebés/crianças, fizeram visitas (sempre que possível, durante diferentes momentos do dia) às salas para onde os bebés/crianças iriam transitar. A educadora partilhou:

> depois de alguma reflexão alterei também os horários de almoço do grupo de crianças mais velho, uma vez que, este momento estava a ser realizado em simultâneo com o dos bebés, no entanto, o número de bebés aumentou substancialmente e precisa de uma maior concentração de adultos a dar apoio, e as crianças mais velhas já conseguem fazer refeições com um maior intervalo. Deste modo, conseguimos tranquilizar e satisfazer as necessidades dos mais novos em primeiro lugar e depois nos dedicarmos ao grupo dos mais velhos. Esta alteração surtiu um efeito imediato e este momento tem sido pautado por uma maior tranquilidade e menos choros, sendo que todos ficam satisfeitos e calmos para o momento que se segue, o sono. (nota de campo n.º 36, 18-07-2019)

A capacidade de reflexão e de respeito pelas necessidades e pelos ritmos únicos de cada bebé/criança levaram a educadora a ajustar algumas rotinas e respetivos horários sempre que necessário, ou seja, no BI nada era estanque, rígido e tudo fluía em prol do bem-estar e do desenvolvimento dos bebés/crianças (Marques, 2021). A educadora acrescentou que para além da intenção de promover um ambiente mais calmo, pretendia "que as crianças mais velhas que transitarão para o BIII-BIV estejam mais preparadas e familiarizadas com os horários e rotinas deste berçário, que se alteram ligeiramente. Assim a transição será mais fácil e natural" (nota de campo n.º 36, 18-07-2019).

No ano letivo seguinte (2019-2020), a educadora planificou para o início do ano letivo, em BIII, o acolhimento e a observação de competências do grupo de crianças, assim como a adaptação das novas crianças ao espaço físico e à equipa da sala e ainda a (re)adaptação das crianças que transitaram do ano anterior (planificação de setembro de 2019). A educadora teve o cuidado de dialogar com cada uma das famílias, num clima de abertura e de união, para inteirar-se das novidades e conquistas realizadas pelas crianças no seu contexto familiar ao longo do mês de férias (nota de campo n.º 40, 02-09-2019).

Foi notório o esforço, por parte da educadora, para tentar responder no imediato às necessidades particulares de cada criança, mas era extremamente desafiante e

desgastante, sendo imprescindível o apoio em consonância por parte das assistentes, bem como a comunicação diária com as famílias, de forma a avaliarem o progresso da transição entre os ciclos educativos e definirem novas estratégias de adaptação centradas nas necessidades manifestadas por cada bebé/criança, sempre que necessário.

À semelhança do ano letivo anterior, a educadora continuou a ser o principal adulto de referência das crianças, sendo a ela que estas recorriam com muita frequência e por diversos motivos (afetivos, interpretativos/comunicacionais, satisfação das suas necessidades básicas), tendo um efeito tranquilizador e regulador dos níveis de ansiedade demonstrados pelas crianças.

Apesar de todas as dificuldades, a educadora foi um exemplo de autenticidade na relação com os bebés/crianças (Fochi, 2020). Às vezes chamava a atenção de forma mais séria, mas explicava o porquê de estar assim, ou seja, com uma linguagem simples partilhava abertamente, com as crianças, os seus diferentes estados emocionais (nota de campo n.º 42, 16-09-2019). O saber colocar-se no lugar do outro é uma grande competência para toda a vida, está imbuída de valores. Segundo Martins et al. (2017), os valores são manifestados na "forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos" (p. 9).

No decorrer do ano letivo 2019-2020, o número de crianças no BIII foi aumentando (até ao confinamento geral) e o espaço para a refeição tornou-se muito pequeno, por esse facto:

> e também pela demonstração de maturidade do grupo de crianças do BIII iniciamos os momentos de almoço no refeitório, tendo esta atividade um grande sucesso entre este grupo que demonstra cada vez mais autonomia. Dada esta autonomia, no final de fevereiro iniciámos também o momento de higiene deste grupo na casa de banho junto ao refeitório, sendo que o grupo voltou a corresponder com grande sucesso. (Avaliação do Contexto, 3º período, 2019-2020)

Na perspetiva Pikleriana, devido à agitação e impessoalidade dos aglomerados que são os refeitórios, estes não são espaços indicados para que as crianças possam fazer e desfrutar da sua refeição de forma plena (Falk, 2010). O que levou a educadora a refletir se efetivamente foi tomada a melhor decisão. Neste caso foi positiva, uma vez que grande parte do tempo de almoço o grupo estava sozinho no refeitório. Por outro lado, também observámos que não havia tanto choro e agitação na sala parque, pois eram 24 crianças e 6 adultos num espaço limitado, que acabava por ficar demasiado desorganizado e desestruturado. Esta decisão foi também promotora de mais autonomia na alimentação e

permitiu uma maior disponibilidade e atenção por parte dos adultos que acompanhavam o grupo que ia refeitório e o restante grupo que permanecia na sala parque. Posto isto, tendo em conta o contexto, foi uma boa estratégia, em prol do bem-estar das crianças e dos adultos e também como um fator facilitador para a transição entre ciclos educativos (nota de campo n.º 61, 10-03-2020).

Na sua práxis a educadora procurava potenciar o máximo de autonomia em cada um dos bebés/crianças, tendo em consideração o respeito pelos seus ritmos e tempos singulares (Serrano, 2018). Projetava a importância da autonomia como condição favorável para todas as transições educativas pelas quais o bebé/criança teriam de passar:

> Acredito que as minhas crianças estão bem orientadas ao nível da sua autonomia, uma vez que, muitas já faziam a sua alimentação e higiene sozinhas e duas já tinham o controle esfincteriano realizado. Todos dormem sem a necessidade da presença do adulto, fazem uma boa gestão das suas brincadeiras, estando bem preparadas para o ano que se avizinha. (nota de campo n.º 70, 27-07-2020)

Para que fossem asseguradas transições educativas de qualidade foi fundamental, como em toda a ação pedagógica, uma articulação constante entre a educadora-equipa(s)-bebés/crianças-famílias-diretora-administração, no apoio constante às equipas e às famílias (escuta das suas necessidades, apelo à co responsabilização, disponibilidade para o diálogo), com repercussão determinante no bem-estar dos bebés/crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

A nota de campo n.º 51, 19-11-2019, é um exemplo claro disso, daí a importância da atenção plena ao processo experienciado por cada uma das crianças e pelas suas famílias, "compreender o processo de entrada de uma criança na creche implica compreender cada criança *per se*, atendendo às suas próprias características e circunstâncias" (Portugal, 1998, p. 188). Monitorizar a evolução deste processo e os seus potenciais efeitos na separação precoce da criança, da sua família, "trata-se de um trabalho extremamente exigente" (Portugal, 1998, p. 191). É fundamental que crianças e famílias sintam confiança, apoio, segurança e partilha genuína, para que as relações entre todos os envolvidos neste processo sejam fortalecidas.

Efetivamente, ao longo deste estudo, a educadora realizou diversas transições educativas, umas com consolidação mais apaziguada, outras com mais dificuldade. Todavia, em todas elas com ética de cuidado e de atenção a cada bebé/criança e a cada família e com alguma resistência em concordar com o que parece ser tendência do senso comum em aceitar "as tensões crescentes na vida das crianças como normais e a nossa racionalização de que isso é benéfico para a criança" (Portugal, 1998, p. 14). Visto que, maioritariamente, os bebés/crianças necessitam, querem e privilegiam o contacto com os

seus progenitores. Segundo Portugal (1998) “nem sempre é fácil para os adultos separar o que é razoável do que não é. As crianças que são colocadas em situações pouco confortáveis e para as quais não estão preparadas podem ressentir-se disso” (p. 14).

Durante a pandemia, a educadora, mesmo ausente fisicamente das crianças e das famílias, da equipa e do contexto de trabalho, desenvolveu a sua prática à distância, através das TIC. Segundo Perrenoud (1993) as TIC “transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p. 125). A práxis da educadora foi adaptada à realidade concreta de cada família, caracterizada por empatia e responsabilidade, partilha e sentimento de pertença, comunicação e afeto, assim, nasceu uma nova necessidade de adaptação e de se reinventar como profissional [nota de campo n.º 62, Período de confinamento (de 13 de março a 31 de maio de 2020)].

Mais uma vez, a relação educadora-famílias-bebés/crianças saiu enriquecida, fortalecida e valorizada, diríamos mesmo, que transcendeu o profissional, para um cunho mais pessoal, ao abrir as portas do seu seio familiar, e ao efetuar partilhas dessas vivências, cada família (incluindo a família da educadora) deu muito de si e da sua privacidade. O que a levou a afirmar que se construiu «uma outra relação com os pais e com as crianças, partilhou-se espaços, a minha casa, a casa deles, a minha filha fez vídeos para eles e, uns mais, outros menos, mas nunca deixou de haver um “estou aqui, estou presente”» (entrevista, 20-02-2021).

Após 2 meses e meio de confinamento o primeiro dia de abertura do infantário, após o encerramento de todas as instituições educativas, caracterizou-se por alguma complexidade relativamente às transições educativas. Progressivamente, todos se foram adaptando às novas normas de funcionamento e a valorizar a vertente positiva por voltarem a estar juntos. Um mês depois de reabrir o infantário a educadora confidenciou:

> É possível observar o grande nível de implicação por parte das crianças, sendo que o seu nível de interesse é pleno. O meu papel, com auxílio das assistentes, foi de organizar o espaço dando pleno poder de decisão e escolha ao grupo, incentivando cada criança à exploração e descoberta além disso, o ambiente foi cuidadosamente preparado e projetado para mais e melhor desenvolvimento das múltiplas competências deste grupo. Cada criança pode sempre escolher a forma como explora, onde o quer fazer e como realizar cada ação, nós salvaguardamos a sua segurança. Contudo, gostava que as assistentes se envolvessem mais, tento puxar por elas, mas sem grande efeito, são muito resistentes. (nota de campo n.º 68, 02-07-2020)

Ética profissional – presente na relação pedagógica quotidiana, abriu portas às identidades plurais em presença (Formosinho, 2020), revestida de respeito, sem julgamentos, em busca do conhecimento particular e único de cada bebé/criança e das

suas famílias. Estabeleceu-se na criação de compreensão e de significado, intensificados ao longo dos 2 anos letivos em estudo.

A ética profissional foi visível em todos os contactos diários com os bebés/crianças, equipa(s) e com as famílias. Podemos dar como exemplo, os já referidos momentos de acolhimento dos bebés/crianças, das famílias e dos elementos da equipa, observámos inúmeras vezes a forma delicada, atenta e responsiva com que realizava este momento. Nas suas palavras:

> A minha relação com as crianças é muito próxima e baseada nos afetos, na atenção constante, nos diálogos e brincadeiras informais que depois se traduzem em respeito, confiança e cumplicidade. No que respeita aos encarregados de educação do grupo, fui construindo gradualmente uma relação de confiança entre todos, sinto que todos os pais estão à vontade com qualquer elemento da equipa e há respeito e confiança, sendo esta última, construída através dos diálogos que mantive com os pais nas chegadas ou nas saídas das crianças, bem como através do trabalho realizado com as mesmas. Tive como objetivo primordial aproximar os pais da sala e da equipa, para que as crianças também percebessem que há uma relação de confiança entre a família e os adultos que com elas partilham grande parte do dia e acredito na total concretização do mesmo, os pais demonstram à vontade, respeitam-nos e a maior parte demonstra disponibilidade quando solicitados para participar ou ajudar, o que dá às crianças tranquilidade e segurança. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, pp. 14-15)

Sem julgamentos, a educadora, durante a entrevista (20-02-2021) mencionou uma situação particular, com impacto na saúde dos bebés/crianças, e na qual teve um papel determinante. Para além das situações mencionadas, na sua práxis quotidiana a educadora, naturalmente, também se deparou com a vivência de incidentes críticos, que exigiram discernimento. Por exemplo, um momento difícil para a equipa de sala foi a queda de um bebé. A educadora manteve a calma e acudiu logo o bebé, rapidamente percebeu que o bebé não estava magoado nem apresentava hematomas ou vermelhidão. Esperou um pouco para lhe dar o almoço e colocá-lo a dormir. O bebé permaneceu bem-disposto e explorador, mas numa atitude ética, profissional e responsável, a educadora contactou a mãe e explicou o sucedido, ficou mais tranquila, pois a mãe foi compreensiva e agradeceu por ter sido avisada e por o seu filho estar bem (nota de campo n.º 12, 22-11-2018). Foi evidente a "comunicação como uma prática de transparência" (Oliveira & Silva, 2016, p. 182), de confiança, de partilha genuína, favorável à própria credibilidade da instituição. A partilha e a relação de confiança com as famílias é criada e reforçada em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis, desde que ambas as partes demonstrem verdade, autenticidade, profissionalismo e ética (Moita, 2012).

Outro exemplo poderá ser o dos bebés/crianças que apresentavam dificuldades na alimentação (nota de campo n.º 21, 19-02-2019) e por isso requeriam um trabalho muito individualizado e demorado. Tiveram a atenção individualizada por parte da educadora, com respeito pleno pelos seus ritmos e pelas suas necessidades (Vasconcelos, 2019). Com

a boa disposição que a caracterizava e o saber levar cada situação a bom porto, ao primar pela equidade no contexto de creche, ao utilizar estratégias personalizadas e a diferenciação pedagógica (Formosinho & Figueiredo, 2014).

Nessa sequência, no dia 28-10-2019 (nota de campo n.º 47), observámos as crianças a identificar e a recolher alguns elementos da natureza: paus; folhas; terra; pedras; pequenos ramos. Todas demonstraram altos níveis de implicação, fruto das suas descobertas. Já na sala, a educadora propôs que se deitassem no tapete e numa relação profunda de ética de cuidado, fez deslizar, os diversos elementos recolhidos, pelo corpo das crianças. Momento de atenção plena, momento *Mindfulness*. À educadora juntaram-se as assistentes, que também apreciaram este momento e os benefícios do mesmo no bem-estar e nas reações corporais das crianças (Dowbor, 2007).

Em conformidade com I. Correia (2018) concluímos que a educadora é detentora dos seguintes pressupostos:

- Respeito – pelo bebé/criança como pessoa que está em contínuo crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo e respeitando a singularidade, a cultura, a identidade, o ritmo, o espaço e o tempo para o bebé/criança crescer, pensar, sentir, viver. Respeito pelas famílias, com o estabelecimento de relações de confiança e de segurança fortes. Respeito por todos os elementos da equipa, pelos modos de ser e de fazer de cada um dos profissionais;

- Disponibilidade – para observar e escutar com atenção plena, nos diversos momentos do quotidiano pedagógico, sempre que possível, por imperativo de outras tarefas, levou-a a um conhecimento mais profundo dos modos de ser, de sentir e de agir de cada um dos bebés/crianças, o que por seu lado, lhe permitiu interpretar e reconhecer, de forma mais próxima e fiel, as diferentes linguagens de cada um deles (Fochi, 2015a);

- Interesse – em conhecer, saber e compreender a ecologia e a cultura de cada bebé/criança e das suas famílias. O que sentiam e pensavam, o que gostavam, como exploravam, brincavam e interagiam, com vista à continuidade pedagógica, à ampliação de conhecimentos e competências, que progressivamente, e à medida, levaram a uma maior independência e autonomia de cada bebé/criança. Por seu lado, permitiram o desenvolvimento de uma práxis significativa e contextualizada. A educadora demonstrou muito interesse em saber mais, em ampliar os seus conhecimentos teórico-práticos, bem como em participar ativamente na cultura institucional (Formosinho & Machado, 2009);

- Empenho – característica da educadora que evidenciou o seu ajustamento relacional às situações experienciadas por cada bebé/criança (Portugal & Luís, 2016), famílias, equipa de sala e equipa institucional. O seu empenho e dedicação tiveram um grande impacto na sua profissionalidade docente, ao querer superar-se, aprender e evoluir como pessoa e profissional, com repercussão na aprendizagem dos bebés/crianças;

- Compromisso – pela responsabilidade ética face ao outro, designada ética do cuidado. Compromisso por honrar os princípios institucionais (Moita, 2012). Pela valorização dos saberes construídos, num diálogo permanente com as situações, os contextos, as equipas, as famílias, a comunidade, como fator de desenvolvimento de práticas não padronizadas (Pacheco, 2019);

- Valores – a sua ação pedagógica resultou da formação, da teoria, da forma como perspetivava, interpretava e aplicava e, resultou também, de conceções, de crenças e de valores, que por sua vez, estão associados ao desenvolvimento profissional e pessoal (Goodson, 2008; Nóvoa, 2019; Sousa, 2000);

- Crenças – na necessidade, no reconhecimento da pertinência da sua ação pedagógica nos berçários. Crença em superar-se, com vista a alcançar a Inovação Pedagógica na sua práxis quotidiana, ao nível micro (Fino, 2011b; Formosinho et al., 2015; Monteiro, 1987; Pacheco, 2019);

- Conhecimento – ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças dos 0-3 anos, mas também ao nível pessoal e singular de cada bebé/criança e famílias, para conhecer o outro, a fim de atribuir intencionalidade à ação pedagógica. O que exigiu também, incorporação adequada de saberes, um saber profissional contextualizado, posicionamento informado, consciente, reflexivo crítico sobre o seu papel, sobre as suas dificuldades e competências, viabilizando a interpretação da sua práxis. Tais dimensões remetem para o processo de formação, que, ao longo deste estudo, se configurou num *continuum* contextualizado, onde os conhecimentos práticos e os conhecimentos teóricos integraram-se para a ação. Através das diversas formações a educadora progrediu como profissional, capaz de lidar e de partilhar diferentes fundamentos e de se apoiar na co construção de saberes para repensar e recriar a sua práxis (Ludovico, 2006);

- Competência – a educadora como co construtora e responsável pelo quotidiano pedagógico demonstrou inúmeras competências em toda a sua ação profissional. Destacámos competências ao nível praxiológico, cultural, linguístico, comunicacional, relacional e afetivo (Oliveira-Formosinho, 2011a);

- Alternância – avaliar o que fez, refletir criticamente, projetar, para definir novas formas de ação em processo de avaliação permanente. Esta atitude pedagógica auxiliou-a na tomada de decisões, na escolha de melhores opções e estratégias para a sua práxis (Carvalho & Portugal, 2017; Laevers, 2005);

- Confiança – necessidade, bilateral, fundamental para o bem-estar de todos os elementos da comunidade educativa. A educadora confiava e transmitia confiança e segurança à(s) equipa(s), às famílias e aos bebés/crianças, visível por exemplo, no espaço e no tempo oferecido a cada bebé/criança para explorar ao seu próprio ritmo e à sua maneira. E, também, na sua própria competência pedagógica de cuidar e de educar, era confiante relativamente aos seus conhecimentos, experiência e saber profissional;

- Humildade – a educadora assumiu uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, adaptando-se com resiliência a novas situações e desafios no quotidiano pedagógico, foi disso exemplo a transformação da sua prática nos espaços exteriores (M. A. Estrela, 2020c). Humildade na sua forma de estar, de comunicar e de se relacionar com os outros;

- Coragem – a educadora tinha uma grande capacidade pessoal e profissional para seguir em frente, para resolver problemas, incidentes críticos e desafios. Nas palavras de Day (2004) demonstrou "coragem para continuar a encorajar-se a si próprio[a] e aos outros a aprender em contextos pessoais, profissionais, sociais e organizacionais em constante mudança" (p. 60);

- Pensar e agir pessoal e profissional – é evidente a importância que as características pessoais e profissionais assumiram no desenvolvimento da práxis da educadora. A interferência da dimensão pessoal no desempenho profissional, de acordo com Cardona (2011), tem que ser vista como facilitadora de uma atitude de constante questionamento crítico e reflexivo em relação à profissão e às experiências vivenciadas no quotidiano pedagógico;

- Ética - dimensão imprescindível para um desempenho profissional de máxima qualidade. Estivemos em presença de uma profissional com sentido ético autêntico, que assumiu os erros e que aprendeu com eles. Partilhamos da opinião de Tonucci (1986) "estou certo de que quem estiver consciente tanto das suas capacidades como dos seus limites, será muito mais respeitador das ricas potencialidades das crianças" (p. 178).

Assim, reconhecemos que os fundamentos da prática da educadora, nomeadamente ao nível dos seus conhecimentos teóricos (pedagogias e autores de referência), as suas crenças (motivações, propósitos, intenções e vivências), as formações,

a ética e as suas conceções orientaram-se por modelos pedagógicos participativos que foram o seu referencial de eleição, com o objetivo primordial de sustentar a sua práxis rumo a evidências de Inovação Pedagógica (Almada & Sousa, 2017; Cabral & Alves, 2018; Fino, 2016a), com todas as consequências que a mesma acarreta.

Consequências anteriores e posteriores a todo um processo de mudança, de (trans)formação, com impacto no quotidiano pedagógico dos bebés/crianças e dos adultos, ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento holístico e harmonioso. Como esse processo exige algum tempo, verificámos que o desenvolvimento das práticas pedagógicas carecia de mais fundamentos teórico-práticos, mais formação, mais tempo para reflexividade em equipa e para documentação pedagógica.

Mencionamos os referenciais científicos e oficiais que englobam as práticas em creche e sobre os quais a educadora não fez referência, apesar de identificarmos características dos mesmos na sua práxis. É disso exemplo o PASEO (G. Martins et al., 2017). Este está organizado por competências que constituem referências para as aprendizagens essenciais de todos os níveis de educação/ensino. Por exemplo, ao nível do desenvolvimento pessoal e da autonomia, preconizam-se os processos através dos quais as crianças/estudantes desenvolvem confiança em si próprias. A análise deste documento permite que os educadores compreendam que é na EI que se constroem os alicerces dessas competências, bem como o diálogo, a cooperação e o envolvimento dos diferentes docentes dos ciclos seguintes, de forma a assegurar a continuidade pedagógica e facilitar as transições educativas.

As finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche (Portugal, 2012) e *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança* (Parente, 2012), constituem importantes referenciais teórico-práticos para todos os educadores que trabalham em creche, no entanto, a educadora não os citou, mas utilizou as suas linhas orientadoras. Ao longo da Tese explanámos vários exemplos.

Considera-se o Modelo *Touchpoints* (Brazelton & Sparrow, s.d.; Brito, 2018; Gomes-Pedro, 1995, 2017) um referencial importante para as famílias e para todos os profissionais que se relacionam com bebés, uma comunidade de aprendizagem, e, apesar de a educadora nunca o referir, aplica alguns dos seus princípios:

- Reconhecer o que traz para a interação, por exemplo, o papel da educadora era de apoio na interação e na exploração contínuas dos bebés/crianças com os materiais, com o meio e com os pares, ao invés de se centrar em atividades adultocêntricas desprovidas

de sentido pedagógico. Por isso, através de uma grande transformação praxiológica, a educadora, no segundo ano letivo em berçário, proporcionou uma oferta pedagógica quotidiana rica, interessante e apelativa, com materiais e experiências naturais significativas (Daly & Beloglovsky, 2022a). Essas propostas permitiram que os bebés/crianças atuassem nos seus interesses, em vez de os estimular com propostas pelas quais gostaria que eles se interessassem, mas para as quais eles não se encontravam predispostos (nota de campo n.º 67, 19-06-2020). Assim, a educadora iniciou uma nova filosofia pedagógica, centrada na transformação do contexto e das suas conceções a este nível;

- Usar o comportamento do bebé/criança como a sua linguagem. Damos como exemplo, a liberdade total de movimentos na exploração, como condição essencial para a aprendizagem autónoma através da ação, pressuposto muito valorizado pela educadora (planificação de junho de 2020);

- Procurar oportunidades para apoiar a mestria. Nas palavras da educadora:

> descobri também agora a Emmi Pikler, que não sendo uma pedagogia é uma linha orientadora para a prática na sala, de uma liberdade muito grande e que veio acrescentar muito à vivência das crianças na sala e à minha também com elas. (entrevista, 20-02-2021)

- Valorizar e compreender a relação entre si e os pais. A este respeito a educadora diz:

> eu lembro-me por exemplo das crianças que traziam muitos inaladores, as câmaras expansoras que às vezes eram utilizadas pelos pais com algum desconhecimento. E eu consegui essa confiança, que atualmente se reflete com esses mesmos pais, pois continuo com o grupo, eu consegui chegar a eles e explicar-lhes o que eventualmente poderia não ser benéfico com a automedicação e hoje em dia eu sinto uma grande confiança por parte dos pais, os pais confiam em mim. (entrevista, 20-02-2021)

Nesta linha de conduta, Oliveira e Silva (2016) salientam "que os profissionais devem partilhar o seu saber com as famílias, apoiando-as a tomarem decisões mais sustentadas e adequadas na vida dos seus filhos" (p. 151);

- Disposição para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional. Damos como exemplo:

> A verdade é que o infantário onde trabalho, para mim, tem uma pedagogia de excelência e profissionais de excelência, porque "sem andarmos todos em fila", todos conseguimos fazer com que aquelas crianças se desenvolvam sobre a égide de pedagogias participativas que fazem as crianças mais felizes e se desenvolverem de uma forma muito mais saudável e mais feliz. (entrevista, 20-02-2021)

- Foco na relação pais/criança. A este nível a educadora reflete:

> é a primeira vez que os pais estão a deixar os seus filhos e muitas vezes sentem que estão a abandoná-los e o nosso papel aqui, é congregarmos aquele nicho que há pouco falei, aquele cantinho seguro, onde os pais deixam sorrindo os seus filhos. E chegam sorrindo, cheios de vontade de abraçá-los, mas com a certeza de que eles estiveram bem. E isto foi a melhor coisa que me aconteceu nesse ano e que foi o primeiro passo para o que vivemos no ano a seguir e que estamos a viver hoje, que é total confiança entre nós equipa, crianças e pais. (entrevista, 20-02-2021)

Efetivamente, a primeira transição educativa dos bebés é um processo complexo para si e para as famílias, que envolve diversos sentimentos e emoções que implicam confiança. A educadora apoiou e esclareceu todas as dúvidas que surgiram ao longo do processo de adaptação e de crescimento dos bebés/crianças, numa comunicação cuidada e autêntica, diária, com o objetivo principal de dar e receber (informações, ideias, conquistas) (I. Pereira, 2016; Oliveira, 2016);

- Valorizar a paixão onde quer que a encontre, por exemplo, nas rotinas do quotidiano pedagógico:

> em vez de estarmos ali em cima do fraldário, tira fralda, põe fralda. Não tornar isto um momento de rotina, mas sim um momento de prazer e de partilha entre o adulto e a criança, porque aqui também floresce relação e isso é muito importante e a minha equipa conseguiu gerir isso muito bem, porque isso depois vê-se na relação, eu notava empatia entre todos. (entrevista, 20-02-2021)

Acreditamos que se a educadora apostar numa formação de *Touchpoints*, alcançará a simbiose entre a sua ação e a fundamentação, irá munir-se de um referencial que confirmará e incentivará ainda mais a qualidade das suas interações e relações com os bebés/crianças e com as famílias. Ao nível pessoal, também será um grande contributo.

Consideramos que o *Programa Eficaz de Aprendizagem para Bebés - Baby EEL* (Bertram & Pascal, 2006) também poderia constituir um referencial e fundamento da práxis da educadora, visto que este auxilia o trabalho dos educadores em creche, desenvolve-o, potencia-o e transforma-o, ao avaliar a qualidade da práxis quotidiana. Apesar de não ter feito referência ao mesmo, e tendo em conta que o referido programa se desenvolve em quatro etapas (formação, avaliação inicial, plano de ação, reflexão para a melhoria), atrevemo-nos a afirmar que a educadora passou por todas elas, pois são transversais a diferentes processos educativos.

No ponto 1.3. do Capítulo VI, aprofundámos a questão das formações frequentadas pela educadora. Quanto à avaliação, plano de ação e reflexão para a melhoria, a educadora refletia, registava, analisava e debatia com a direção pedagógica a sua Avaliação do Contexto (Laevers, 2005). A educadora realizava em todos os períodos essa avaliação, sempre com o objetivo de melhorar a oferta pedagógica, ou seja, fazia uma reflexão autêntica e profunda da sua práxis (sobre a sua experiência quotidiana em

berçários, com bebés/crianças, famílias, equipa e comunidade; sobre a sua ação e intencionalidades pedagógicas; sobre o que aprendeu com os outros – bebés/crianças, famílias, equipas, formadores, técnicos especialistas, entidades), com vista à melhoria, à transformação da práxis, à Inovação Pedagógica, num ciclo contínuo entre avaliação-reflexão-mudança (Oliveira-Formosinho, 2012).

A relação pedagógica entre educadores e bebés/crianças, preconizada neste programa, sustenta-se na atitude experiencial (Laevers, 2005) que é precisamente o maior fundamento do PEE da instituição onde se desenvolveu este estudo. Assim como, na Avaliação do Contexto utilizada pela educadora, tal como no *Baby EEL*, são avaliados o grau de sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia por parte dos educadores. Portanto, apesar de não mencionar o programa na sua práxis, a educadora seguia alguns dos seus princípios.

Os documentos orientadores utilizados, pela educadora, permitiram-lhe conceptualizar a práxis, quanto ao seu papel e à imagem de bebé/criança no processo de aprendizagem. Permitiram-lhe também, como analisámos nas notas de campo, nos diálogos e na entrevista, refletir antes, na e sobre a ação (Schön, 1983) e para a ação (Alarcão, 2002). Neste ciclo de monitorização destacámos a evolução da educadora ao nível da escuta e do envolvimento da voz dos bebés/crianças (Recomendação n.º 2/2021) na planificação. Nas palavras da educadora:

> O plano de ação de um educador é o documento que o orienta diariamente na gestão de atividades, mas é também um documento flexível e atento às necessidades diárias das crianças. As minhas planificações foram projetadas mensalmente, mas totalmente encaixadas numa agenda diária para garantir que estes eram exequíveis em termos temporais. Nos meus planos, tentei realizar e adequar os objetivos de forma bastante abrangente, uma vez que estes se dirigiam a um grupo de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento face às diferentes faixas etárias. A este respeito, devo referir que procurei encontrar um equilíbrio. No que concerne aos tempos, devo referir que nem sempre foi fácil gerir as atividades pois as rotinas e o bem-estar e necessidades básicas destas crianças estiveram sempre em primeiro plano, no entanto tentei gerir e oferecer ao grupo momentos agradáveis e desenvolver as suas competências de forma concertada com todas as suas necessidades. As temáticas abordadas ao longo do ano relacionaram-se sobretudo, com o tema do nosso projeto e também com o PAA do infantário, sendo que foi sempre dada preferência a temas que se relacionassem com as vivências diárias das crianças e desenvolvessem as múltiplas capacidades destas, com a seriedade que cada tema exigia. Em diversos momentos surgiram atividades do interesse do grupo, que mesmo sem estarem programadas foram realizadas, sendo respeitado o interesse das crianças e em nenhum momento os temas surgiram sem que fizessem sentido para as crianças, geralmente os temas eram apresentados através de um diálogo ou outra estratégia e depois disso era introduzida a atividade que se pretendia desenvolver, deste modo o grupo identificava-se com a atividade. Em todo este processo, e porque os dias não são todos lineares, e os imprevistos são uma constante, foram inúmeras as vezes em que tive de alterar a planificação, quer pela necessidade de gerir a sala, quer pelas situações de doença (situação que foi frequente na sala, com o surgimento de muitas viroses e doenças infetocontagiosas que privaram grande número de crianças da frequência ao infantário), quer pela vontade expressa pelas crianças em realizar outras atividades surgidas do momento, com as quais senti que se identificavam. Além disso apesar de contemplar nos meus planos as adaptações dos bebés novos, por estas nem sempre serem lineares e algumas crianças precisarem de um maior apoio e tempo para se ambientar, por diversas vezes tive de alterar as atividades pela necessidade individual das crianças, fazendo aquilo em que acredito ser o mais importante, o bem-estar das crianças e do grupo. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, pp. 9-10)

De destacar a gestão flexível do currículo (Silva et al., 2016), a valorização das necessidades dos bebés/crianças, dos níveis de bem-estar e de implicação dos bebés/crianças do grupo (Carvalho & Portugal, 2017), as planificações flexíveis e a monitorização sistemática.

Neste enquadramento, destacámos a planificação como uma alavanca direta para a transformação da práxis no quotidiano pedagógico e, ao longo dos 2 anos em estudo, este documento projetivo da ação (M. Sarmento, 2000) sofreu alterações, por parte da educadora, o que transparece a sua transformação praxiológica. Parafraseando C. Ferreira (2016) "as conquistas obtidas em torno da planificação e, consequentes mudanças, a que dizem respeito, foram o ponto de partida para aprofundar os conhecimentos em volta do desenvolvimento da planificação e também para aprofundar dinâmicas e práticas com crianças tão pequenas" (p. 2). Assim, as planificações da educadora espelharam:

- Planificação e avaliação como processos participativos (Cardona et al., 2021) em evolução;

- Planear para tornar visível a intencionalidade pedagógica (Fochi, 2015b);

- A planificação cuidada e reflexiva contribuiu para melhorar a práxis, que por sua vez, teve impacto na aprendizagem dos bebés/crianças (C. Ferreira, 2016),

nomeadamente ao nível da autonomia e do ímpeto exploratório nos espaços exteriores com uma oferta pedagógica natural (Portugal, 2020);

- Planificação da organização do quotidiano;

- Planificação antes da atividade (prévia): realizada com base em experiências anteriores, na análise e na reflexão dos registos, norteou o fazer quotidiano, de acordo com as observações e as avaliações articuladas aos objetivos propostos;

- Planificação posterior (ao realizado): com base na experiência concretizada, registou o que, de facto, aconteceu. Por ser uma construção individual e do grupo, o processo esteve sujeito a imprevistos, situações emergentes a serem consideradas. Exigiu uma reconstrução reflexiva dos interesses e das necessidades dos bebés/crianças, da educadora, da equipa, das famílias, da comunidade, refletindo sobre o percurso desenvolvido, seus fazeres e saberes pedagógicos quotidianos. Através de uma avaliação reflexiva e sensível, a educadora recolheu informações para adequar a planificação aos bebés/crianças, em particular, ao grupo, em geral, e à sua evolução, dialogar com as famílias sobre a aprendizagem dos bebés/crianças e tomar consciência da sua ação e do progresso dos bebés/crianças, para decidir como mediar o seu processo de aprendizagem.

Enquanto avaliava a educadora recolhia informações sobre o bebé/criança, o grupo e sobre a sua prática pedagógica. Estas informações permitiram planificar de forma mais adequada e melhorar a práxis, tornando o ciclo de observar-registar-planificar-avaliar mais rigoroso e responsivo. Para Silva et al. (2016) a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização;

- Voltar a planificar os passos seguintes (ajustar a proposta): é a construção da continuidade da planificação prévia articulada ao que foi vivido na ação do grupo e na ação individual. Algo significativo e conectado à realidade, com características individualizadas, que teve como referência os PEE, PAA e o PCG. Ao voltar a planificar, a educadora, mediadora da construção de conhecimentos, estava atenta para possibilitar que os bebés/crianças significassem vivências, transformando-as em aprendizagens contextualizadas, contemplando o ritmo do grupo, características individuais de seus membros, os interesses, sentimentos e emoções, articulando-os na relação com o outro, ou seja, as singularidades como parte integrante do grupo, simultaneamente o que é coletivo e de interesse comum.

Independentemente da fase de planificação é fundamental que seja flexível, de forma a considerar os interesses momentâneos emergentes no grupo, que também fizeram

parte do quotidiano, contextualizando-os com o percurso pedagógico realizado (Proença, 2018);

- A planificação do contexto, do tempo, do espaço, dos materiais a serem utilizados e das interações passíveis de acontecer, a organização do grupo e o tipo de ação pedagógica resultaram no que Fochi (2015) acredita serem as grandes categorias da pedagogia da infância;

- A planificação pedagógica, conceptualizada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) desenvolve-se na participação e na colaboração dos intervenientes no processo pedagógico – bebés/crianças, famílias e equipa(s), criando espaço de participação para todos os intervenientes, situação contemplada pela educadora;

- A planificação foi, segundo Rinaldi (2008), entendida "no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isto permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias" (p. 115);

- A planificação com o bebé/criança, que o conceptualiza como pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da creche, do infantário, da sociedade. A planificação criou, assim, momentos em que os bebés/crianças tinham direito de se escutar a si próprios para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. O papel da educadora foi o de criar espaço para que eles se escutassem e comunicassem a escuta de si, exemplo disso foram as MTP desenvolvidas. É um processo humanizante – o bebé/criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). O bebé/criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões (Fochi, 2015b). A educadora criou o *habitus* de incluir os propósitos do bebé/criança e negociar as propostas pedagógicas promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa;

- A intencionalidade pedagógica foi explícita e construiu-se na vivência da escuta do bebé/criança, do grupo e das famílias. Esta escuta impôs, à educadora, abertura para as motivações do bebé/criança e das suas famílias que quando colocadas em diálogo com as suas motivações projetou a ação pedagógica. A intencionalidade pedagógica foi vivida na colaboração do bebé/criança, das famílias, da(s) equipa(s), demos como exemplos as propostas desenvolvidas no âmbito do PAA, do PEE, do PAA no âmbito do PPE;

- A planificação pedagógica, porque incluiu o bebé/criança enquanto pessoa, enquanto participante que constrói saberes e cultura no contexto familiar, no

berçário/creche/infantário e na sociedade, é "uma planificação que respeita as vontades, os interesses e os propósitos das crianças, permitindo negociar e codefinir com estas os conteúdos que preenchem o quotidiano educativo" (Cardoso, 2012, p. 255).

A observação e a escuta da voz do bebé/criança foram processos contínuos, no entanto requerem mais investimento por parte da educadora, nomeadamente, disponibilidade para registar com notas, comentários, transcrições. O conhecimento de cada bebé/criança individual, no seu processo de aprendizagem, que evidentemente é único, porque cada um nasce e cresce na sua família, numa determinada sociedade e cultura, cada um tem a sua própria história de vida.

A simbiose entre a teoria e a prática, são determinantes neste processo observação contextual, que primeiramente implica uma avaliação e reflexão crítica do contexto e da oferta educativa (M. A. Estrela, 2008), situação presente na práxis da educadora. Planear e avaliar o processo pedagógico (Cardona et al., 2021) de acordo com o que a educadora observou, registou e documentou sobre o grupo e cada bebé/criança, bem como sobre os respetivos contextos familiares e sociais foram condições para que a educadora proporcionasse um ambiente rico, atrativo, desafiante, promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuíram para uma maior equidade pedagógica.

Observar, registar, interpretar, documentar, planear a partir de evidências concretas e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual, constituem elementos primordiais para a educação e cuidados de qualidade, ao invés de documentos de execução burocrática (Formosinho, 2018). O conhecimento elaborado ao longo destes ciclos envolveu um processo de análise e de construção conjunta com a participação e envolvimento de todos os elementos da comunidade e ao facilitar a articulação entre os diversos contextos de vida do bebé/criança, superaram a naturalização das ações quotidianas como algo "normal", "habitual", "rotineiro", "*standard*", "cronometradas" (Formosinho, 2014; Monteiro, 1987; Pacheco, 2019; Tonucci, 1988). Permitiram que a educadora escutasse com complexidade, interrogando-se sobre a realidade, o vivido, as vozes, o observado, criando uma oferta pedagógica mais contextualizada e significativa, onde cada bebé/criança, individualmente e/ou em grupo, encontrou um lugar e um significado para suas experiências na creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, 2008b).

Verificámos uma grande reflexividade por parte da educadora sobre o contexto e as necessidades dos bebés/crianças, o que a levou a implementar novas estratégias de ação que resultaram em progressos para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de cada

um (situação comprovada nas avaliações individuais de cada criança e nas Avaliações do Contexto, Anexos 5 e 6, respetivamente).

A educadora evidenciou tomada de consciência face à importância da monitorização dos processos individuais de aprendizagem de cada bebé/criança, da partilha dos mesmos com as famílias e com/na comunidade, e as inferências desses mesmos processos como indicadores do sucesso ou não da sua prática pedagógica. O despertar para a realização e importância da documentação pedagógica como processo e construção de significado para as vivências pedagógicas surgiu no final do estudo.

De destacar o profundo respeito pelos bebés/crianças, a relação afetuosa (Quiñones et al., 2023) e a atitude experiencial (Laevers, 2005). Assim, no que diz respeito ao *espaço para iniciativa – liberdade e participação* (Laevers, 2005), a educadora partilhou:

> todos os esforços têm sido feitos, com vista à autonomia do grupo e estas competências são sempre trabalhadas transversalmente. A liberdade de escolha é um dado adquirido pelas crianças principalmente nos momentos de brincadeira onde estas brincam e exploram à sua maneira e de forma autónoma. As idas ao jardim em frente à sala foram agora retomadas e intensificadas e as crianças, aqui, têm a oportunidade de explorar e brincar livremente, além disso, a sala tornou-se um espaço aberto com ligação direta ao jardim, sendo que as crianças têm livre-arbítrio na escolha do espaço onde querem brincar. (Avaliação do Contexto, 2º período, 2019-2020)

Este foi o grande caminho de transformação da práxis da educadora, que investiu progressivamente nos princípios dos modelos pedagógicos participativos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, 2018), que valorizam o ímpeto natural e exploratório de cada bebé/criança.

No que diz respeito ao *estilo do adulto – sensibilidade, estimulação e autonomia* (Laevers, 2005), concordando com a educadora, refletimos que a sua atitude foi sendo sustentada num ambiente desafiante, rico em interações, promotor de mais autonomia no grupo e com o objetivo de promover o desenvolvimento global dos bebés/crianças satisfazendo, na medida do possível as suas necessidades. Assim, foi intenção da educadora continuar neste registo oferecendo cada vez mais espaço e ênfase aos momentos de exploração autónoma, alargando os tempos de concentração e promovendo cada vez mais momentos de relação, de interação, de comunicação e de autonomia.

Nada na sala passou a ser colocado nas paredes sem explicação prévia e sem a participação ativa e efetiva dos bebés/crianças, os ditos "trabalhos" antes enfatizados, segundo Mendes (2019) "atividades de aprendizagem da iniciativa dos adultos" (p. 282), não mais tiveram lugar.

Reportando-se aos documentos por si elaborados, fotografias e vídeos a educadora afirmou que conseguia ver as suas evoluções profissionais "e consigo não ver mais a estampagem das mãos e dos pés… foi nessas coisas que eu errei, fruto de mim mesma, do ficar bonitinho para os pais!" (entrevista 20-02-2021). Os ditos trabalhos adultocêntricos desapareceram e foi reforçada a MTP, bem como envolvimento das famílias no quotidiano pedagógico dos berçários. Tudo isto resultado de uma reflexividade profunda, em companhia, resultado também de uma práxis supervisionada e de uma liderança emancipatória (Day, 2001) e transformacional (Pinazza, 2014) que correspondeu ao desafio de gerar capacidade de mudança, logo, a que mais convém a quem está a viver processos de transformação, com a partilha de poder e a criação de comunidades de aprendizagem a partir de uma reflexão crítica, sustentada por uma cultura cooperativa.

A reflexão, a (trans)formação, a liderança e a supervisão quotidianas orientaram e acompanharam a constante aprendizagem pessoal e profissional de toda a equipa, constituindo-se uma verdadeira comunidade de prática e de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Wenger, 1998).

Para finalizar, sobre a *organização – eficiência* (Laevers, 2005), sem qualquer dúvida que a equipa de sala (embora com alterações nos 2 anos letivos em estudo) tornou-se mais unida e organizada. A educadora conseguiu estabelecer a supervisão e a liderança da sua equipa de uma forma eficaz, como podemos ler na sua Avaliação do Contexto, 2º período, 2019-2020:

> Um ambiente saudável e de confiança entre os elementos da equipa e a criação de um objetivo comum continuam a ser a chave para o sucesso diário dentro da sala pois, para mim, uma atitude cooperativa é motivadora e gera eficiência no trabalho realizado, quer na logística e dinâmica da sala quer com as crianças, que assim, beneficiam de um ambiente positivo e potenciador de mais e melhor aprendizagem. Com frequência existe a necessidade de reajustar algumas situações, mas através dos diálogos constantes e diários, discussões de pontos de vista e opinião de cada elemento da equipa, temos conseguido gerir bem a dinâmica na sala. A organização da sala e do dia-a-dia são sempre refletidos e acabamos por complementar ideias para a gestão do trabalho, nomeadamente as decisões de iniciar o controle dos esfíncteres de determinadas crianças, as idas ao refeitório almoçar e a passagem da rotina de higiene para a casa de banho junto ao refeitório, decisões que acabam por melhorar as rotinas diárias e que demonstram o quanto a comunicação é importante. Deste modo, o meu objetivo continua a ser realizar este tipo de trabalho e parceria entre os adultos dentro da sala para que o mesmo continue a ter bons resultados.

Observámos que houve uma transformação das conceções, da equipa em geral, ao nível da agência da criança e do brincar como atividade principal, rica, poderosa e valiosa em si mesma, tal como descrito pela educadora:

> aproveitamos ainda muitos momentos para regar a horta, fazer escavações, brincadeiras de lama, sendo que viemos algumas vezes ao espaço criado no recreio exterior principal, para usufruir da cozinha de lama, trepar as árvores e explorar as folhas. Uma vez que, as nossas atividades decorrem da observação e interesse das crianças surgiram algumas atividades inesperadas, tal como, a visita do sapo encontrado no jardim, momento divertido e que deu a conhecer ao grupo um animal que ainda não conheciam. Aproveitamos o momento para cantar uma canção alusiva e explorar sons musicais situação já habitual durante a nossa ação. Importa referir que as atividades têm decorrido de forma muito serena, respeitando os interesses de cada criança e incentivando-as à exploração e descoberta além disso, o ambiente foi cuidadosamente preparado e projetado para mais e melhor desenvolvimento das múltiplas competências deste grupo. Sendo esta planificação de carácter aberto foi nosso propósito criar uma dinâmica ampla, onde imperou a livre iniciativa e livre-arbítrio, permitindo um dia-a-dia seguro e muito feliz. (nota de campo n.º 66, 19-06-2020)

Esta visão da educadora, valorativa do bem-estar dos adultos e dos bebés/crianças, das aprendizagens realizadas, do resultado das suas vivências quotidianas, reforça a importância da observação, das propostas pedagógicas abertas ao inesperado, da atenção plena, da escuta da voz dos bebés/crianças, do ambiente pedagógico como 3.º educador, da flexibilidade dos documentos pessoais e institucionais. Importa salientar que à data dessa nota de campo, os bebés/crianças e adultos foram verdadeiramente privilegiados, pelo rácio de 1 para 1, após confinamento geral. Aliado à práxis participativa e autónoma ao ar livre, consideramos condições *sin qua non* para o surgimento de evidências de Inovação Pedagógica e para o sucesso da práxis.

Apesar das dificuldades sentidas, como consequência das adaptações de todos à pandemia, apesar das contingências provocadas por esta, o final desse ano letivo e do período de confinamento resultaram num momento de profunda reflexão e de amadurecimento de ideias relacionadas com mudanças estruturais na forma de agir, pedagogicamente, da equipa da instituição. Efetivamente, nesse regresso após confinamento geral, viveram-se dias muito bons e ricos em termos de relação forte e única com cada bebé/criança - elemento-chave em cuidados de qualidade (Portugal, 2002). A educadora, apesar de preocupada com a saúde de todos, desfrutou e vivenciou uma situação singular, que levou à constituição de uma grande aprendizagem que, certamente, perdurará para sempre (M. A. Estrela, 2022, dezembro 13).

A situação pandémica trouxe mais força ao projeto desenvolvido pela equipa, *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c), assim como os diversos autores de referência que citámos e que, através das suas investigações, fundamentam a importância de se estabelecer uma relação próxima com a natureza desde uma idade precoce, como condição base para aquisição de atitudes de cuidado e respeito pelo espaço (sentimento de pertença e familiaridade) e pelos outros (compreendendo o seu papel na relação com os seres vivos e assumindo

responsabilidades na preservação e cuidado com o mundo) (nota de campo n.º 66, 19-06-2020). Segundo a educadora:

> Além das estratégias que foram pensadas e refletidas por mim ao longo de todo o ano, tive também em atenção uma seleção rigorosa dos recursos a utilizar com as crianças, considerando sempre a individualidade das mesmas e as competências que pretendia desenvolver. Preparei recursos que chamassem à atenção do grupo, mas privilegiei acima de tudo a livre iniciativa disponibilizando sempre recursos não estruturados.
>
> Nestes últimos meses, e dadas as novas pedagogias às quais nós equipa pedagógica nos temos debruçado, e o projeto que criei no jardim, junto à horta pedagógica, tenho vindo a disponibilizar uma panóplia de materiais, desafios e espaço livre, para que as crianças possam explorar, criar construir, sem grande interferência do adulto, uma vez que, acredito que esta será a melhor forma de desenvolver um vasto leque de competências de forma espontânea e mais duradora. O projeto criado no exterior tem surtido um efeito muito positivo no grupo de crianças que adquiriu (mesmo os mais pequenos) maior resistência às texturas, capacidades motoras várias, resistência às pequenas quedas, e uma panóplia de competências físicas, cognitivas e emocionais extremamente importantes no seu desenvolvimento.
>
> Este tem sido sem dúvida um projeto com grande valor pedagógico que transformou a minha prática e que nos tem dado, quer à equipa, quer às crianças, um enriquecimento e valorização pessoal como seres individuais e complexos. Hoje, mais do que ao longo de todo o ano, sinto que a valorização do trabalho não está na quantidade, mas sim na qualidade da ação pedagógica, qualidade que se reflete nos níveis de implicação e bem-estar de todos. Estes dois meses têm se revelado mais tranquilos, e as crianças demonstram estar mais envolvidas e mais divertidas, fruto das experiências e vivências muito mais significativas. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019-2020, pp. 5-6)

Através da formação, da reflexão crítica individual e conjunta a educadora alterou as suas conceções, muniu-se de fundamentação de referência para a sua ação, aceitou e comprometeu-se com a mudança, num caminho verdadeiramente transformador, que culminou com evidências de Inovação Pedagógica na sua práxis, ao nível micro, ao nível da creche, mais concretamente no BIII (nota de campo n.º 70, 27-07-2020). Assim, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) "o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto" (p. 11). A educadora corrobora ao afirmar:

> foi um ano de grandes desafios, nos quais nem sempre me saí da melhor forma, no entanto, tentei dar sempre o melhor de mim agindo em conformidade com as minhas competências como educadora e consoante as minhas ideologias e ética profissional, continuo a crescer muito como educadora, mas acredito que ainda há um longo caminho por percorrer. (…) Para esta reflexão foi para mim muito importante os diferentes pontos de vista quer da equipa pedagógica, bem como da diretora, que nos ajudou a desconstruir este processo, que para mim tem sido de extrema importância, neste novo caminho que traçamos. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019-2020, p. 18)

Para terminar este ponto, a práxis em estudo e toda a sua envolvência evidenciaram garantir, aquelas que para Portugal (2021) são as condições de base para um trabalho em creche de elevada qualidade:

- Educadora reflexiva – qualificada e preparada para aprender com os outros, disponível para integrar diferentes perspetivas na sua ação, para refletir sobre as suas práticas, para assumir e aprender com os seus erros. A educadora exerceu de forma

exemplar a reflexão autêntica e crítica, com consciência do seu potencial profissional, com ênfase para a sua ética profissional;

- Prática supervisionada e de apoio à educadora (e a toda a equipa da instituição) – a análise crítica das próprias práticas pedagógicas foi um processo que beneficiou de supervisão e acompanhamento. Neste contexto a educadora sentiu-se apoiada, respeitada e incentivada à Inovação Pedagógica, onde foi dada atenção ao seu bem-estar, às suas perspetivas, às suas competências e ao seu desenvolvimento profissional.

O crescimento profissional foi evidente e reconhecido pela liderança e supervisão, que considerou como o motor para se querer superar, aprender e evoluir mais:

> Esta reflexão foi para mim muito importante os diferentes pontos de vista quer da equipa pedagógica, bem como da diretora, que nos ajudou a desconstruir este processo [transformação das práticas nos espaços exteriores], que para mim tem sido de extrema importância, neste novo caminho que traçamos. É de suma importância a autoavaliação e reflexão por esse facto, embora por escrito por diversos momentos e quase diariamente dirigi-me à diretora para refletir sobre o dia-a-dia, e sobre as estratégias a ter, com o intuito de melhorar a prática em contexto. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2019-2020).

- Existência de uma liderança forte e positiva – uma direção pedagógica presente, atenta e impulsionadora, com acompanhamento e supervisão quotidiana das práxis, com incentivo à reflexão e à aprendizagem em contexto, em companhia, à partilha das práticas, de novos fundamentados e conhecimentos, à realização de formação contínua/contexto;

- Existência de uma organização aprendente – capaz de se adaptar a circunstâncias e solicitações, com base na reflexão sobre, na e para a ação (Schön, 1983), bem como sobre a qualidade da creche, sustentas na aprendizagem conjunta (comunidade de prática e de aprendizagem) e no sentido partilhado do que se fazia e para quê, nas estratégias para melhorar, no compromisso de execução das mesmas;

- Existência de práticas de observação, de documentação, de avaliação e de ação consequente – a observação é uma das ações mais importantes em EI e constitui a base da documentação pedagógica e da avaliação. Estas conferem visibilidade à prática (junto das equipas, das famílias, da comunidade), bem como reflexão e iniciativas de melhoria. A documentação pedagógica careceu de investimento por parte da educadora. Consciente desta circunstância, acreditamos que investirá na superação dos aspetos identificados a melhorar a este nível.

Capítulo VII – Reflexões Finais

1. Conclusões

Iniciamos este ponto por clarificar que "a educadora", podia ser eu, igualmente nos primeiros anos da minha práxis em BI (M. A. Estrela, 2010). Aquilo a que Nóvoa (2019) denomina de "um tempo entre-dois: o período de indução profissional" (p. 200). São os primeiros anos de exercício docente, esse tempo *entre-dois*, entre o fim da formação e o princípio da profissão. "Sabemos, há muito, que são anos decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais" (Nóvoa, 2019, p. 200).

Recorreu-se a diversas perspetivas e autores de referência (atuais e historicamente impactantes). O aprofundamento teórico alicerçou os fundamentos necessários à compreensão, à análise e à interpretação dos dados recolhidos.

Assumimos, desde o início, a subjetividade, fruto da estreita ligação entre a investigadora e o campo de investigação onde ocorreu uma parte significativa deste estudo de caso de natureza etnográfica. Procurámos assegurar a qualidade dos dados alcançados, ao zelar pela sua fiabilidade, pela sua validade e ponderação em função da sua qualidade (Maroy, 2005).

As conversas informais e as observações participantes decorreram de forma naturalista, no contexto profissional, para que todos os sujeitos de investigação se sentissem no seu ambiente natural, e, de forma descontraída fomos registando e documentando, em papel e em fotografia digital. Situação alterada pela pandemia, em que a observação passou a ocorrer por meio das TIC, sem presença física no local, característica válida num estudo de caso, pois este nem sempre requer a presença do investigador num local determinado (Fino, 2011c; Yin, 1984).

Tivemos a preocupação de deixar a educadora em estudo à vontade para exprimir a sua própria realidade, ideias, pontos de vista, perspetivas, na sua linguagem, com as suas próprias características concetuais, os seus fundamentos e emoções. Essa linguagem foi analisada e interpretada, previamente partilhada e refletida com a educadora, para que se sentisse à vontade com a análise e interpretação realizadas. Consideramos este processo um contributo formativo para a sua práxis.

Ao longo da presente investigação, procurámos estudar intensivamente a complexidade das questões e dos objetivos a que nos propusemos. Para tal, utilizámos técnicas diversificadas de recolha e de análise de dados, com o objetivo de obter

informações sobre as conceções e a prática de uma educadora em contexto de creche na RAM, com rebatimento no alcance de dados acerca dos diversos elementos da comunidade educativa envolvente.

Assim, ao longo desta investigação, procurámos contrariar o viés adultocêntrico que parece ter ocorrido durante longos anos, em diversos estudos sobre a infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a), ao não descurar a voz dos diversos sujeitos que deram um grande contributo na compreensão dos contextos desta investigação. Enaltecemos a voz da educadora em estudo, sem silenciar as vozes que, efetivamente, tornam possível que ela fosse a profissional que é. Referimo-nos, aos bebés/crianças, às famílias, às assistentes, à restante equipa da instituição, diferentes técnicos especialistas, instituições e sujeitos da comunidade que estabeleceram parcerias com a educadora. Esta rede de sujeitos e a sua articulação entre os diversos sistemas (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 2021; Silva et al., 2016), foi determinante para a práxis. Por exemplo, ao nível do desenvolvimento dos Projetos Curriculares de Grupo e ao nível da identificação de fatores de risco para o desenvolvimento dos bebés/crianças e respetivas estratégias para superação dos mesmos. Fruto da presença plena e observação atenta, a educadora era conhecedora das características únicas de cada bebé/criança, era preocupada e atenta aos sinais de alerta, intervindo sempre que necessário, era ciente de que só um trabalho cooperativo resultaria em benefícios para o bebé/criança e respetivas famílias.

Destacámos que as **políticas educativas e curriculares** para a EI assumem uma importância central na organização dos sistemas educativos. A relevância que se atribui à educação e a consciencialização da responsabilidade que a sociedade detém a este nível, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse.

Em Portugal, num contexto geral de valorização da educação, com a preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças, a EPE foi tomada nos últimos anos como uma prioridade das políticas educativas e curriculares, fator determinante para a valorização da EI. Constatámos que lentamente a creche começa também a fazer parte dessa prioridade. Embora, "a negligência manifesta pelo Governo em legislar [para a creche] e a desresponsabilização praticada pelo Ministério da Educação em não assumir a tutela da valência de Creche" (Tadeu, 2014, p.1) e de acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86) e com a Lei-Quadro da EPE (1997), a educação e os cuidados para a creche e a EPE são distintas, quando não o deveriam ser, uma vez que o desenvolvimento do bebé/criança é holístico, contínuo e progressivo tendo início antes do nascimento. Esta diferenciação tem várias repercussões, nomeadamente

ao nível do estatuto dos educadores de infância. Ao contrário do Continente Português, na RAM a EI é vista como uma etapa unificada, com enquadramento legislativo próprio e/ou adaptado relativamente ao Continente Português.

Neste enquadramento, analisámos e comparámos as semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental (Tabela 6), porque o estado de arte sobre esse tema continua a induzir em erro (M. A. Estrela, 2020b) e, por isso, considerou-se importante desvelar a EI: um país, dois paradigmas (M. A. Estrela, 2020d).

Até ao presente momento não existem estudos sobre as creches da RAM, assim, foi de grande importância investigar este contexto e evidenciar em termos legislativos, concetuais e práticos a ação pedagógica de uma educadora em creche na RAM, pois nesta Região os educadores sempre tiveram o mesmo estatuto independentemente da valência e do contexto onde exercem a sua prática.

De facto, apesar das semelhanças existentes, nomeadamente ao nível das orientações curriculares (in)existentes e da formação para a creche, as diferenças do discurso oficial entre a RAM e Portugal Continental são muitas, relativamente aos seguintes assuntos: tutelas; divisão da EI; formação para a creche; formação dos assistentes educativos; diferentes tipos de respostas formais para as crianças dos 0-3 anos; qualidade dos espaços; recursos materiais; contagem dos anos de serviço dos educadores para efeitos de progressão de carreira; rácios adulto-criança; vencimentos; horários; calendários escolares; Estatuto(s) da Carreira Docente; educadores em berçário.

Verificámos que a influência das políticas educativas e curriculares na práxis da educadora constituem um suporte oculto. A educadora orienta a sua prática pelas suas conceções, crenças, valores, conhecimentos e, simultaneamente, cumpre com os normativos legais (projetos, avaliações, documentos, Leis), respeita o discurso oficial no compromisso profissional com a entidade empregadora, com a SRECT e com o Estado Português, mas sem os relevar para primeiro plano (à exceção da planificação). Podemos afirmar, assim, que as políticas educativas e curriculares para a creche/EI estão presentes na práxis, comandam e orientam a mesma, em conjunto com as teorias, as crenças, as conceções, as formações, a ética (subcategorias em análise ao longo deste estudo, Tabela 5).

Apesar das políticas educativas para a creche serem escassas e a inexistência de OPC ou OPEI, "facto que não ajuda à melhoria da qualidade da oferta educativa em creche" (Portugal, 2021, p. 66), a educadora procurou sustentar a sua práxis em

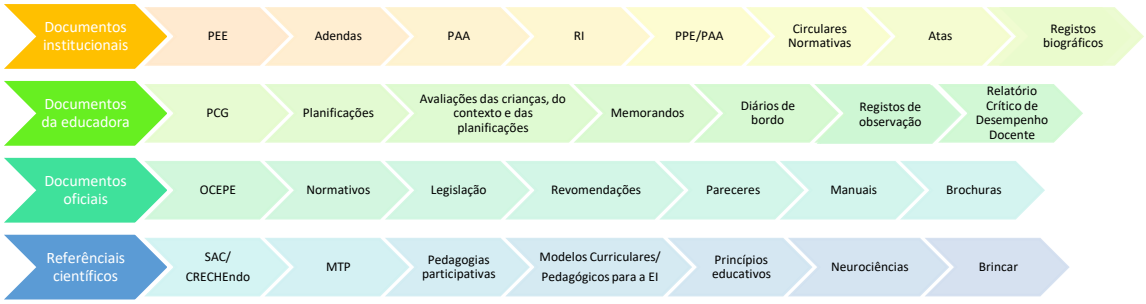
documentos que para si e para a cultura institucional faziam mais sentido. Nesta perspetiva, partilhando a opinião de Marta e Lopes (2014), sentimos que as conceções, os papéis, a natureza do trabalho e as responsabilidades da educadora superaram as insuficiências provindas dos sistemas políticos, pois não é demais frisar que a evolução das creches em Portugal evidencia uma alternância predominante entre duas conceções: assistencialista e educacional (Serrano & Pinto, 2015), às quais acrescentamos uma terceira conceção: pedagógica. Existe uma tensão entre estas três perspetivas, visto que historicamente (Cardona, 1997; CNE, 2011; Correia, 1999; Cró & Pinho, 2012; Dias et al., 2011a, 2011b, 2013, 2014; Portugal, 2019; Vasconcelos, 2005, 2006, 2012; Vilarinho 2012a, 2012b, 2013) a creche foi considerada como local de guarda (por impedimento dos pais para cuidarem dos seus filhos em prol da sua vida profissional).

Segundo Serrano e Pinto (2015) "no decurso dos tempos assistimos a tentativas de a assumir como um serviço de prestação de cuidados e de educação promovendo um desenvolvimento mais holístico e respeitador dos direitos das crianças" (p. 63), e atualmente, podemos concluir, que há uma aposta na visão pedagógica da creche, que se articula com os cuidados e com a educação. Assim, e de acordo com Barbosa e Quadro (2017), um ambiente que sustente cultural e pedagogicamente a educação e os cuidados dos bebés/crianças e a confiança neles é a chave para a autonomia. O que, no presente estudo de caso, implicou atenção aos gestos, às falas, aos movimentos, aos desejos, às emoções, aos comportamentos, às interações, às relações com os pares, às diversas modalidades expressivas, ao brincar de cada bebé/criança (Pilker & Tardos, 2022; Quiñones et al., 2023). Essa escuta da voz do bebé/criança permitiu a construção de um ambiente em que todos se sentiam acolhidos, amados, respeitados e seguros (Folque & Marques, 2009). Assim, com os devidos fundamentos pedagógicos, abriu-se espaço para a construção da autonomia no tempo singular de cada um, sem a pressa do mundo dos adultos, mas a partir das necessidades do bebé/criança e de um contexto social que signifique essa prática cultural (A. Coutinho, 2010; Fochi, 2020; Friedmann, 2000; Hoyuelos & Riera, 2019; Oliveira-Formosinho, 2016a; Sarmento et al., 2009).

Analisámos os **documentos orientadores das práticas em creche**, em Portugal, que, de acordo com M. Sarmento (2000), são uma componente essencial no quotidiano das instituições educativas. Nesse enquadramento, através da Figura 23, destacámos:

Figura 23

Documentos orientadores das práticas dos educadores em creche, em Portugal



A análise detalhada dos diversos documentos permite afirmar que todos eles estão interligados e que não só a complementaridade dos documentos institucionais e pessoais da educadora é evidente, como está patente a sua participação na elaboração de todos eles.

Salientámos que os documentos oficiais foram apresentados no ponto 1.1.1. do Capítulo VI, de forma comparativa através da Tabela 6.

Analisámos a tipologia de **formação** disponível sobre a creche e o impacto da mesma na práxis da educadora. Começámos por destacar o percurso formativo educativo, profissional e académico da educadora. Na perspetiva de Formosinho (2018), a formação inicial "concetualiza o processo formativo mais como criação de uma cultura pedagógica geral" (p. 24), mas carece de sustentação de um saber-fazer, a ação quotidiana que exige analisar e refletir no seu desenvolvimento concreto no terreno, pensar, debater e partilhar.

Desde o primeiro dia em berçário que a educadora revelou necessidade em aumentar os seus conhecimentos e fundamentos para compreender e conhecer as características e especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças 0-3 anos, bem como acerca do seu papel neste contexto, nomeadamente ao nível da organização do tempo e do espaço, assim como das propostas para os bebés/crianças.

Nesse enquadramento a educadora realizou diversas formações contínuas, *online* e presenciais, creditadas e não creditadas, como foi disso exemplo a formação em MTP, *Baby Signs*, Fórum da CPCJ, PPE, SBV adulto e pediátrico, Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior, *Outdoor Training.*

As práticas de formação promovidas pela instituição (dentro e fora da mesma) proporcionaram múltiplas oportunidades para a reflexão em conjunto, para questionarem, pesquisarem, traçarem metas e objetivos exequíveis com o empenho de todos e com

impacto no bem-estar, na implicação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças e dos adultos. Cardona (2008), Malaguzzi (1993b), Mendonça (1994) e Vasconcelos (1997) advogam que é fundamental a relação entre a prática e as conceções teóricas que fundamentam a ação pedagógica. A reflexão na, para e sobre a experiência (Schön, 1983), é fundamental na construção dos conhecimentos teórico-práticos e no desenvolvimento profissional.

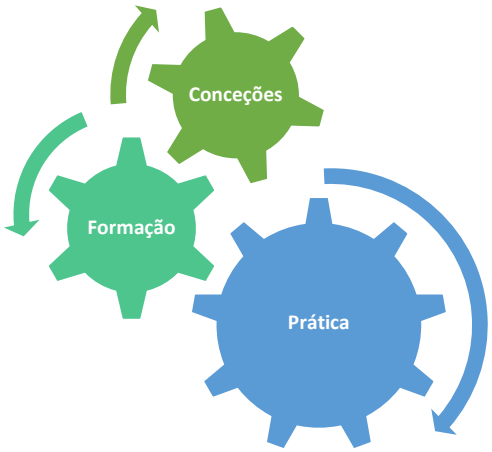
A formação em contexto, desenvolvida durante os anos em estudo, foi uma formação situada (Oliveira-Formosinho, 2016b), com fundamento nas problemáticas, desafios, interesses e dificuldades sentidas no quotidiano pedagógico e assinaladas pelos diversos profissionais da instituição. Direcionou-se para uma pedagogia explícita (Formosinho, 2014), valorizando as pedagogias participativas, com rejeição refletida e fundamentada da perspetiva tradicional da educação, o que pressupôs "que a formação em contexto parte de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e de voz, detentora de competências e agência" (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 93).

A formação em contexto, a nosso ver, merece destaque como mais-valia para o desenvolvimento profissional da educadora, em particular, de toda a equipa, em geral, porque potenciou mudanças e transformações praxiológicas com evidências de Inovação Pedagógica (Cabral & Alves, 2018). A transformação do quotidiano pedagógico permitiu novas vivências participativas por parte de todos os que o experienciaram, com impacto na qualidade da cultura pedagógica instituída. De acordo Oliveira-Formosinho (2016b) "a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto" (p. 87).

Assim, a educadora ao frequentar as formações contínuas aprofundou a pedagogia e possibilitou a si própria a melhoria e transformação praxiológica (C. Ferreira, 2016). Também foi visível o investimento nos fundamentos para a pedagogia na infância, de forma a dotar-se de conhecimentos apropriados e conseguir responder adequadamente ao bebé/criança (Araújo, 2017), certas de que esse investimento se multiplicará nas suas posteriores experiências em EI, pois o saber é inesgotável e requer tempo de qualidade para pesquisar, selecionar, ler, analisar, refletir, assimilar, ajustar, aplicar (Figura 24).

Figura 24

Entre a conceção e a ação



A escuta dos bebés/crianças relativamente ao que a educadora lhes oferecia, e aos seus interesses, promoveram intervenções e projetos significativos e contextualizados, como foi o caso dos projetos desenvolvidos através da MTP. Foi crucial observar as oportunidades de aprendizagem durante as explorações dos bebés/crianças e relacioná-las com as orientações curriculares existentes e/ou modelos pedagógicos para a creche – fundamentos da ação. Face a esta necessidade a educadora pesquisou os fundamentos da ação (Formosinho, 2013) em autores de referência, teorias, pedagogias e em documentos orientadores das práticas em creche:

> que me ajudasse a delinear um caminho, que fosse ao encontro das necessidades de crianças de tão tenra idade (…) estratégias e atividades que fizeram a diferença no grupo e onde também fui beber algumas atitudes e práticas para melhor gerir o meu dia-a-dia profissional.
>
> (…) Além disso, estando a par da existência de algumas pedagogias inovadoras (como o Mindfulness), mas desconhecendo a sua fundamentação, fui à procura de alguma documentação que me pudesse ajudar e esclarecer, dando-me também estratégias para pôr tais pressupostos em prática. Ainda neste âmbito de construção do projeto pesquisei, por sugestão da diretora, a nova lei que regulamenta a educação inclusiva e que pressupõe uma educação multinível diferenciada para todas as crianças, ajudando-me a realizar um projeto mais justo e abrangente a todas as crianças do meu grupo, tentando contemplar a sua singularidade. (Relatório Crítico de Desempenho Docente, 2018-2019, p. 3)

O pensar, o sentir, o agir, o ser, a voz, os valores, as **conceções** evidenciadas pela educadora, constituem elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação pedagógica. As suas conceções resultam e alteram-se face ao conhecimento construído ao longo da experienciação profissional, da evolução pessoal, das histórias e experiências de vida, das formações, do resultado da interpretação dessas experiências vivenciadas (Day, 2004; Goodson, 2008; Sousa, 2000). Constituem andaimes na forma como a sua profissionalidade é desenvolvida (T. Sarmento, 2016).

A preocupação com as atividades orientadas aquando do início da prática em berçário, deixava a educadora com alguma tensão entre a necessidade e a importância que lhes atribuía. Bem como o cumprir escrupuloso da planificação, circunstância que foi perdendo poder à medida que a educadora foi alterando as suas conceções, nomeadamente, sobre o seu papel, sobre a creche, sobre pedagogia e sobre o bebé/criança.

Verificámos que existiu um pequeno viés adultocêntrico em alguns momentos da práxis, na voz da educadora fruto da carência de reflexividade, de alguns fundamentos que sustentassem a prática, assim como de conceções onde foi feita uma distinção entre criança competente e criança capaz. Segundo a perspetiva Pikleriana, essa distinção baseia-se, fundamentalmente, no reconhecimento ou não da agência dos bebés/crianças. Isto é, na imagem de bebé/criança competente acredita-se que este explora os seus desejos, desencadeia uma série de ações e executa-as para os realizar. Por sua vez, na imagem de bebé/criança capaz, o adulto apesar de reconhecer que o bebé/criança consegue realizar os seus desejos, impõe-lhe um modo de o fazer, desconsiderando desta forma a sua competência em agir (Falk, 2010; Kálló & Balog, 2017).

Observámos um contexto co construtivista e construcionista em que a educadora foi mediadora das explorações, que potenciaram aprendizagens a todos os que as experienciavam (bebés/crianças e adultos). A comunidade educativa era dotada de conhecimentos e culturas próprias que foram valorizados, incluídos, continuados e explorados. Através deles a educadora promoveu a curiosidade, lançou o mote para projetos de investigação através da MTP, envolveu todos esses elementos, com discussões críticas, aprofundamento de conhecimentos, procura de soluções e de novos conhecimentos, ampliação de diversos caminhos de aprendizagem de cada um, na sua individualidade, e do grupo, na sua amplitude (Fochi et al., 2016; Tonucci, 2019a).

A preocupação com a estimulação dos bebés/crianças, também foi desvanecendo com a formação e com os conhecimentos ao nível das pedagogias participativas, onde a educadora e as suas propostas deixaram de ter um papel central, dando lugar à agência do bebé/criança e a uma perspetiva holística do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Isto é, a educadora concluiu que ao organizar os espaços, de modo a oferecer diversas opções, para que os bebés/crianças estivessem envolvidos em exploração livre, poderia descentralizar a vida quotidiana do adulto (Fochi, 2015b) e permitir que os bebés/crianças estivessem entre pares, a partir de suas próprias escolhas. Observámos que a educadora, progressivamente ofereceu essa liberdade ao bebé/criança e defendeu que só assim a sua ação fazia sentido e se tornaria verdadeiramente significativa (Portugal, 2020). O seu

papel era de suspensão e de organização do 3.º educador (ambiente pedagógico) numa atitude de escuta sensível e atenta. Compreender, aceitar e relacionar-se com cada bebé/criança, de forma empática, congruente e autêntica (Laevers, 2005; Carvalho & Portugal, 2017), respeitando o seu direito à participação, eram desafios quotidianos que a educadora alcançou progressivamente.

Observámos, maioritariamente, a educadora a organizar o ambiente pedagógico com base no reconhecimento dos bebés/crianças como agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Oferecia possibilidades e o bebé/criança fazia as escolhas (Tardos & Szanto-Feder, 2016), pois os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento são aqueles que o bebé/criança descobre por si e dos quais se apropria (Dewey 2002; Rogers, 2009; Vygotsky 2007, 2009). Desenvolvia a sua práxis com base nesse mesmo reconhecimento e isto influenciou de sobremaneira o seu papel pedagógico. A começar pela valorização dos direitos das crianças, entre eles o direito a uma creche de qualidade (Araújo, 2017), da pedagogia ao invés da perspetiva tradicional de ensino (Formosinho, 2013, 2014), a continuar com a ênfase nas relações autênticas de qualidade (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Hoyuelos & Riera, 2019; Portugal, 2001, 2011) e a culminar com a transformação (Araújo, 2011; Bento & Portugal, 2019; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019) e com o alcance de evidências de Inovação Pedagógica (Fino, 2008a, 2016a; M. A. Estrela, 2020a).

Para terminar esta questão e respetivo objetivo de investigação acerca das conceções da educadora, e tendo em consideração os dados alcançados, apresentamos uma tabela síntese (Tabela 7) com aquelas que nos parecem ser as palavras-chave mais frequentes e atuais ao nível das conceções analisadas, através das diferentes fontes de dados.

Tabela 7

Palavras síntese das conceções em análise, nas diversas fontes de dados da presente investigação

Conceções	Infância e criança	Pedagogia em creche, educador e famílias	Currículo e Inovação Pedagógica
Notas de Campo	Liberdade; Autonomia; Curiosidade; Segurança; Vontade própria; Saber; Competência.	Ambiente de aprendizagem ativa; Emoções, sentimentos e afetos; Exploração; Cuidado; Educação; Ambiente experiencial; Holística; Organização; Planificação; Cooperação; Envolvimento; Confidência; Cuidados; Educação; Comunicação.	Gestão flexível; Reflexão; Mudança; Transformação.
Entrevista	Única; Comandante; Comunicadora; Livre; Co construtora.	Potencia o desenvolvimento e a aprendizagem; Direito das crianças e das famílias; Participação; Respeito; Reflexividade; Potenciação; Oferta; Liderança; Supervisão; Valorização; Confiança; Respeito.	Necessidade de OPC; Predisposição; Compromisso; Formação; Aprendizagem.
Análise documental	Estádios; Participação ativa.	Inclusiva; Cooperativa; Estimulação; Diferenciação; Respeito pela individualidade; Modelos Pedagógicos; Observação; Criação; Proporcionar um contexto de qualidade; Parcerias.	OCEPE; Ambiente crítico, reflexivo e inovador.
Teoria	Fase da vida extremamente importante, com impacto em todas as fases posteriores; Desenvolvimento; Aprendizagem acelerada; Agente; Competente; Sujeito de direitos; Bem-estar; Implicação.	Qualidade; Equidade; Relações fortes, responsivas, respeitosas e autênticas; Mediador; Escuta; Ética; Suspensão; Empatia; Congruência; Autenticidade; Sensibilidade; Conhecimento explícito; Cultura; História de vida singular; Cooperação; Envolvimento.	Experiências quotidianas; Romper com o tradicional e ortodoxo; Educador mediador; Criança agente e protagonista; Pedagogias participativas; Tempo; Avanços e recuos; Incremental; Disruptiva; Matética.

Salientámos o trabalho em equipa de sala e de instituição e na/com a comunidade, a participação e cooperação entre todos esses elementos, como fator de desenvolvimento profissional e de construção de uma visão pedagógica, educacional e de cuidados (in)comum, que permitiu a constituição de uma cultura pedagógica particular. Onde a **reflexão**, como uma dimensão transversal ao processo de formação e de experienciação praxiológica quotidiana, emanciparam a(s) educadora(s), as assistentes, as famílias e os bebés/crianças (Craveiro, 2007; Lino, 2005). A reflexão foi crucial para a **(trans)formação** prática e para a construção de uma pedagogia da infância (Cardona, 2011; Dewey, 1998; Oliveira-Formosinho, 2008).

A orientação da formação em contexto para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa implicou a tomada de decisão e de compromisso, porque exigiu a consciencialização sobre a identidade atual das práticas desenvolvidas na instituição e o caminho que queriam trilhar rumo à mudança, à transformação praxiológica (Fochi, 2020), a evidências de **Inovação Pedagógica**. Para tal, foi fundamental a reflexão profunda, em companhia, para a análise e compreensão das práticas desenvolvidas, o questionamento crítico e a vontade de mudar em prol da participação ativa de cada bebé/criança em todo o processo de aprendizagem. Isto implicou diretamente a mudança das práticas, a sua desconstrução e reconceptualização, por exemplo, ao nível das "crianças carimbo" (Folque, 2022).

Assim, a reflexão em companhia e o compromisso da equipa permitiu o encontro de diversas perspetivas que confluíram na tomada decisão para aprender e aplicar novas perspetivas pedagógicas participativas (Dewey, 1998; Formosinho & Machado, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001). Porém, este é um processo de transformação extenso com resultados a longo prazo, mas que a curto prazo já foram visíveis.

Transformar a práxis implicou, por parte da educadora, o reconhecimento, a consciência e a reflexão crítica sobre o seu modo de atuar pedagógico, assumindo-se como profissional reflexiva e crítica, que se interrogou sobre a sua prática, no aqui e no agora, o que promoveu outras formas de pensar a ação pedagógica, uma abertura à mudança e ao progresso pedagógico. De acordo com C. Ferreira (2016) a prática pedagógica reflexiva evidencia-se como uma necessidade da educadora para a transformação do seu quotidiano pedagógico. Neste enquadramento, para a educadora a sua perspetiva de futuro passa por "caminhar e continuar a fazer formação académica e contínua, porque o bichinho e a curiosidade também moram aqui" (entrevista 20-02-2021).

A **reflexividade** foi fundamental, bem como a **supervisão** e a **liderança**. A reflexão sistemática sobre a experiência (Infante et al., 1996) permitiu à educadora "assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele" (Roldão, 2000, p. 15). Permitiu, também, distanciar-se do saber rotineiro, do conhecimento implícito (Formosinho, 2014), com um processo monitorizado e com o alcance de resultados práticos significativos ao nível do bem-estar e da implicação dos bebés/crianças (Carvalho & Portugal, 2017) e do empenhamento dos adultos (Bertrand & Pascal, 2006), do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebés/crianças e dos profissionais foram evidentes e originaram uma reconceptualização do saber profissional.

Face ao exposto, estivemos perante um contexto responsivo, autêntico e respeitoso, com qualidade relacional (Figura 25). De acordo com o PEE (2017-2021) e segundo Formosinho e Machado (2009), estivemos face a uma conceção humanista da educação que promoveu o encontro dos bebés/crianças-educadora-equipa(s)-famílias-comunidade.

Figura 25

A creche

Para além do vasto leque de competências (enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução) e de responsabilidades (enquanto atitude dinâmica que permite dar respostas corretas) inerentes ao seu papel, determinante a diversos níveis e mergulhado numa complexidade profunda (Hoyuelos & Riera, 2019), a ética imperou, assim como a autenticidade, a congruência e o respeito

pelos seus princípios, honrando-os em cada gesto, em cada ação. Foi genuína, espontânea e verdadeira em todas as suas ações, demonstrou integridade, enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelaram numa conduta honesta, justa e coerente na sua práxis, para com todos os elementos da comunidade educativa.

Parece, então, haver uma preocupação na interligação entre os fundamentos e a ação (Tabela 5 - *Categorias, subcategorias e indicadores das conceções e práticas em creche na RAM*). Neste contexto, verificámos que a competência profissional da educadora "implicou um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem" (Alarcão, 1996, pp. 18-19). Assim, a reflexividade ou a carência dela, teve consequências diretas na práxis. Porém, a sua capacidade de parar, analisar, interpretar, ponderar, refletir levaram-na a assumir os aspetos menos significativos da sua práxis e a encará-los como aprendizagens, que no seu devido tempo e contexto tiveram lugar, mas jamais irão voltar a ter.

Balizadas por Dewey (1998) destacámos por parte da educadora: a abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro; o pensamento reflexivo tornou possível agir com foco nos processos de aprendizagem; a responsabilidade permitiu fazer uma ponderação cuidadosa das consequências das suas ações; o empenho foi indispensável para mobilizar as atitudes anteriores; a autonomia nos diversos papéis que desempenhou na sua prática pedagógica conferiram-lhe liberdade para agir de acordo com os seus princípios; a atitude reflexiva teve tendência a desenvolver essa mesma atitude nos bebés/crianças, exemplo claro disso foram as propostas pedagógicas desenvolvidas durante o projeto *Brincar ao Ar Livre – Transformação das Práticas Pedagógicas no Espaço Exterior* (M. A. Estrela, 2020c).

Como apresentámos, analisámos, interpretámos e discutimos, as conceções da educadora sofreram grandes alterações, com impacto direto na sua práxis. Essas mudanças e transformações ocorreram devido à frequência de diversas formações (Craveiro, 2007; Lino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2016b, 2016c), à profissionalidade docente (Borges, 2014; Fochi, 2020; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Roldão, 2000; Vasconcelos, 2006), às vivências e aos conhecimentos pessoais e profissionais (Day, 2001, 2004; Ferreira & Anjos, 2015; Goodson, 2008; Oliveira-Formosinho, 2011a). Mudanças positivas, no sentido de evolução de paradigmas, com impacto no bem-estar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebés/crianças, da própria educadora e de

toda a equipa. A procura de uma cultura pedagógica, foi uma constante, tendo como premissas o respeito, o ser mais, o pensar mais, o fazer mais, o aprender mais e o narrar mais (Oliveira-Formosinho, 2016b). Considerou-se que "ambientes que acolhem os valores culturais das crianças e famílias demonstram respeito pelos direitos das crianças se desenvolverem, crescerem e progredirem" (Daly & Beloglovsky, 2022c, p. 1), bem como a defesa de uma cultura da infância, neste caso dos 0-3 anos, da pressão escolarizante, adultocêntrica, uniforme, homogénea, de reprodução, de antecipação, de estimulação e, portanto, pelo compromisso em mudar, em transformar e alcançar evidências de Inovação Pedagógica (Figura 26).

Figura 26

Evolução praxiológica da educadora em estudo

Acreditamos que foi este percurso ascendente que motivou o compromisso da educadora para a Inovação Pedagógica. Parafraseando Formosinho e Machado (2009) "a introdução desta inovação afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incertezas, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas" (p. 61).

Foram mudanças progressivas, com o seu tempo, analisadas, refletidas, ponderadas, verificadas, fundamentadas, suportadas pela liderança e pela supervisão, que parecem enquadrar-se na perspetiva de Pinazza e Fochi (2018b). Pois as ações de

supervisão, desenvolvidas pela liderança, consistiram em apoiar e em desafiar a equipa, no plano das práticas com os bebés/crianças, através: da revelação das inquietações da equipa, mediante questionamentos sobre as práticas de educação e de cuidados; da discussão e proposta de fundamentos, pedagogias, autores de referência, formações e projetos práticos; da participação ativa na procura de soluções às questões, às inquietações, aos interesses e às necessidades da equipa, dos bebés/crianças, das famílias, da comunidade; da orientação e do apoio na elaboração da documentação das práticas.

Afirmamos que só de forma reflexiva, formativa, fundamentada, prática e cooperativa, se consegue alcançar os resultados esperados, neste caso concreto a mudança praxiológica face às práticas nos espaços exteriores, mudança de conceções, reflexão em torno do papel do adulto, das famílias, dos bebés/crianças nesses contextos, que de acordo com Bilton et al. (2017):

> O desenvolvimento de um trabalho de qualidade ao ar livre exige um grande esforço por parte dos profissionais, sendo necessária uma vontade intrínseca para mudar e para aprender com os erros ao longo do processo (…) importa apostar no trabalho de equipa como principal estratégia para superar as dificuldades. (p. 7)

Importa salientar que, o brincar aconteceu dentro e fora dos berçários, onde ambos os espaços se interligavam e complementavam, nenhum se sobrepunha, nem foi entendido como inferior em termos de potencialidades de aprendizagem (Figueiredo, 2015). Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o espaço exterior é uma área pedagógica que merece a mesma atenção que o espaço interior. A educadora valorizou e reconheceu as potencialidades pedagógicas desses espaços, apoiando os bebés/crianças nas suas descobertas.

Seguindo a perspetiva de Bento e Portugal (2019) a educadora soube observar o brincar, conhecer as características de cada bebé/criança e, no prolongamento da sua observação, introduziu materiais, estruturas e desafios que enriqueceram, expandiram e suscitaram maior complexidade na ação e assumiu que não existem resultados de aprendizagem predeterminados e previsíveis. Observámos que quanto mais linguagens reconhecia nos bebés/crianças, mais os ajudava a reconhecerem-se e a conhecerem o mundo, "dando, assim, mais força a seus desejos, seus projetos, suas curiosidades, bem como suas necessidades de investigação, desenvolvendo, dessa maneira, sua imaginação, sua criatividade, sua estética e suas próprias ideias" (Dubovik & Cippitelli, 2018, p. 10).

Neste enquadramento, e através de um diálogo reflexivo profundo, a educadora criou um modelo de planificação que tinha em consideração a aprendizagem e o

desenvolvimento holísticos, as competências, os ritmos, os interesses e as necessidades do grupo (em geral) e de cada bebé/criança (em particular), fruto das suas observações diárias, reflexões e avaliações, bem como do aumento dos seus conhecimentos acerca das pedagogias participativas para os 0-3 anos.

Observámos a satisfação da educadora ao transformar o seu quotidiano pedagógico, da sua equipa e do seu grupo, espelhado no bem-estar e na alegria dos bebés/crianças ao usufruir dos novos espaços exteriores criados por si, por amigos e familiares, pela equipa e na parceria com elementos da comunidade. Apoiar cada bebé/criança nas suas descobertas, potenciar a curiosidade, a interação com os pares e a valorização da natureza, constituíram ações constantes, baseadas numa abordagem socio construtivista e construcionista, onde os bebés/crianças eram agentes do seu próprio processo de aprendizagem na interação com os pares e com o apoio mediado dos adultos (disponíveis, empáticos, atentos, congruentes, sensíveis e promotores de autonomia). Através da observação como processo central na construção de conhecimento (Parente, 2002) e da escuta ativa dos bebés/crianças conseguiu implementar uma mudança efetiva e inovadora das práticas nesses contextos (Formosinho et al., 2015). Na voz da educadora:

> o caminho que eu queria seguir, não era o que anteriormente eu estava a trilhar, mas sim aquele novo caminho que se abria à minha frente através das formações e de todas as vivências que estava a ter. Partiu muito de mim. Agora a forma como eu implementei é que parte do grupo, porque o grupo vai acabar por estar sempre disposto a. Porque isto é natural deles, a curiosidade… no fundo esta conjugação, este contágio meu com eles e deles comigo, fez com que avançássemos para novas conceções. (entrevista 20-02-2021)

A Inovação Pedagógica passou pela crítica do próprio exercício da pedagogia (Fino, 2016a) e, sendo a pedagogia algo que não se aplica, mas que se vive, conjugando teorias e práticas, a reflexão sobre, para e na ação (Schön, 1983), visou o desenvolvimento de ofertas pedagógicas centradas na individualidade de cada bebé/criança. Para isso, foi fundamental que existissem oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, para que a educadora pudesse (re)estruturar e ampliar os seus próprios conhecimentos, ao participar em processos que facilitaram a ação e a reflexão conjunta das experiências vividas e observadas, no sentido de aceder a formas progressivamente mais complexas de pensamento (Formosinho & Machado, 2009).

O papel da educadora ao nível da liderança e da supervisão das práticas das estudantes estagiárias (do curso de assistentes educativas e do curso de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB) foi determinante e exigiu partilhas, cooperação, o saber deliberar, agir de forma congruente, coerente e justa, no quotidiano. A educadora liderou e supervisionou as suas equipas, para que tudo fluísse de forma tranquila, para se

organizarem e cooperarem em prol do bem-estar de todos, dos cuidados e educação de qualidade, do respeito pelas políticas institucionais.

O saber trabalhar, decidir e refletir em equipa fez parte do papel da educadora que, tal como todos os outros aspetos contemplados no mesmo, eram complexos e exigiram uma grande flexibilidade, fundamentos (teorias, conceções e ética) e destreza no desempenho do seu papel. Tal como afirma Fullan (2002) "os problemas são inevitáveis, mas felizmente não se pode aprender nem triunfar sem eles" (p. 49). Em consonância, a educadora geriu os problemas com que foi confrontada, evidenciando maturidade, experiência e conhecimentos práticos, que juntamente com o seu percurso académico, com a vontade constante em aprender, com a sua determinação, espírito crítico, segurança e confiança dotaram-na de discernimento para uma resolução construtiva dos mesmos.

Constatámos que as educadoras e as assistentes aprenderam juntas, ao partilharem e desenvolverem, em companhia, as suas competências profissionais (Dewey, 1998; Oliveira-Formosinho, 2016b). Assim, o desenvolvimento profissional da educadora não foi isolado, foi imbuído de oportunidades para a aprendizagem com os pares, em cooperação mútuas (Fullan & Hargreaves, 2001), foi significativamente interativo e transformador. A equipa trabalhou, planeou, discutiu, refletiu, avaliou, dialogou com apreciações críticas construtivas sobre as práticas pedagógicas, educativas e de cuidados, concretizou – comunidade de prática e de aprendizagem, empreendedora da mudança e num clima favorável à Inovação Pedagógica emergente. Estes processos foram frequentes, regulares e sistemáticos, com supervisão e liderança diárias, exigentes e muitas vezes difíceis de concretizar. Para Formosinho e Machado (2009) "trabalhos marcados pela acção conjunta e concertada de colegas a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida" (p. 7), potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Face ao exposto consideramos também como conclusões alcançadas a "triangulação praxiológica" (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14), visto que verificámos que de facto a mesma é verídica. As conceções, as crenças, os valores, os saberes, as teorias, os fundamentos, os conhecimentos, as ações práticas culminaram na práxis da educadora em estudo, sendo que esta teve um papel determinante na missão pedagógica da instituição, cujo expoente máximo foi o alcance de evidências de Inovação Pedagógica.

Em síntese, conceções e prática pedagógica enraizadas por saberes e experiências quotidianas com os bebés/crianças, que, como observámos ao longo de 2 anos, constituem

verdadeiros desafios aos modelos e práticas *standard* (Pacheco, 2019). Defender a creche como direito dos bebés/crianças e das suas famílias (Dias et al., 2011a, 2011b), como lócus de educação e de cuidados de qualidade (Dias et al., 2013a; Vasconcelos, 2007) implicou romper com práticas tradicionais (Formosinho et al., 2015; Monteiro, 1987), com "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único" (Formosinho, 2007, p. 1), currículos centrados no ensino (Fino, 2016a, 2016b, 2017; Sousa, 2004, 2013; Sousa & Fino, 2014) e a criação de práticas sociais, culturais, educativas, pedagógicas e equitativas pelo exercício de fundamentos pedagógicos participativos (Fullan & Hargreaves, 1996; Formosinho, 2013; Formosinho & Figueiredo, 2014; Libório & Portugal, 2006; Mendes, 2019; Oliveira-Formosinho et al., 2008; Ponzio & Pacheco, 2018), uma epistemologia complexa que engloba múltiplos fundamentos teórico-pedagógicos (Vasconcelos, 2011) e reflexividade crítica das práticas (Schön, 1983), individualmente e em companhia, implicou uma visão democrática da educação (Dewey, 1998) que valoriza a vida coletiva em sociedade (Vilarinho 1997, 2004) e a participação dos bebés/crianças na tomada de decisões em tudo o que lhes dizia respeito, nomeadamente no quotidiano pedagógico na creche, sem autoridade e sem relações de poder (Dahlberg et al., 2003; Mendes 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008; M. Pereira, 2014; Vasconcelos, 2014a, 2015; Vasconcelos & Folque, 2020; Woodhead & Faulkner, 2008) levaram ao desenvolvimento de práticas com evidências de Inovação Pedagógica, o que nas palavras de Ferreira e Tomás (2018) "talvez assim se possa caminhar para uma EI que faz a diferença" (p. 81).

Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a valorização da complexidade pedagógica das práxis em creche. Bem como, para a valorização da (trans)formação praxiológica na qualidade e na Inovação Pedagógica das mesmas. Acreditamos, também, que poderá contribuir para a análise profunda das políticas educativas e curriculares para a creche em Portugal. Em última análise, este estudo poderá reforçar o desenvolvimento de novas orientações legislativas para o perfil e estatuto dos educadores de infância.

2. Projeções

- Observações detalhadas com as diferentes linguagens de cada um dos bebés/crianças escutados;

- Novas políticas educativas e curriculares para a creche, nomeadamente OPC/ OPEI;

Reconhecemos que a ação pedagógica em contexto de creche abrange as ações recíprocas de bebés/crianças em contínuo desenvolvimento e mudança, das famílias, dos profissionais, das equipas, do contexto histórico-social, interagindo para provocar mudanças em cada um deles. Assim como, de um modo mais global, na sociedade em geral, o que torna a investigação neste contexto bastante complexa e de extrema importância para captar e analisar melhor esta complexidade.

3. Possíveis Pontos a Investigar

- Um estudo que dê mais visibilidade à escuta e voz dos bebés/crianças em berçário, que explore e interprete as suas diversas linguagens;

- O papel do educador em creche do ponto de vista dos bebés/crianças, das famílias, das assistentes e da comunidade em geral;

- Aprendizagens fundamentais em berçário;

- O brincar nos berçários, que conceções, filosofias e culturas detém;

- Como potenciar nos bebés/crianças competências e conhecimentos para que sejam inovadores, no presente e no futuro;

- A práxis em creche, dos 0-3 anos (valência completa);

- A transição educativa creche-EPE;

- Uma investigação praxiológica, institucional, no sentido de reflexão, cooperação e transformação das práticas.

4. Questões Generativas

- O trabalho dos educadores com crianças dos 0-3 anos é dignificado?

- OPC para a creche ou OPEI, que impacto nas práticas dos educadores?

- É benéfica uma "pedagogia sem nome" (Formosinho, 2018, p. 19) ou a existência de OPC ou OPEI? Estas tentarão, os educadores, a uma visão escolarizante da creche, por influência de níveis de educação/ensino posteriores?

- No primeiro ano de vida do bebé, em Portugal, a opção por frequência da creche será uma opção pedagógica ou uma necessidade?

- Em Portugal Continental, os anos passam, os sucessivos governos fazem inúmeras políticas educativas para todas as faixas etárias, exceto para a creche, em que efetivamente há uma clara ausência de mudança que é tão urgente e deveras importante. O que está a falhar? Quais são os entraves? Por que não "olham" para o exemplo da RAM? (M. A. Estrela, 2020d, pp. 59-60).

- O que, ao longo dos anos, acontece às restantes percentagens de crianças e famílias sem cobertura de respostas sociais para os bebés/crianças dos 0-3 anos?

- Qual a articulação entre Ministérios de um mesmo Governo em Portugal Continental para a EI?

- Existe articulação ao nível da creche entre o ME, o MTSSS e a SRECT?

- Qual o impacto das políticas educativas e curriculares para os 0-3 anos, nos bebés/crianças, nas famílias, nas práticas pedagógicas dos educadores e nas próprias instituições?

- Como garantir o acesso universal à creche?

Referências

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1981). *História da Pedagogia – II*. Livros Horizonte.

Abrantes, N. (2006). Parcerias na Construção Curricular em Educação de Infância: Os Saberes das Crianças em Diálogo com a Intervenção do Educador. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico. Actas do Simpósio Internacional* (pp. 300-307). Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.* Fundação Manuel Leão.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Universidade Aberta.

Alarcão, I., & Tavares, I. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional.* CIDInE.

Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Orgs.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto Editora.

Almada, C., & Sousa, M. (2017). Revoluções, Paradigmas e Inovação Pedagógica: provocações para um debate contemporâneo. *Anais do Encontro Internacional Trabalho e Perspetiva de Formação de Trabalhadores*, *01*(02), 1713-1724. http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/112.1713-1724.pdf

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Psiquilíbrios.

Almeida, L., Ferrando, M., Ferreira, A., Prieto, M., Fernández, M., & Sainz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um *factor g*? *Psychologica*, 50, 41-55. https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-

8606_50_3/418?fbclid=IwAR3MhETCy0lKIuzNKJ-tKkvbSOOHH64lRqDLkozu41rJSBRPnKWGEbEtxZE~

Althusser, L. (2014). *On the Reproduction of Capitalis. Ideology and Ideological State Apparatuses.* Verso.

Alves, J. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, *26*(1), 349-376. https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2995

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amante, L. (2015). Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.

Ambrogi, I. (2011). O prédio escolar no final do império na cidade de São Paulo: os arrabaldes como lugar para educação do povo. *Revista Pandora Brasil*, (4), 1-15. http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ingrid.pdf

APEI. (2020a). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de Covid19.* file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/DocumentoAPEI_final%20(2).pdf

APEI. (2020b). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de Covid19.* file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/COVID_Pre_final%20(2).pdf

Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade? In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 231-250). Porto Editora.

Araújo, S. (2011). *Pedagogia em Creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Araújo, S. (2017). Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Aberto*, *30*(100), 131-144. https://www.researchgate.net/publication/322468726_Para_uma_visao_triangulada_dos_direitos_em_creche_Analise_com_base_no_manifesto_epistolar_de_Malaguzzi

Araújo, S. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139-160). Porto Editora.

Araújo, S., & Monteiro, T. (2017). Pedagogias Explícitas em Creche: Relato de uma Investigação-Ação em Contexto Português. In T. Sarmento & L. Carvalho (Orgs.), *A Criança e a Creche. Revista Humanidades & Inovação, 4*(1), 66-77. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/296

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil.

Assembleia da República. (2021, maio). *Petição N.º 223/XIV/2 - Inclusão dos 0-3 anos no sistema educativo - Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.* https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalhePeticao.aspx?BID=13592&fbclid=IwAR2Dgd08P33RyCr4lXb6HHGkZV6IU7rADeFSSNFgEfh-lWCRdRVEX8i6zYA

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Bairrão, J. (2005). Prefácio. In T. Vasconcelos (Ed.), *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal* (pp. 5-9). Edições Asa.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia.* Instituto de Inovação Educacional.

Balmès, T. (Realizador) (2010). *Bebés.* [DVD]. Zon Lusomundo.

Baptista, I. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Baptista, E. (2019). Abordagem sócio histórica da creche em Portugal. O caso de Vila Nova de Gaia (1883-1971): entre o nacional e o local. In *Cadernos de História da Educação, 18*(2), 503-525. e-ISSN: 1982-7806

Barbosa, M., & Quadros, V. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto, 30*(100), 45-70. https://www.researchgate.net/publication/322513075_As_aprendizagens_cotidianas_os_cuidados_pessoais_das_criancas_como_gesto_curricular

Bardanca, Á., & Bardanca, I. (2018). *Os fios da infância*. Phorte.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo.* Edições 70.

Barros, S. (2014). *Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas* [Tese de Doutoramento em Psicologia]. Universidade do Porto.

Baudelot, O., Rayna, S., & Guibert, L. (2004). A construção de parcerias na coordenação municipal da pequena infância. In F. Platone & M. Hardy (Orgs.), *Ninguém Ensino Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio* (pp. 97-104). Artmed.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação.* Gradiva.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JÁ, 64*, 40-43. http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf

Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre Investigação.* Oficinas de São Miguel.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, *72*, 85-103. https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de Infância. *Revista Portuguesa de Educação*, *32*(2), 91-106. https://doi.org/10.21814/rpe.17657

Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no Jardim.* UA Editora.

Bernardes, J., Miguéis, A., & Ferreira, C. (2015). *A biblioteca da Universidade: permanência e metamorphoses*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bertram, T., & Pascal, C. (2006). *The Baby Effective Early Learning Programme. Improving Quality in Early Childhood Settings for Children from Birth to Three Years.* Amber.

Beyer, L., & Liston, D. (1993). Discurso ou Ação Moral? Uma Crítica ao Pós-Modernismo em Educação. In T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos* (pp. 9-40). Artes Médicas.

Bhering, E., Abuchaim, B., Fasson, K., Silva, A., & Biasoli, K. (2020). *Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos.* Cortez Editora.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas.* Porto Editora.

Bloom, B. (1983). *Taxionomia de objectivos educacionais.* Globo.

Bobbitt, J. (2005). *O Currículo.* Didáctica Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Borges, M. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação - II ª Série*, *2*, 39-53. ISSN: 2183-1793

Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da acção.* Celta Editora.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editora Vozes.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem.* Editorial Presença.

Brazelton, T., & Sparrow, J. (s.d.). The Touchpoints Model of Development. https://www.brazeltontouchpoints.org/wp-content/uploads/2011/09/Touchpoints_Model_of_Development_Aug_2007.pdf

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2005). *Tirando fraldas. O Método Brazelton*. Artmed.

Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental. Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância.* Editora Gente.

Brito, A. (2018). Modelo Touchpoints e educação de infância – Reconheça o que traz para a interação. *C.E.I.*, (114), 6-10.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados.* Artmed.

Bruner, J. (2008). *Actos de Significado.* Edições 70.

Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da Teoria à(s) Prática(S)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, M. (2016). *As coisas partidas podem ser bonitas.* APEI.

Caeiro, A., & Correia, I. (2021). *Intervir a Tempo e com Tempo nos Primeiros Anos de Vida. Contributos para a Intervenção Precoce na Infância.* APEI.

Caffari-Viallon, R. (2022). Introdução. In E. Pikler & A. Tardos (Ed.), *Crescer autónomo* (pp. 7-8). APEI.

Canário, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Educa.

Canário, R. (2009). Prefácio. In T. Vasconcelos (Ed.), *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (pp. 5-8). Texto Editores.

Canário, R. (2013). O professor entre a reforma e a inovação. In L. Colvara (Coord.), *Caderno de Formação. Formação de Professores. Bloco 03 - Gestão Escolar* (pp. 271-289). Cultura Acadêmica Editora.

Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990).* Porto Editora.

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Editora Cosmos.

Cardona, M. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, VIII*(1), 13-34.

Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, *20*(21), 141-159.

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.

Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *C.E.I.*, (91), 4-7.

Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem.* Universidade Aberta.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHEndo com qualidade.* Porto Editora.

Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças em Creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Carvalho, R., & Fochi, P. (2017). A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. In R. Carvalho & P. Fochi (Orgs.), *A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil* (30, 100, pp. 15-19). ME.

Carválho, S., & Luppi, D. (2007). Apresentação. In F. Dowbor (Ed.), *Quem Educa Marca o Corpo do Outro* (pp. 11-14). Cortez.

Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma Investigação Naturalista em Três Jardins de Infância Diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Psicosoma.

Castilho, C., & Salgueiro, E. (2005). *O segredo do homem é a infância.* Assírio & Alvim.

Christensen, C. (2018). *O Dilema da Inovação.* Conjuntura Atual Editora.

Clifford, R. (2002). Estudo de Contextos Educacionais. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1067-1101). Fundação Calouste Gulbenkian.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de Educadoras* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Comissão Europeia. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. *Relatório da Rede Eurydice e Eurostat*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Comissão Europeia. (2018). *Proposta de Recomendação do Conselho relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0271&from=MT

Conde, M. (2005). O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 117-137. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/850

CNE. (2003). *Educação de Infância em Portugal Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão.* CNE.

CNE. (2004). *Educação e Direitos Humanos.* CNE.

CNE. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.

CNE. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares.* CNE.

CNE. (2011). *Recomendação: A Educação dos 0 aos 3 anos.* CNE.

CNE. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.* CNE.

CNE. (2018). *Estado da Educação 2017.* CNE.

CNE. (2019). *Estado da Educação 2018.* CNE.

CNE. (2020). *Estado da Educação 2019.* CNE.

Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Correia, I. (2018). *Para Além da Dicotomia Cuidar/Educar. Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Correia, I., Matos, M., & Figueira, S. (2021). Pensar o Currículo na Educação Pré-Escolar: Processos de (Trans)Formação Colaborativos. In A. Silva, I. Souza & R. Lima (Orgs.), *Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação, 6* (pp. 169-180). Atena Editora.

Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(1), 81-110.

Correio da Feira. (2019, março). *Escola global*. https://correiodafeira.pt/upload/photo/escolaglobal-1602501069.png

Cosme, A. (2018, novembro 12). *Autonomia e Flexibilidade como Oportunidade de Construção de uma Escola para Todos* [Sessão de conferência]. Mesa Temática do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios, CIE, Universidade da Madeira.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola.* Edições Asa.

Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa (Coord.), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* ME/DGE.

Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. Morgado, I. Viana & J. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 12-24). De Facto Editores.

Costa, J. (2021, abril 30). *#37: O Papel da Educação de Infância com o Secretário de Estado Adjunto e da Educação Dr. João Costa*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qkqaefEzzdg

Costa, L. (2019). *Educação, Cuidado e Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos*. Senac.

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Almedina.

Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Cró, M. (2001). *Activação do Desenvolvimento Psicológico.* Escola Superior de Educação João de Deus.

Cró, M., & Pinho, A. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, *17*(2), pp. 205-215.

Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Porto Editora.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspetivas Pós-Modernas.* Artmed Editora.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022a). *Peças Soltas. Inspirando o Brincar nas Crianças.* APEI.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022b). *Peças Soltas 2. Inspirando o Brincar de Crianças do Nascimento aos Três Anos.* APEI.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022c). *Peças Soltas 3. Estimular Ambientes Culturalmente Sustentáveis.* APEI.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022d). *Peças Soltas 4. Estimular a Aprendizagem no Século XXI.* APEI.

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas – A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas.* Círculo de Leitores.

Damásio, A. (2020). *Sentir & Saber - A Caminho da Consciência.* Círculo de Leitores.

Davies, S. (2020). *A Criança Montessori de 1 a 3 anos: Um Guia para a Educação de Seres Humanos Curiosos e Responsáveis.* Editorial Presença.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino.* Porto Editora.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Asa Editores II, S.A.

DEB. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar.* ME.

Departamento de Prestações e Contribuições. (2020). *Guia Prático – Subsídio Parental.* ISS.

D'Espiney, R. (2009). À laia de prefácio. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Orgs.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 9-11). Porto Editora.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Ediciones Morata.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Relógio D'Água.

DGE. (2014). Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar. https://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar

DGEEC, & DSEE. (s.d.). *Estatísticas da Educação 2016/2017.* DGEEC.

Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2011a). A Creche como Direito das Crianças à Educação: A Legitimidade Construída pela Experiência de Pais e Mães com Filhos na Creche. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, II* (pp. 365-374). Instituto Politécnico da Guarda.

Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2011b). A creche como direito à educação: a construção da legitimidade nos discursos das educadoras. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Riobóo, J. Blanco, B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagoxía* (pp. 3773-3785). Universidade da Coruña.

Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2013a). A creche e a construção da cidadania de mulheres e crianças em Portugal. *Revista de Educação Pública, 22*(50), 665-685.

Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2013b). Creche, Igualdade de Género e o Direito das Crianças à Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47*(2), 21-42.

Didonet, V. (2002). A Importância da Educação nos Primeiros Anos de Vida. Importância da Educação Infantil. In ANAIS (Org.), *Simpósio Educação Infantil: Construindo o Presente*. (pp. 83-97). UNESCO.

Direção-Geral do Património Cultural. (2016). *Escola Fröebel/Creche do Jardim da Estrela/Lactário-Creche, n.º 3.* http://www.monumentos.gov.pt/site/app_pagesuser/sipa.aspx?id=7831

DGE. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.* http://www.dge.mec.pt/starting-strong-network-ocde

DGE. (2019). *Conceção de Orientações Pedagógicas para crianças dos 0-2 anos.* http://www.dge.mec.pt/noticias-educacao-de-infancia

DGE. (2020). *Apoio às Escolas 2019-2021*. https://apoioescolas.dge.mec.pt/recursos/modelo-de-planificacao-de-atividades-para-educacao-pre-escolar

DGE. (2021). *Declaração dos Direitos das Crianças*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

DRE. (2019). *Plataforma Interagir.* https://digital.madeira.gov.pt/interagir/Forma%C3%A7%C3%A3o.aspx

DRE. (2020). *Site oficial.* http://www02.madeira-edu.pt/dre

D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos Fins aos Objetivos.* Almedina.

Dowbor, F. (2007). *Quem Educa Marca o Corpo do Outro*. Cortez.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).* http://hdl.handle.net/10071/1319

Dubovik, A., & Cippitelli, A. (2018). *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Phorte Editora.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.* Artmed.

EECERA. (2014). *Ethical Code for Early Childhood Researchers.* https://www.crec.co.uk/becera-conference/docs/EECERA_Ethical_Code.pdf

Eichmann, L. (2014). *As Rotinas na Creche: A sua Importância no Desenvolvimento Integral da Criança dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.

Estrela, M. A. (2007). Qualidade da Oferta Educativa em Creche. In Paula, P. & Ana, O. (Orgs.), *Quem Aprende Mais? Reflexões sobre Educação de Infância, CIANEI, 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 479-487). Gailivro.

Estrela, M. A. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa em Creche* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Estrela, M. A. (2010). Uma experiência enriquecedora desenvolvida em BI. *C.E.I.*, (91), 20-22.

Estrela, M. A. (2020a). Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância. In J. Sousa, J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 86-94). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Estrela, M. A. (2020b). Conceções e práticas em creche na Região Autónoma da Madeira. Semelhanças e diferenças entre os estatutos dos educadores de infância na Região Autónoma da Madeira e no Continente. *C.E.I.*, (119), 42-45.

Estrela, M. A. (2020c). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *C.E.I.*, (121), 11-14.

Estrela, M. A. (2020d). A Educação de Infância: um país, dois paradigmas. *Revista Diversidades: Educação de Infância*, (57), pp. 57-61. https://www.madeira.gov.pt//Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades57.pdf

Estrela, M. A. (2022a, no prelo). A creche, serviço de educação e de cuidados promotor do desenvolvimento das crianças, do seu efeito em questões de igualdade, de inclusão social e de equidade. In L. Rodrigues & J. Sousa (Org.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário*. Centro de Investigação em Educação, da Universidade da Madeira.

Estrela, M. A. (2022b). Paulo Freire, o legado de uma pedagogia nobre. In M. Camacho & S. Martins (Org.), *Paulo Freire e a sua Pedagogia. Crítica, Resistência e Utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp. 266-272). Centro de Investigação em Educação, da Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-54390-6-5

Estrela, M. A. (2022, dezembro 13). *A vivência da pandemia a quatro dimensões: Liderança; Investigação; Prática(s) Pedagógica(s); Maternidade. Contextos distintos com impacto na(s) infância(s)* [Apresentação de comunicação]. XVIII Colóquio do CIE-UMa "Lições da Pandemia", promovido pelo Centro de Investigação em Educação, da Universidade da Madeira.

Estrela, M., & Correia, F. (2022). As potencialidades das imagens e dos vídeos no Jardim de Infância, uma proposta pedagógica. In A. Reis, G. Mendes & T. Dias (Dir.). *Cinema & Território. Revista de arte e antropologia das imagens,* (7), 8-23.

Estrela, M., & Sousa, M. (2014). Programa Baby Signs: Vamos descobrir gestos divertidos. *C.E.I.*, (103), 28-29.

Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Educa UI&DCE.

European Parliament. (2019). Maternity and paternity leave in the EU. https://epthinktank.eu/2014/12/19/maternity-and-paternity-leave-in-the-eu/

European Commission. (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. European Union.

Eurostat. (2017). Population statistics at regional level/pt Statistics Explained. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/

Falk, J. (2010). *Abordagem Pikler, educação infantil.* Omnisciência.

Falk, J. (2016). *Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Lóczy*. Junqueira & Marin.

Fernandes, L. (2015). *Relatório de estágio da intervenção pedagógica na EB1/PE da Assomada e no Infantário Universo dos Traquinas* [Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre]. Universidade da Madeira.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares.* Porto Editora.

Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que envolve o envolvimento parental. In T. Sarmento (Coord.), *Juntos… Pela Criança na Creche* (pp. 57-93). Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade.

Fernandes, P. F. (2006, junho 23). *Literacia e língua materna: o desafio das competências* [Sessão de conferência]. Encontro Internacional - Qualidade em Educação de Infância: currículo e aprendizagens, Fundação Bissaya Barreto.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios.* Porto Editora.

Ferreira, C. (2016). *Transformando a Planificação Pedagógica: Um Estudo em Contexto de Creche* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.

Ferreira, F., & Anjos, C. (2015). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional.* De Facto Editores.

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

Ferreira, M. T. (2011). *Educação dos 0 aos 6/7 anos em Portugal e na Suécia: estudo comparado* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. C. (2018). *A Creche e o Desenvolvimento da Criança* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Ferreira, M. M., & Tomás, C. (2018). "*O pré-escolar faz a diferença?*" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação¸ 31*(2), 68-84.

Ferreira, T. (1987). *Análise ao Projecto da Educação Pré-Escolar na R.A.M.* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.

Fiems. (2020, junho). *Sala de aula tradicional.* http://www.fiems.com.br/public/noticias/fotozaulaztradicional_1.jpg

Figueiredo, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Fino, C. (1997). António Sérgio e o self-government. *Arquipélago - Perspectivas e Debates*, *2*(8), 187-200.

Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(2), 273-291.

Fino, C. (2004). Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo. http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf

Fino, C. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira.

Fino, C. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Org.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira

Fino, C. (2011a). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae, 1*(4), 45-54.

Fino, C. (2011b). Investigação e inovação (em educação). In C. Fino & J. Sousa (Orgs.), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp 29-48). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Fino, C. (2011c). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In C. Fino (Org.), *Etnografia da Educação* (pp 99-118). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Fino, C. (2016a). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 9*(18), 13-22.

Fino, C. (2016b). Matética e Inovação Pedagógica: o centro e a periferia. In F. Gouveia & M. Pereira (Orgs.), *Didática e Matética* (pp. 253-259). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Fino, C. (2017). Um século de máquinas de ensinar, 50 anos de máquinas para aprender. *Revista Hipótese, 3*(3), 68-74.

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Artmed.

Fochi, P. (2015a). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebés em contexto de vida coletiva.* Penso.

Fochi, P. (2015b). Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Pátio Educação Infantil,* (45). https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa

Fochi, P. (2019). *A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: O Caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Fochi, P. (2020). A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. In *Educação Unisinos, 24*, pp.1-18. DOI: 10.4013/edu.2020.241.10

Fochi, P. (2021, maio 5). *O currículo na creche: desafios, perspetivas e novos horizontes* [Sessão de conferência]. Ciclo de Seminários 2021 | CRECHE – ESELx, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fochi, P., Cavalheiro, C., & Drechsler, C. (2016). Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de Bebês nos Contextos Brasileiros. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (pp. 297-307). Editora e Gráfica Caxias.

Folque, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto Editora.

Folque, M. (2022, abril 28). *Investir na qualidade de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos: que desafios?* [Sessão de conferência]. Fundação Aga Khan Portugal.

Folque, M., & Marques, A. (2009). Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 41-53). Porto Editora.

Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna, 3*, 13-34.

Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a Educação de Infância e os seus Contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro & M. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação – Temas Sectoriais* (pp. 9-46). Educa-Organizações.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Edições Pedago.

Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.

Formosinho, J. (2014). Da Aprendizagem da Transmissão pelo Ofício de Aluno ao Desenvolvimento de Pedagogias Participativas. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação* (pp. 13-25). Edições Pedago.

Formosinho, J. (2018). Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-27). Porto Editora.

Formosinho, J. (2020). O risco da escolarização em creche. *C.E.I.*, (119), 12-20.

Formosinho, J., & Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdEI* (*Revista Latinoamericana de Educación Infantil*), *3*(1), 25-42.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2009). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação das práticas docentes.* Edições Sílabo.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola.* Porto Editora.

Formosinho, J., & Merali, M. (2016). Nota de Apresentação. In. J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica* (pp. 8-10). Porto Editora.

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica*. Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas Educativas e Formação para Crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-60). Psicosoma.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Prefácio. In T. Vasconcelos, *Aonde pensas tu que vais? Investigação Etnográfica e Estudos de Caso* (pp. 6-9). Porto Editora.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Lusodidacta.

Fraga, N. (2013). *Entre Sísifo e Prometeu. Lideranças, Orçamento Participativo e Cidadania. As representações de uma líder autárquica no desvelar de uma cidade educadora* [Tese de Doutoramento]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Instituto de Educação.

Fraga, N., & Sousa, J. (Coord.), (2016, 13 de maio). Parecer sobre as OCEPE 2016. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Freire, P. (1975a). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.

Freire, P. (1975b). *Pedagogia do Oprimido.* Afrontamento.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação*. Cortez & Moraes.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Freitas, C. (2019). Flexibilidade Curricular em análise: da oportunidade a uma prática consciente. In J. Morgado, I. Viana & J. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.

Freitas, M. (2016). O Papel das Equipas Pedagógicas na Gestão dos Tempos. In T. Sarmento (Coord.), *Juntos… Pela Criança na Creche* (pp. 129-148). Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade.

Friedmann, A. (2000). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.* Panda Educação.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Amorrortu Editores.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto Editora.

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa.* AKAL.

Gallego, D., & Alonso, C. (2016). Prólogo. In L. Miranda, P. Alves, C. Morais & D. Barros (Orgs.), *Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica* (pp. 9-10). Whitebooks.

Gambetti, A., & Gandini, L. (2021). Introdução. In Reggio Children (Ed.), *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia* (pp. xii-xii). Penso.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2019). *O papel do ateliê na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia.* Penso.

Gaspar, M. (2019). *Supervisão em Contextos de Educação e Formação. Conceções, práticas e possibilidades.* Fundação Manuel Leão.

GEP & MTSSS. (2017). *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos 2017.* Gabinete de Estratégia e Planeamento, MTSSS.

Gerhardt, S. (2015). *Why Love Matters. How affection shapes a baby's brain*. Routledge.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.

Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.

Goldschmidt, T. (2005). A Intervenção com as Famílias num Modelo Integrado. In C. Castilho & E. Salgueiro (Coord.), *O segredo do homem é a infância* (pp. 207-216). Assírio & Alvim.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos. O Atendimento em Creche.* Artmed.

Golse, B. (2007). *O Ser-Bebé.* Climepsi.

Gomes-Pedro, J. (1995). *Bebé XXI. Criança e Família na Viragem do Século.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes-Pedro, J. (2017). *Pensar a criança – Sentir o bebé.* Zero a Oito.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.* AMGH Editora LTDA.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança.* Porto Editora.

Gopnik, A. (2010). *O Bebé Filósofo.* Círculo de Leitores.

Gouveia, F. (2016). Da Didática à Matética: O Papel do Professor como Mediador Qualificado. In F. Gouveia & M. Pereira (Org.), *Didática e Matética* (pp. 23-46). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Grenho, C. (2017). *A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira – Perceções dos Intervenientes* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Heal, C. & Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 114-128). Texto Editora.

Hinchey, P. (2008). *Becoming a critical educator*. Peter Lang.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoyuelos, A., & Riera, M. (2019). *Complexidade e relações em educação infantil*. Phorte.

IEA. (2021, junho). *PIRLS 2016.* http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/about-pirls-2016/

Infante, M., Silva, M., & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 151-170). Porto Editora.

INTESYS. (2019). *Sistemas Integrados Para a Primeira Infância (INTESYS): Resumo dos Diagnósticos e Mapeamento Local dos Países dos Estudo Piloto.*

http://www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys/localmapping-reports

ISS. (2005). *Modelo de Avaliação da Qualidade*. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o/52f8c9e2-70fe-4181-a568-cb476b5a294e/52f8c9e2-70fe-4181-a568-cb476b5a294e

ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave para a Creche*. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

ISS. (2018). *Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais*. http://www.seg-social.pt/programa-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-da-qualidade-e-seguranca-das-respostas-sociais

Instituto Nacional de Estatística. (2020). *Indicadores demográficos*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0008264&selTab=tab0

IRE. (2020). *Mensagem.* https://www.madeira.gov.pt/ire/Estrutura/IRE/AInspeçao

IRE. (2020). *Plano de Atividades para 2020.* https://www.madeira.gov.pt//Portals/10/Documentos/Plano%20atividades_2020_05_22%20(3)%20(1).pdf

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores.* Asa Edições.

Jensen B., & Iannone, R. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *Eur J Educ., 53,* 23–33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253

Jónsdóttir, S., & Gunnarsdóttir, R. (2017). *The Road to Independence*. Sense Publishers.

Kálló, É., & Balog, G. (2017). *As origens do brincar livre.* Omnisciência.

Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. ME.

Kind & Gezin. (2015). *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers.* http://www.kindengezin.be/img/pedagogische-raamwerk-engelseversie.pdf

Kisilevsky, M., & Roca, E. (2021). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Organização dos Estados Ibero-Americanos.

Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas.* Editora Perspectiva S.A.

Kot-Kotecki, A. (2003). *Para uma Valorização da MateMática no Jardim-de-Infância: Vivências, Concepções e Práticas de Educadores e Alunos Finalistas do Curso de Educação de Infância da Universidade da Madeira* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Lacerda, M., & Pereira, M. (2017). Pensar a Creche no Mestrado em Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (06), 427-433.

Laevers, F. (2005). *Sics (Ziko). Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings.* Research Centre for Experiential Education Leuven University.

Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto Editora.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade.* Planeta Manuscrito.

Libório, O. (2006, junho 23). *As crianças, o brincar e o desenvolvimento de competências* [Sessão de conferência]. Encontro Internacional - Qualidade em Educação de Infância: currículo e aprendizagens, Fundação Bissaya Barreto.

Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Libório, O., & Pedro, A. (2008). A relação das crianças com o saber em educação pré-escolar: subsídios de um estudo em filosofia da educação nos sistemas de ensino

superior. In *I Congresso em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis Mundos Reais.* Universidade de Aveiro.

Libório, O., & Portugal, G. (2006). (Re)Significando a Pedagogia Centrada na Criança. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico. Actas do Simpósio Internacional* (pp. 121-127). Universidade de Aveiro.

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Limites Invisíveis. (2020, janeiro). *Limites Invisíveis: Educação na Natureza*. http://limitesinvisiveis.pt/

Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Lousã, M., Santos, J. & Cabral, A. (2018). *Como fazer trabalhos académicos – Guia prático para elaborar projetos, relatórios, teses, dissertações, artigos e muito mais.* Porto Editora.

Ludovico, O. (2006). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e supervisão: um estudo com educadoras de infância cooperantes. *C.E.I.*, (77), 23-25.

Luís, J. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação. Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Lusa. (2021, fevereiro). *Câmara de Lisboa assegura que requalificação do chalet do Jardim da Estrela vai obedecer ao original*. https://www.publico.pt/2021/02/22/local/noticia/camara-lisboa-assegura-requalificacao-chalet-jardim-estrela-vai-obedecer-original-1951596

Lyotard, J. (1979). *A Condição Pós-Moderna.* Gradiva.

Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, *27*(94), 47-69. https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt

Malaguzzi, L. (1993a). Una carta per tre diritti. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia. http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf

Malaguzzi, L. (1993b). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos.* APEI.

Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Gradiva.

Marques, L. (2021, fevereiro 27). *Apoiar a Transição – como assegurar a Continuidade Educativa?* [Apresentação de comunicação]. Jornadas Pedagógicas Online, Transições – Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. https://www.youtube.com/watch?v=qxGGni55olU

Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5346- 5359). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/88023.pdf

Martins, A., Filho, A., & Ferreira, F. (2015). "Professoras de Bebês": Algumas Dimensões da Construção Identitária. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 87-110). De Facto Editores.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância.* ME/DGE.

ME. (1996). *Pacto Educativo para o Futuro.* ME.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica.

ME. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. ME.

ME. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Exame Temático da OCDE.* Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2018a). *Documentação Pedagógica: concepções e articulações.* Ministério da Educação, Organização das Nações Unidas para a Educação.

Ministério da Educação. (2018b). *Documentação Pedagógica: Uma possibilidade metodológica.* Ministério da Educação, Organização das Nações Unidas para a Educação.

Ministerio de Educación. (2012). *Programas Educativos para Niños y Niñas de 0 a 3 Años: Guía para la implementación y funcionamento*. Punto & Grafía S.A.C.

Ministério do Planeamento. (2021). *Plano de Recuperação e Resiliência – Recuperar Portugal, Construindo o Futuro.* República Portuguesa, XXII Governo. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQzNgYA62SpeQUAAAA%3d

Mendes, A., & Cardona, M. (2012). Avaliar na Creche e em Jardim de Infância: Alguns Exemplos. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 267-303). Psicosoma.

Mendes, G. (2019). *Linhas Curriculares e Práticas de Educação de Infância. Um estudo pelas vozes das crianças* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Edições Pedago.

Mendonça, A., & Bento, A. (2009). As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O Redesenhar do Ensino no 1º Ciclo através de um Novo Modelo

Educativo. In H. Ferreira, et al. (Org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar*. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de União entre a Teoria e a Prática.* Edições ASA.

Miranda, L., Alves, P., Morais, C., & Barros, D. (2016). *Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica*. Whitebooks.

Miranda-Calderón, L., Vásquez-Salazar, E., & Rosabal-Vitoria, S. (2016). Arte y Expresión Lúdica en el Caleidoscopio de Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Innovadora para la Formación de Docentes de Educación Primaria en la Universidad Nacional de Costa Rica. In L. Miranda, P. Alves, C. Morais & D. Barros (Orgs.), *Estilos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica* (pp. 43-57). Whitebooks.

Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância.* APEI.

Monteiro, M. (1987). *A Ilha Pedagógica.* Plátano Editora.

Monteiro, H., & Araújo, M. (2020). Queridas Invisíveis!... In M. Araújo & H. Monteiro (Org.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças* (pp. 4-11). Edições Afrontamento.

More, T. (s.d.). *Utopia*. Publicações Europa-América.

Moreira, A., & Macedo, E. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. Moreira & E. Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 11-33). Porto Editora.

Morgado, J. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação.* De Facto Editores.

Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educar na Era Planetária. O Pensamento Complexo Como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana.* Cortez Editora.

Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. In *Investigar em Educação*, II ª Série (4), 9-24. Universidade do Minho.

Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil.* Artmed Editora.

Neill, A. (2018). Summerhill School. http://www.summerhillschool.co.uk/about.php

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. APEI.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Niza, S. (2005). Lembrando João dos Santos no Movimento da Escola Moderna. In C. Castilho & E. Salgueiro (Coord.), *O segredo do homem é a infância* (pp. 157-162). Assírio & Alvim.

Noronha, E., & Junior, J. (2019). *Estudos com crianças e reflexões sobre a infância*. Appris.

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras, 19*(1), 198-208.

OCDE. (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação. Portugal.* OCDE.

OECD. (2001). *Startin & Strong - Early Education and Care*. OECD.

OECD. (2004). *Babies and Bosses: Políticas de Conciliação da Actividade Profissional e da Vida Familiar – Nova Zelândia, Portugal e Suíça* (Vol. 3). Direção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.

OECD. (2006). *Startin & Strong II - Early Education and Care*. OECD.

OECD. (2011). How can we do better for our families? Issues, Outcomes, Policy Objectives and Recommendations. https://www.oecd.org/els/family/47701128.pdf

OECD. (2012). *A Quality Toolbox for Early Education and Care.* OECD.

OECD. (2017a). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD.

OECD. (2017b). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care.* OECD.

OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD.

OECD. (2019b). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD.

OECD. (2019c). *OECD Future of Education and Skills 2030.* OECD.

OECD. (2020). *PISA 2018 Results. Effective Policies, Successful Schools* (Vol. V). OECD.

Oech, R. (1999). *Um "Toc" na cuca. Técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida.* Cultura.

OERAM. (2016). *Estado da Educação na RAM*. SRECT, DRIG.

OERAM. (2018). *Perfil do docente 2016/2017*. SRECT, DRIG.

Oliveira, A., & Silva, D. (2016). A conciliação da vida familiar com a vida profissional na perspetiva das famílias. Relatos de experiências em creche. In T. Sarmento (Coord.), *Juntos… Pela Criança na Creche* (pp. 149-182). Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 9-18). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 9-15). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea.* Universidade Aberta.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogias(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2011a). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. Machado (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-167). Cortez.

Oliveira-Formosinho, J. (2011b). Educação das Crianças até aos Três Anos – Algumas Lições da Investigação. In M. Miguéns (Org.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas do Seminário CNE, Mesa redonda: As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 61-91). Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%200aos3/5-mesa1.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2012). O Projeto EEL-DQP: Avaliação e Desenvolvimento da Pedagogia Sustentado na Documentação. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 189-215). Psicosoma.

Oliveira-Formosinho, J. (2016a). Educação em Creche: Promover a Participação das Crianças e o Envolvimento das Famílias. *Revista Inquietações Pedagógicas - A Educação em creche.* http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2016/11/ip-no-jl-de-novembro-2016-educacao-em.html

Oliveira-Formosinho, J. (2016b). A Formação em Contexto: A Mediação do Desenvolvimento Profissional Praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (pp. 87-111). Editora e Gráfica Caxias.

Oliveira-Formosinho, J. (2016c). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica* (pp. 27-55). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade.* Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma Comunidade de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado na Educação de Infância.* Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho &

R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). Praxeological research in early childhood: a contribution to a social science of the social. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 471-476. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737707

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto, 30*(100), 115-130.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 27*(51), 19-28.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2008). *Pedagogias(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.* Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Penso.

Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica* (pp. 56-84). Porto Editora.

Oliveira, L. (2015). *Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular.* Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares.* Porto Editora.

Pacheco, J. (2019). *Inovar para Mudar a Escola.* Porto Editora.

Pacheco, J., Roldão, M., & Estrela, M. (2018). *Estudos de Currículo.* Porto Editora.

Pacheco, J., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. Pacheco, M. Roldão & M. Estrela (Orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 129-173. Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência.* MacGrawHill.

Papert, S. (1993). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas.* Perseus Publishing.

Papert, S. (1997). *A Família em rede.* Relógio D'Água Editores.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Areal Editores.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança.* Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B., & Santos, A. (2020). *I3 Intervenção, Interação e Infância. Interação das instituições de Educação de Infância e famílias no período de confinamento devido à Covid-19.* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Observatório para o Futuro da Educação de Infância.

Pereira, I. (2016). Envolvimento parental na creche. In T. Sarmento (Coord.), *Juntos… Pela Criança na Creche* (pp. 95-109). Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade.

Pereira, M. G. (2012). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA* [Tese de Doutoramento]. Universidade da Madeira.

Pereira, M. (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados* [Tese de Doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa.

Pereira, M. G. (2016). Os Espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica I. In F. Gouveia & M. Pereira (Orgs.), *Didática e Matética* (pp. 47-69). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*. Dom Quixote.

Peters, D. (2002). Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1103-1133). Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Dom Quixote.

Pikler, M. (1969). *Moverse en libertad. Desarrollo de la Motricidad Global*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Pikler, E., & Tardos, A. (2022). *Crescer autónomo.* APEI.

Pinar, W. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates.

Pinazza, M. (2014). *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados. Informes de uma investigação-ação* [Tese para obtenção do título de Livre-docente]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Pinazza, M., & Fochi, P. (2018a). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, *19*(40), 184-199.

Pinazza, M., & Fochi, P. (2018b). Desenvolvimento de Profissionais da Educação Infantil: A Perspectiva Ecológica da Formação em Contexto. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PCGE/UFES*, *20*(47), 68-89.

Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (7-10). Porto Editora.

Pinho, A. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Pinho, A. (2015). *O Contexto Educativo de Creche como Promotor do Desenvolvimento Psicológico da Criança* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.

Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Ponte, J. (1997). Introdução. In S. Papert (Ed.), *A Família em rede* (pp. 7-11). Relógio D'Água Editores.

Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte. A génese de novas construções sociais de aprendizagem.* Edições Mahatma.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.

Portugal, G. (1995). *Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica de "adaptação" da criança* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche.* Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em creches – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI, Infância e Educação - Investigação e Práticas,* (1), 85-106.

Portugal, G. (2001). Da importância de relações precoces nutrientes à aposta na qualidade relacional na creche. *Toques Formativos,* (7), 1-6.

Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Educação Básica, as Primeiras Etapas. Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre,* (26).

Portugal, G. (2006, junho 23). *Competências a desenvolver na educação pré-escolar* [Sessão de conferência]. Encontro Internacional - Qualidade em Educação de Infância: currículo e aprendizagens, Fundação Bissaya Barreto.

Portugal, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão.* Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In M. Miguéns (Org.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas do Seminário CNE, Mesa redonda: As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%200aos3/5-mesa1.pdf

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche.* Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Para quando? *Revista Inquietações Pedagógicas - A Educação em creche.* http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2016/11/ip-no-jl-de-novembro-2016-educacao-em.html

Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche - Que Cidadão do Século XXI, aos 3 anos de Idade? *Revista Humanidades e Inovação*, *4*(1), 56-65.

Portugal, G. (2019). In Portogallo. *Osservatorio Bambini*, (9), 10-11.

Portugal, G. (2020). Educação à Escuta: O papel do educador no brincar (creche e jardim de infância). https://www.ua.pt/pt/noticias/9/63368

Portugal, G. (2021). Políticas, serviços e práticas promotores de bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os 0 e 3 anos de idade: linhas de pensamento e de ação. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 63-79). APEI, Escola Superior de Educação e Ciências do Instituto Politécnico de Leiria.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2017). *Orientações Pedagógicas para o Trabalho com Crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.* https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto Editora.

Portugal, G., & Luís, H. (2016). A Atenção à Experiência Interna da Criança e Estilo do Adulto - Contributo das Escalas de Empenhamento para a Melhoria das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância. *SABER & EDUCAR*, (21), pp. 66-75.

PORDATA. (2021a, junho). *Base de Dados Portugal Contemporâneo.* https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+pr%c3%a9+escolar+total+e+por+idade-3501

PORDATA. (2021b, junho). *Base de Dados Portugal Contemporâneo.* https://www.pordata.pt/Portugal/Dura%c3%a7%c3%a3o+m%c3%a9dia+da+pr%c3%a9+escolariza%c3%a7%c3%a3o-1038

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença, A. (2018). *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. Panda Educação.

Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2023). *Pedagogia e Afetividade na Educação de Crianças até aos três anos.* APEI.

Ramalheira, A. (2019). *O Desafio da Liderança Pedagógica na Continuação e Sustentação da Formação em Contexto para o Desenvolvimento Profissional: Um Estudo de Caso Praxiológico* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150). Porto Editora.

Reggio Children. (2014). *Tornando visível a aprendizagem. Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Phorte Editora.

Reggio Children. (2021). *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Penso.

Rêgo, C., Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Pereira-da-Silva, L., Nazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R., & Vale, S. (2019). *Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos - Linhas de Orientação para Profissionais e Educadores*. Ministério da Saúde, DGS.

Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Edições Asa.

Rinaldi, C. (2008). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 113-122). Artmed.

Rinaldi, C. (2021). Prefácio. In Reggio Children (Ed.), *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia* (p. ix). Penso.

Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche (condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)* (Coleção Guiões Técnicos, n.º 4). Direcção-Geral da Ação Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Edições Pedago.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa.* Padrões Culturais Editora.

Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise* (Colecção CIDInE). Porto Editora.

Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. ME, Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. *As questões dos professores.* Editorial Presença.

Roldão, M. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In M. Oliveira (Org.), *Professor: Formação Saberes e Problemas* (pp. 92-104). Porto Editora.

Roldão, M. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas.* Fundação Manuel Leão.

RTP Play. (2019, dezembro). *Biosfera*. https://www.rtp.pt/play/p5373/e446513/biosfera

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.

Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Samardžic-Markovic, S. (2020). Preface. In A. Crowley, C. Larkins & L. Pinto (Orgs.), *Listen – Act – Change Council of Europe Handbook on children's participation. For professionals working for and with children* (p. 7). Council of Europe.

Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador. Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Santomé, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto Editora.

Santos, E., Ramos, D., & Salomão, N. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, *28*(2), 189-209.

Santos, M., Mendes, R., Correia, S., & Santos, N. (2020). *Metodologia Outdoor Training: Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais em Crianças e Jovens.* Prime Books.

Santos, P. (2018). Infância… ou "Infâncias". *(H)À Educação,* 12. https://blogs.ua.pt/cidtff/wp-content/uploads/2018/10/Screen-Shot-2018-10-04-at-17.06.05.png

Santos, S. (1999). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche.* Vozes.

Sardinha, A. (2011). *Funcionamento dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Relatório Global.* Inspeção Regional de Educação.

Sarmento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Instituto de Inovação Institucional.

Sarmento, M. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, M. Carvalho & R. Vilela (Org.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp.137-179). Lamparina.

Sarmento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In M. Passeggi, E. Furnaletto & R. Palma (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp.77-94). Editora CRV. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52497

Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância.* Porto Editora.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais.* Porto Editora.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Basic Books.

Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola.* Porto Editora.

Secretaria de Educação. (2020). *Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil: Documento Orientador.* Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

SRECT. (2019). *Plataforma Place Miúdos*. https://place.madeira.gov.pt/placemiudos/(S(tng0wsr2dowj2h01c5zwkf5o))/v02/ZPublic/PublicL0Login.aspx

SRECT. (2020). *Orientações para a Educação de Infância.* https://aia.madeira.gov.pt/images/files/ori_inf.pdf

Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções Revista OnLine, 3*(2), 63-70.

Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos.* Papa-Letras.

Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Editorial Novembro.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods, the Science of Early Childhood Development.* National Academy Press.

Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. Moreira & E. Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 119-137). Porto Editora.

Silva, A. N. (2021). Ludicidade. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 329-335). UMinho Editora.

Silva, F. (1992). História da Alfabetização em Portugal: Fontes, Métodos, Resultados. *Encontros Ibéricos de História da Educação, 1*, 101-121. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15174.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* ME, DGE.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021, maio 4). *Intencionalidade Educativa e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar: Ambiguidades e Desafios na Implementação das OCEPE* [Sessão de conferência]. Ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância & Educação, Escola Superior Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução Crítica*. Porto Editora.

Silvério, A. (2018). *Primeiros passeios ao Jardim: estudo avaliativo do contacto das crianças em creche com a natureza na companhia dos seus pares* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, (9), 111-118.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.

Soares, I. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In I. Alarcão (Edit.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 135-147). CIDInE.

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta.* APEI.

Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). AFIRSE Portuguesa.

Sousa, J. (2004). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação,* I-IV.

Sousa, J. (2000). *O Professor como Pessoa.* Asa Editores.

Sousa, J. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. Fino & J. Sousa (Orgs.), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65-85). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

Sousa, J. (2013). Currículo como terra de ninguém. *Questões Contemporâneas de Educação*, (3), 1-4.

http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/69.NEWSLETTER3_Janeiro_2013.pdf

Sousa, J. (2016a). Currículo em tempo de mestiçagem. *Revista Estudos Curriculares, 7*(1), 14-24. http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/102.REC.pdf

Sousa, J. (2016b). Repensar o Currículo como emancipador. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 9*(18), 111-120. https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4969

Sousa, J., & Fino, C. (2014). O pecado original do currículo. In M. Carvalho (Coord.), *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sousa, J., & Rodrigues, L. (2022). *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Uma reflexão a duas.* Imprensa Académica.

Sousa, J. M. S. (2008). *Caracterização das Creches Portuguesas: A Realidade e a Necessidade* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Brown, C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional.* McGraw-Hill.

Staccioli, G. (2021). *Diário de acolhimento na escola da infância.* Autores Associados.

Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (2008a). A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 17-48.

Stoer, S. (2008b). A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 49-70.

Stoppard, M. (2009). *Primeiras competências do bebé.* Civilização.

Tadeu, B. (2012). *A Qualidade das Salas de Berçário nos Concelhos de Setúbal e de Palmela* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interacções, 10*(30), 159-175. https://doi.org/10.25755/int.4029

Tadeu, B. (2018) Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância em contexto nacional. *Da Investigação às Práticas, 8*(2), 115-128. http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.159

Tardos, A., & Szanto-Feder, A. (2016). O que é a autonomia na primeira infância? In J. Falk (Org.), *Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Lóczy* (pp. 39-52). Junqueira & Marin.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais.* Porto Editora.

Teixeira, L. (2006). *Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958).* Profedições.

Teixeira, P. (2015). *Supervisão pedagógica em contexto creche: perspetivas de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu.

Toffler, A. (s.d). *Choque do futuro.* Livros do Brasil.

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

Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). In *EccoS – Revista Científica*, (50), 1-26. https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14109

Tomás, C., & Lino, T. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com Crianças dos 0 aos 3 Anos. Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, *1*(V), 169-178. http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2157/1/1986_1_169.pdf

Tonucci, F. (1988). *Com Olhos de Criança*. Instituto Piaget.

Tonucci, F. (2008). *Frato: 40 anos com olhos de criança.* Artmed.

Tonucci, F. (2018). *A Solidão da Criança*. Editora Autores Associados Ltda.

Tonucci, F. (2019a). ¿Qué podemos esperar para los niños y niñas del 2050? *Aula de Infantil*, (100), 28-30.

Tonucci, F. (2019b). *A Cidade das Crianças. Um modo de pensar a cidade.* Kalandraka Editora Portugal Lda.

Trindade, M. (2002). *O Currículo no Jardim de Infância: as concepções e as práticas dos educadores* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, R. (1986). *Principios basicos del currículo*. Editorial Troquel.

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância.* UNICEF, Innocenti Research Centre.

UNICEF. (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança.* https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

European Union. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.* European Commission.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana.* Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal.* Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2006). A Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação.

https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2011). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências.* Eduções Colibri.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa (que) se Procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal.* APEI.

Vasconcelos, T. (2014a). Educação de Infância: Uma Conquista de Democracia. In M. Rodrigues (Org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (pp. 469-497). Almedina.

Vasconcelos, T. (2014b). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição).* Media XXI.

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação, II ª Série* (4), 25-42.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação Etnográfica e Estudos de Caso.* Porto Editora.

Vasconcelos, T. & Folque, A. (2020). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? *C.E.I.*, (119), 2-11.

Vayer, P., & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância.* Editora Manole LTDA.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emília. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.* Phorte Editora.

Vecchi, V. (2021). Apresentação à edição brasileira. In Reggio Children (Ed.), *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia* (pp. VII-VIII). Penso.

Vilarinho, E. (1997). *A Educação da Criança e o Papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Pública em Portugal* [Tese de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Vilarinho, E. (2004). As Crianças e os (Des)Caminhos e Desafios das Políticas Educativas para a Infância em Portugal. In M. Sarmento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-243). Edições Asa.

Vilarinho, E. (2012a). Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010). In L. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 365-384). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Vilarinho, E. (2012b). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o terceiro setor. *Configurações – Revista de Sociologia, 10*, 109-122. https://doi.org/10.4000/configuracoes.1422

Vilarinho, E. (2013). O Direito das Crianças à Educação Pré-Escolar Pública de Qualidade. Análise Crítica da Implementação do Modelo de Educação e Cuidado Infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, *15*(31), 281-300.

Vilarinho, E., & Sarmento, T. (2016). A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação Pré-Escolar: revisitar as políticas ao longo de 30 anos. *Revista Elo.* http://hdl.handle.net/1822/52498

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente.* Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem.* CLIMEPSI.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância.* Relógio D'Água.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa Em Educação De Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Fundação Calouste Gulbenkian.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice lerarnig, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Woodhead, M., & Faulkner, D. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press.

XXI Governo Constitucional. (2019, julho). *Plano Nacional de Leitura.* https://ler.pnl2027.gov.pt/

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* Bookman.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zanotti, V. (2011, maio 28). Os alunos de ontem e hoje. *A nova era dos alunos.* http://anovaeradosalunos.blogspot.com/2011/05/sala-de-aula-de-ontem.html

Referências Legislativas

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na EPE).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na EPE).

Constituição da República Portuguesa, 2 de abril de 1976.

Decreto de 18 de junho de 1896, D.G. 141 de 27 de Julho de 1896 (Nova reorganização do Ensino Primário).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (AEC).

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio).

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva).

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril (Formação Especializada).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Estabelecimentos da EPE e dos Ensinos Básico e Secundários).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 139-A/90 (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro (Procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho).

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho (Regime Jurídico do Desenvolvimento da EPE).

Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 11 de setembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de professores da epe e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro (Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - SNIPI).

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro (Ordenamento jurídico de formação inicial e contínua).

Decreto-Lei n.º 391/89, de 9 de novembro (Centro Integrado de Formação de Professores).

Decreto-Lei n.º 395/82, de 21 de setembro (Escola Superior de Educação da Madeira).

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Estatuto dos JI).

Decreto-Lei n.º 786/78 (Oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública do ME).

Decreto-Lei n.º 4402 de 1934, de 24 de agosto (Termina com a obrigatoriedade de Creches nas Fábricas).

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente da RAM, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M de 20 de agosto).

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (Adapta à RAM os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M, de 12 de novembro (Altera a estrutura do Governo Regional e redefine as competências da SRECT).

Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, de 24 de abril (Estabelece o regime jurídico de núcleo infantil na RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/M, de 10 de agosto (Estatuto de Educação e Ensino Privado da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio de 2006 (Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M, de 19 de setembro (Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE da Rede Pública Regional).

Decreto Legislativo Regional n.º 25/98/M, 16 de dezembro (Renovação de contratos administrativos de provimento para prestação de serviço docente).

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, 25 de agosto de 2001 (AEC).

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro (Regime Jurídico da Educação Especial).

Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de abril (Prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes).

Decreto Regulamentar n.º 69/1983, de 16 de julho (Designa como "Infantários" os estabelecimentos destinados a acolher crianças com idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos).

Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2012/M, 16 de maio (Orgânica da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos e do Gabinete do Secretário Regional).

Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, de 3 de setembro (Cria, no âmbito do DEB do ME, o GIEDEPE, ao qual define as respetivas atribuições e competências).

Despacho n.º 106/2005, de 30 de setembro (Formação Contínua de Educadores/Professores).

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio (Implementação Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica).

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

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (PASEO).

Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19 (Homologação das OCEPE).

Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de setembro (Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos).

Despacho Normativo n.º 131/1984, 25 de julho (Vistorias efetuadas pelos Centros Regionais de Segurança Social aos edifícios destinados a receber crianças).

Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro (Quarta Revisão Constitucional).

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto (Sétima Revisão Constitucional).

Lei de Proteção à Infância - Publicada em 27 de maio de 1911.

Lei n.º 2/2020, de 31 de março (Orçamento do Estado para 2020).

Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Nova Estrutura do Sistema Educativo Português).

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (Sistema Público de EPE).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da EPE).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE).

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto (Proteção de Dados).

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade).

Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro (Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Lei n.º 130/99, de 21 de agosto (Primeira revisão do Estatuto Político-Administrativo da RAM).

Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril (Ensino à Distância/3.º Período Letivo).

Parecer n.º 1/94, CNE (A EPE em Portugal).

Parecer n.º 2/95, CNE (A Expansão da EPE. Análise de um Projeto de Decreto-Lei do ME).

Parecer n.º 8/2008 (A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos) - Diário da República, 2.ª série - N.º 228 - 24 de novembro de 2008.

Portaria n.º 1/2019, de 2 de janeiro (Aprova o Orçamento da Assembleia Legislativa da RAM para o ano de 2019).

Portaria n.º 19/2017, de 5 de setembro (Acordo de revogação do contrato coletivo entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo - AEEP e a FNE - Federação Nacional da Educação e outros).

Portaria n.º 36/2021, de 18 de fevereiro (Regulamenta a formação contínua dos docentes da RAM).

Portaria n.º 103/2011, de 18 de agosto (Regras para atribuição de apoios financeiros a conceder aos estabelecimentos de educação e ensino privados da RAM).

Portaria n.º 122/2007, de 16 de novembro (Autorização da celebração de um contrato-programa).

Portaria n.º 127/2006, de 19 de outubro (Regulamenta as condições de instalação e funcionamento das creches, jardins-de-infância, infantários e unidades de EPE da RAM).

Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto (Escola a Tempo Inteiro).

Portaria n.º 256/2016, de 5 de julho (Reestruturação da rede estabelecimentos públicos de educação e ensino).

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (Orientações do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social).

Portaria n.º 265/2016, de 13 de julho (Estabelece os procedimentos de matrícula e respetiva renovação, as condições e regras essenciais relativas à organização dos horários das crianças e dos alunos, constituição de grupos, salas e turmas, turnos ou desdobramentos de turmas e princípios de natureza pedagógica a observar nos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário, da rede pública e estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e estabelecimentos propriedade de instituições particulares de solidariedade social, sempre que, por

razões de financiamento ou outros apoios públicos, as decisões sobre as referidas matérias dependam da autorização da SRECT).

Portaria n.º 271/2020, de 24 de novembro (Condições específicas do princípio da gratuitidade da frequência de creche).

Portaria n.º 277/2017, de 17 de agosto (Altera a Portaria n.º 103/2011, de 18 de agosto, alterada e republicada pela Portaria n.º 318/2016, de 7 de setembro, que definiu as regras para a atribuição de apoios financeiros aos estabelecimentos de educação e ensino privados da Região).

Portaria n.º 426/2006, de 2 de maio (PARES).

Regulamento (UE) n.º 679/2016, de 27 de abril (RGPD da UE).

Recomendação n.º 2/2021, Diário da República, 2.ª série – N.º 135 - 14 de julho de 2021 (A voz das crianças e dos jovens na educação escolar).

Recomendação n.º 3/2011 (A Educação dos 0 aos 3 anos) - Diário da República, 2.ª série - N.º 79 - 21 de abril de 2011.

Resolução de Conselho de Ministros da Presidência, de 21-1-1988, Diário da República n.º 17, II Série (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo).