

**“A MANTA É O ESPAÇO DA VIDA DEMOCRÁTICA DA SALA”
– ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR, TRABALHO PEDAGÓGICO E MODOS DE
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

RENATA VEIGA

JUNHO, 2017

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE PSICOLOGIA E
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA MANUELA FERREIRA**

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio “Infância, família e sociedade - temas e problemas em educação”, a presente investigação visa compreender de que modos se processam as participações das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora num Jardim de Infância (JI).

Pautado nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância; dos Estudos do Currículo e dos Estudos da Cidadania e Direitos e embasado num estudo de caso de cariz etnográfico com 22 crianças com idades entre 3 e 5 anos e a sua educadora, analisam-se as concepções de criança, de educação e de participação infantil presentes nas OCEPE (1997; 2016) e como as mesmas são, depois, (re)interpretadas pela educadora, configuradas na sua organização dos espaços-tempo e rotinas de atividade e vivenciadas nas práticas sociopedagógicas com as crianças.

A análise de interações entre a educadora e as crianças em rotinas coletivas ocorridas na área da *manta* para compreender até que ponto ali se constrói “o espaço da vida democrática da sala”, como referiu a educadora, permitiu identificar i) iniciativas protagonizadas pela educadora, promotoras da participação das crianças na organização e gestão pedagógica – regras para falar/escutar o outro, informar decisões e envolver as crianças na cogestão do grupo de pares, valorizar o seu reconhecimento social e os seus contributos para avaliar as práticas, conversar *com* elas - bem como ii) iniciativas protagonizadas pelas crianças e diversos modos de acolhimento, ou não, face aos contributos trazidos por elas. Em ambas as iniciativas, as que parecem ter sido mais potentes na promoção do envolvimento das crianças e sua participação influente, foram aquelas em que interesses infantis e valores das suas culturas, designadamente a mobilização e partilha de saberes prévios aos JI e/ou elementos geradores de ludicidade – jogos de surpresa-adivinhação - estiveram presentes na interlocução com a acção pedagógica da educadora. O estudo aponta, assim, para a importância dos educadores conhecerem e valorizarem as culturas lúdicas infantis, para escutarem o que as crianças também têm para lhes dizer e com elas co-construírem um quotidiano no JI mais democrático e, portanto, mais respeitador dos seus direitos de participação.

Palavras-chaves: Crianças, Educação de Infância, Currículo, Trabalho Pedagógico, Participação Infantil.

ABSTRACT

In the scope of the Master's Degree in Educational Sciences "Children, family and society - themes and problems in education", the aim of this research is to understand the ways in which the participation of children in the organization, management and dynamization of pedagogical work in charge of the teacher in a Public Kindergarten is carried out.

Guided by the theoretical assumptions of Sociology of Childhood; Curriculum Studies in the institutions of Early Childhood Education and Citizenship Studies and based on an ethnographic case study with 22 children between the ages of 3 and 5 years and their teacher, we analyse the conceptions of child, education and child participation present in the "OCEPE" (1997, 2016) and how they are then (re)interpreted by the teacher and configured in the organization of space-time and routines of activity and experienced in socio-pedagogical practices with children.

The analysis of interactions between the teacher and the children in collective routines in the area of the *blanket* to understand how the "the space of the democratic life of the room", as the teacher mentioned, is constructed, allowed the identification of i) initiatives carried out by the educator, that promote the children's participation in the pedagogical organization and management - rules for speaking/listening to others, informing decisions and involving children in co-management of the peer group, enhancing their social recognition and contributions to assessing practices, discussing *with* them - as well as ii) initiatives carried out by children and different ways of welcoming them or not, considering the contributions made by children. In both initiatives, the ones that seem to have been more powerful in promoting children's involvement and their influential participation were those in which children's interests and values of their cultures, namely the mobilization and sharing of knowledge prior to Kindergarten and/or playfulness - games of surprise-divination - were present in the dialogue with the pedagogical action of the teacher. Thus, the study points to the importance of teachers to know and value children's play cultures, to listen to what children also have to tell them and with them to co-construct a daily life in a more democratic Kindergarten and, therefore, more respectful of their rights of participation.

Keywords: Children, Childhood Education, Curriculum, Pedagogical work, Child Participation.

RESUMÉ

Dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, domaine « Enfance, famille et de la société - les enjeux et les problèmes dans l'éducation », cette recherche vise à comprendre de quelle manière la participation des enfants est traitée dans l'organisation, la gestion et la promotion du travail pédagogique sous la responsabilité de l'éducatrice dans une école maternelle publique.

Guidé par les hypothèses théoriques de la Sociologie de l'Enfance, des Programmes Études et d'Études sur la Citoyenneté et basée sur un cas d'étude ethnologique avec 22 enfants âgés de 3 à 5 ans et son éducatrice, sont analysés les conceptions de l'enfant, de l'éducation et de la participation des enfants présentés dans «OCEPE» (1997, 2016) et comment ils sont ensuite (re)interprétés par l'éducatrice, défini dans leur organisation de l'espace-temps et des routines d'activité et expérimentés dans les pratiques socio pédagogiques avec les enfants.

L'analyse des interactions entre l'éducatrice et les enfants dans les routines collectives a eu lieu dans la zone de la *couverture* pour comprendre dans quelle mesure est construit «l'espace de la vie démocratique de la salle», comme indiqué par l'éducatrice, identifié i) initiatives menés par l'éducatrice, qui font la promotion de la participation des enfants dans l'organisation et la gestion de pédagogique - règles pour parler/écouter l'autre, informer décisions et d'associer les enfants à la cogestion du groupe par pairs, valoriser leur reconnaissance sociale et leur contribution pour évaluer les pratiques, *leur* parler - ainsi que ii) les initiatives menées par les enfants et les différents modes de réception, ou non, compte tenu des contributions apportées par les enfants. Dans les deux initiatives, ce qui semblent être plus puissant dans la promotion de la participation des enfants et leur participation influente étaient ceux où les intérêts des enfants et des valeurs de leurs cultures, y compris la mobilisation et le partage des connaissances avant la maternelle et / ou la génération d'éléments de ludique - jeux surprise-deviner - ont assisté au dialogue avec l'activité pédagogique de l'éducatrice. L'étude met l'accent sur l'importance des éducateurs connaissent et apprécient les cultures de loisirs pour enfants, à écouter ce que les enfants ont aussi leur dire et avec ils coconstruire un quotidien dans le maternelle plus démocratique et donc plus respectueux de leurs droits de participation.

Mots-clés : Enfants, Éducation à l'Enfance, Programme d'Études, Travail pédagogique, La Participation des Enfants.

AGRADECIMENTOS

[...]. Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. Fernando Teixeira de Andrade

Foram muitas as pessoas que me ajudaram nesta travessia além-mar, diante disso, é oportuno dedicar estas linhas para expressar o meu mais profundo agradecimento

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Ferreira pelos ensinamentos, respeito e disponibilidade em orientar-me na elaboração deste trabalho. Te admiro muito professora!

À Professora Amélia Lopes, Diretora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação e demais professores deste Mestrado pela partilha de conhecimentos.

À educadora “EXTRA” que dividiu comigo a sua sala, seus conhecimentos e seus sonhos. Aqueles dias na sala 1 foram inesquecíveis. Muito obrigada!

Aos miúdos e miúdas da sala 1, que tantas vezes sentavam a minha beira na *manta* e partilhavam comigo brincadeiras, canções, surpresas, segredos, sorrisos... Já sinto saudades!

Às/Aos colegas de trabalho do Núcleo de Educação Infantil Professora Otília Cruz, especialmente à Fabrícia e à Telma por assumirem, entre tantas outras coisas, a minha ausência no NEI. Muito obrigada, meninas!

À minha mãe que mesmo longe, esteve comigo o tempo todo. Te amo mama! E à toda família, tia, tio, primas, enteados, cunhadas, cunhados, enfim todos que mesmo longe, se fizeram presentes, amenizando a saudade de casa.

À Sandra, Paulo e sua família. Nossa família em Portugal. Obrigada por nos fazer sentir em casa mesmo estando tão longe!

Aos meus parceiros de travessia, Valter e Manu, que abandonaram os seus sonhos para ajudar-me na realização deste. Aos dois, o meu eterno amor e gratidão!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AC** – Análise de Conteúdo
- ATL** – Atividades de Tempos Livres
- CAF** – Componente de Apoio a Família
- CDC** – Convenção dos Direitos da Criança
- DDC** – Declaração dos Direitos da Criança
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EI** – Educação de Infância
- EPE** – Educação Pré-escolar
- IPL** - Instituto Politécnico de Lisboa
- IPP** – Instituto Politécnico de Porto
- IPSS** - Instituição Particular de Segurança Social
- JI** – Jardim de Infância
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- MTSS** – Ministério do Trabalho e Segurança Social
- NT** – Notas de terreno
- OCDE** - **Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico**
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- SI** – Sociologia da Infância
- UM** – Universidade do Minho
- UA** – Universidade de Aveiro
- UAlg** – Universidade do Algarve
- UEv** – Universidade do Évora
- UP** – Universidade do Porto
- VNG** - Vila Nova de Gaia

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
1. Das questões de partida à construção da problemática	21
2. Os contornos da problemática a pesquisas	23
3. A estrutura da dissertação	27
CAPÍTULO I: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS – SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	29
1. A Sociologia da Infância	29
1.1. Conceituando crianças e infância	29
1.2. Infância como categoria socio histórica do tipo geracional	31
• Construção social de concepções de criança – a criança aluno	32
1.3. As crianças como atores sociais, produtoras de culturas infantis	34
• O brincar como expressão das culturas lúdicas infantis	36
2. Os Estudos do Currículo	37
2.1. Conceito e concepções de currículo	38
2.2. Currículo e pedagogia	41
3. Cidadania e Infância	43
3.1. Cidadania e direitos das crianças	43
• A construção social dos direitos da criança e da criança cidadã	44
3.2. Participação e participação infantil	47
• Perspetivas de análise da participação infantil	50
CAPÍTULO II: METODOLOGIA – UMA PESQUISA QUE PRETENDE SER COM AS CRIANÇAS	53
1. Posicionamento epistemológico, opções metodológicas e questões éticas numa pesquisa que pretende ser com as crianças	53
1.1. Etnografia e etnografia com crianças	54
1.2. Questões éticas na pesquisa com crianças	55
2. O processo de pesquisa no terreno	57
2.1. A negociação da entrada no terreno com os adultos	57

2.2. Adentrando no universo da sala 1 – o consentimento informado e os processos de recolha de dados com as crianças e a educadora	59
2.2.1. A observação e a observação participante e o seu registo	62
• Notas de terreno	65
2.2.2. Entre modelos e fotógrafos – as crianças e a fotografia	65
2.2.3. As entrevistas	69
2.2.4. A pesquisa documental	70
2.3. Os processos de análise dos dados recolhidos	71
2.3.1. A análise de conteúdo qualitativa	71
3. Questões éticas vividas na pesquisa	73
CAPÍTULO III: O CONTEXTO DA PESQUISA	75
1. O processo de institucionalização da educação de infância no Portugal contemporâneo e as OCEPE	75
1.1. As OCEPE, 1997 e 2016	79
1.2. As conceções de criança, currículo e educação de infância presentes nas OCEPE, 1997 e 2016	81
2. O jardim de infância e os atores da sala 1 – caracterização sociográfica	84
2.1. O jardim de infância	84
2.2. Os atores da sala 1 do JI	85
2.2.1. A educadora de infância	85
2.2.2. As crianças	86
CAPÍTULO IV: AÇÃO PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A CARGO DA EDUCADORA – ENTRE O INSTITUÍDO E O VIVIDO	89
1. As OCEPE na sala 1 – as perspectivas da educadora	89
1.1. As OCEPE e as conceções da educadora	89
1.2. A organização do ambiente educativo	91
1.2.1. Um dia típico na sala 1	92
1.2.1.1. O que nos diz a organização do espaço sala 1?	93
1.2.1.2. O que nos diz a organização do tempo da sala 1?	96
1.3. Entre as OCEPE e uma orientação pedagógica e uma organização curricular da sala 1 centrada nas crianças – primeira síntese	98

2. Desenvolvimento das OCEPE e das concepções da educadora no cotidiano da sala 1 – que participações das crianças?	99
2.1. O momento da <i>manta</i> - a rotina das rotinas e o protagonismo da educadora	100
2.2. A <i>manta</i> – entre a intencionalidade pedagógica, o desenvolvimento do currículo e as participações das crianças	101
2.2.1. Iniciativas da educadora dirigidas às crianças – que participação infantil?	101
• Socializar as crianças para participarem em grande grupo	101
• Informar uma decisão às crianças – a planificação das atividades orientadas	102
• Informar uma decisão e envolver as crianças na gestão do grupo de pares – a escolha do/a “ajudante”	103
• Conhecer as crianças, torná-las reconhecidas no/pelo grupo e desafiá-las – a “saquinha das surpresas”	104
• Escutar, reconhecer as propostas das crianças e os seus contributos para avaliar as próprias práticas	105
• Participar de forma contextualizada – De uma conversa <i>para</i> as crianças a uma conversa <i>com</i> as crianças	106
2.3. Participações das crianças nas rotinas protagonizadas pela educadora e modos como são acolhidas	107
• Quando as crianças participam e a sua participação é ignorada	107
• Quando as crianças participam e a sua participação “atrapalha” a educadora	108
• Quando as crianças participam e a sua participação é acolhida respeitando a sua lógica	109
• Quando as crianças participam e a sua participação é acolhida e ampliada	110
3. Entre a cultura pedagógica e as culturas infantis, que diálogos? – segunda síntese	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
1. Entre o desenvolvimento do currículo, do trabalho pedagógico e o reconhecimento das culturas infantis – que lugar para as participações infantis?	115
2. Limites e possibilidades da pesquisa realizada	118
BIBLIOGRAFIA	121
APÊNDICES	129

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – O grupo de crianças da sala 1 – composição por género e idades	86
QUADRO 2 – As famílias das crianças da sala 1 – caracterização social	87
QUADRO 3 – Áreas de Conteúdo presentes na organização da sala 1	95
QUADRO 4 - Organização do tempo e espaços/actividades – a rotina da sala 1	97

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Escada de participação de Roger Hart (1992)	50
FIGURA 2 – Modelo de Participação de Harry Shier (2001)	51
FIGURA 3 – GU na <i>manta</i> vendo o porta-retratos com as foto do grupo	67
FIGURA 4 – EB e F Conversando na <i>casinha</i> sobre o álbum de fotografias	67
FIGURA 5 – LV, MA e EB fazendo pose para uma foto de I	68
FIGURAS 6, 7 – Pintura coletiva inspirada em Miró	111

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Consentimento Informado

1 – Pedido de Consentimento Informado à educadora	I
2 – Pedido de Consentimento Informado à direção do agrupamento	III
3 – Pedido de Consentimento Informado aos pais	V

APÊNDICE II – Observações

1 – Observações realizadas – calendário	VII
2 - Registo de observação – exemplo	IX

APÊNDICE III – Entrevistas

1 – Guião da primeira entrevista à educadora	XII
2 – Guião da segunda entrevista à educadora	XIV

APÊNDICE IV – Análise de conteúdo

1 – As OCEPE (1997, 2016) – Análise de conteúdo dos documentos: sistema de categorização	XVI
---	-----

2 – As concepções da educadora e o seu posicionamento face às OCEPE (1997, 2016) – Análise de conteúdo das entrevistas: sistema de categorização	XVII
3 – Concepções e práticas da educadora – pedagógicas e curriculares – e modos de participação infantil – Análise de conteúdo das observações: sistema de categorização	XVIII
APÊNDICE V – EPE E AS OCEPE (1997, 2016)	
1 – Legislação sobre EPE (1977, 1979, 1986, 1997)	XIX
2 – As OCEPE – Áreas de conteúdo – 1997 e 2016	XXII
3 – As OCEPE 1997 e 2016 – continuidades e mudanças	XXIII
4 – As OCEPE 1997 e 2016 – concepções de criança, currículo, pedagogia e educação de infância	XXIV
APÊNDICE VI – A Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a CDC (1989)	
APÊNDICE VII – Concepções da educadora	
1 – Concepções da educadora sobre crianças, infância, EPE, Pedagogia, brincar, participação infantil, OCEPE	XXVI
2 – Concepções da OCEPE vs. Concepções da educadora sobre crianças, infância, EPE, Pedagogia, brincar, participação infantil, OCEPE	XXVIII
3 – OCEPE Áreas de conteúdo vs. atividades orientadas pela educadora – da planificação da organização semanal às práticas	XXX
APÊNDICE VIII – Organização espacial da sala 1	
1 – Sala 1: Um dia típico – descrição detalhada	XXXII
2 – Sala 1: A Planta	XXXVI
3 – Sala 1: Espaços, objectos e funções prévias e atribuídas pela educadora	XXXVII
4 – Sala 1: Espaços, objectos e funções prévias e atribuídas pela educadora e pelas crianças	XXXVIII
5 – Sala 1: Áreas previamente definidas pela educadora e áreas surgidas ao longo do tempo	XXXIX
APÊNDICE IX – Regras da sala 1	
Sala 1 – Regras de funcionamento geral e nas áreas de actividades	XL

INTRODUÇÃO

1. DAS QUESTÕES DE PARTIDA À CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A presente pesquisa é um estudo de orientação etnográfica realizado com 22 crianças de 3 a 5 anos de um Jardim de Infância (JI) público, localizado em Vila Nova de Gaia, cidade pertencente à área metropolitana e ao distrito do Porto, visando compreender de que modos se processa a sua participação na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora.

Uma das justificativas que me levaram a pesquisar acerca do tema assinalado decorre de interesses pessoais. Formada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, atuei como professora de 1994 a 1999, quando me efetivei na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil, como Supervisora Escolar. Iniciava aí um período de grandes descobertas e também muitas inquietações - eu não era mais “a professora¹”, nem tão pouco “a aluna”, mas continuava tão ou mais implicada com a educação, uma vez que assumi a incumbência de coordenar o trabalho pedagógico junto das professoras. Atuei de 1999 a 2003 em escolas de Educação Básica, e a partir de 2004, em instituições destinadas exclusivamente à Educação de Infância. Na minha atuação como supervisora escolar na Rede Municipal de Educação de Florianópolis sempre participei dos momentos de formação promovidos por esta, mas foi precisamente quando passei a atuar nas instituições destinadas às crianças de 0 a 5 anos, onde as formações tinham como foco a(s) infância(s), as crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, que surgiu meu interesse pelas questões relacionadas com as práticas sociais das/entre as crianças, e entre estas e as/os educadoras/es nas instituições de Educação de Infância.

Resultado do meu percurso na Rede, que inclui a atuação com as crianças e suas/seus professoras/es bem como a formação, ocorreram-me indagações como: *De que estamos falando quando nos referimos às crianças como atores sociais, sujeitos de direitos? Enquanto crianças, o que é participar, ter voz numa instituição educativa para a Infância?* No intuito de fugir do lugar-comum onde estas expressões são demasiado vulgarizadas, porém, na minha perspectiva, pouco refletidas e nem sempre vivenciadas, justifica-se meu

¹ Designação brasileira que se usa correntemente para qualquer profissional da educação, desde a creche ao ensino superior, e que, neste caso, é usada como sinónimo da designação portuguesa “educadoras de infância” que apenas se aplica a profissionais que intervêm no contexto da creche e/ou JI.

interesse por pesquisar acerca dos modos de participação das crianças nas instituições de Educação de Infância (EI) e de como essa participação é ou não incluída na organização do trabalho pedagógico pela educadora, no sentido de fomentar a reflexão sobre o assunto, bem como, práticas educativas que assentem nos direitos das crianças e na promoção de sua cidadania.

Outra das justificativas pela temática e interrogações associadas decorre do meu interesse em ampliar as discussões sobre o que é ser criança ator social e sujeito de direitos, expressões tão utilizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e planeamentos das instituições de EI, de modo a compreender como as educadoras as resgatam da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) e as trazem para o dia-a-dia das creches e pré-escolas. Com efeito, a CDC, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e assinada por 193 países, além de uma conceção da cidadania infantil associada aos direitos de proteção e de provisão, apresenta, pela primeira vez, num documento oficial à escala global, um outro conjunto de direitos que remetem à participação das crianças. Os direitos das crianças à proteção, que dizem respeito à sua salvaguarda contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; articulados aos direitos de provisão, aqueles que asseguram as condições necessárias ao garante da sua saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura; têm vindo a refletir-se em vários países no campo da educação, e aqui, no reconhecimento da importância da educação da pequena infância, traduzindo-se na ampliação das redes de JI e da cobertura do atendimento à população infantil, na formação dos profissionais, em suma, na aposta de uma EI de qualidade. No entanto, os direitos que remetem à participação das crianças são aqueles que continuam a não receber a mesma atenção (Sarmiento; Soares; Tomás, 2007).

Justifica-se ainda a elaboração da presente investigação pelo fato de haver poucas pesquisas sobre a EI e as OCEPE que abordem as participações infantis, trazendo o ponto de vista das crianças. Com efeito, num estudo realizado nos repositórios das universidades portuguesas, públicas e privadas, no período de 1995-2005, foi possível perceber que a maior parte das pesquisas sobre o currículo na EI apresentam o ponto de vista das/dos educadoras/es (Rocha; Ferreira, 2010; Ferreira; Rocha 2016). O mesmo acontece no período 2008-2014, tanto nas universidades públicas como nos Institutos Politécnicos onde existem cursos de formação de educadores de infância - Aveiro, Algarve, Lisboa, Minho e Porto². As temáticas abordadas nestas pesquisas referem-se à análise das OCEPE e aos modos como

² Os dados relativamente ao período de 2008-2014 para o Porto apenas se referem à FPCE. O IPP não tinha dados disponíveis *on-line*.

são percebidas e implementadas no JI³, e/ou aos modos como a partir de então o currículo preconizado é desenvolvido e quais as áreas privilegiadas – ciências, TIC, literacia, numeracia⁴ (*idem*).

Contrariando este enfoque identificaram-se algumas pesquisas preocupadas em esclarecer os pontos de vista das crianças, debruçando-se sobre a importância do brincar e do jogo nos processos de aprendizagem das crianças⁵ e, mais recentemente sobre o modo como as crianças se apropriam e resinificam as práticas educativas instituídas no JI⁶.

Por todas estas razões considera-se que a presente pesquisa poderá contribuir para ampliar os estudos acerca das crianças, identificando o modo como as práticas pedagógicas têm-se orientado a partir dos indicativos destas e da sua efetiva participação no JI.

2. OS CONTORNOS DA PROBLEMÁTICA A PESQUISAR

Nos últimos anos, o crescente interesse de diferentes áreas das Ciências Sociais pelas crianças e a infância, para além daquelas que tradicionalmente sempre se dedicaram ao

³ Cf. Rocha; Ferreira (2010 – anexos), por exemplo, em 1995 – “Educação pré-escolar, que realidade, que currículo?” (UM); em 2002, “O currículo no Jardim de Infância: concepções e práticas de educadores de infância” (UA); “Orientações curriculares para a educação pré-escolar: da idealidade à realidade” (UEv), “Ressignificando a infância em torno das orientações curriculares: das práticas instituídas à institucionalização das práticas” (UP) (in Ferreira, Rocha, 2016). E ainda, em 2010 “As orientações curriculares para a educação pré-escolar e a organização pedagógica no jardim de infância: relações e implicações” (Ferreira, 2015)

⁴ Cf Rocha; Ferreira (2010 – anexos): por exemplo, em 2000 “Dos sons às letras, das letras às palavras: consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo” (UM); em 2002 “Brincar com a Ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual” (UP); em 2004 “Actividades matemáticas no Jardim de Infância: os materiais manipuláveis como mediadores na aprendizagem” (UL); “A emergência da literacia na educação pré-escolar” (UL); em 2005 “Emergência da leitura e da escrita: práticas educativas em jardim de infância” (UAlg); “Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância (UM).

⁵ Cf. Rocha; Ferreira (2010 – anexos), por exemplo, em 2000 “Perspectivas de educadoras e de crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto do jardim de infância” (UA); em 2014 “O jogo de faz de conta como oportunidade de aprendizagem: o papel do espaço e dos materiais” (UM)

⁶ Por exemplo Ferreira (2002). E ainda Ferreira (2015), por exemplo, em 2007 “Brincar ao faz-de-conta preparar a cidadania do futuro: como pensar a acção pedagógica a partir das brincadeiras do faz-de-conta/jogo simbólico” (UP); 2010 “Tecendo cidadania(s) no jardim de infância: contributos para a participação efectiva das crianças” (UP); 2011 “O trabalho de projecto no jardim-de-infância: a operacionalização do trabalho de projecto no jardim-de-infância e o seu impacto do ponto de vista das crianças” (UP); 2013 “Descobrir o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância” (UA); “A intervenção educativa da educadora de infância a partir dos conhecimentos prévios das crianças - um estudo na área de conhecimento do mundo” (UAlg); “Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de infância em contexto do Movimento da Escola Moderna” (IPL); 2014 “A importância da participação das crianças em jardim de infância” (IPL); “A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica” (IPL); “A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo”; “Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância” (IPL); 2015 “O bem-estar subjectivo infantil em contexto educativo – a perspectiva do adulto-educadora e a perspectiva das crianças” (UP).

estudo das crianças e da infância – psicologia, educação – e que agora também incluem a antropologia, sociologia, história, geografia, arquitetura, direito, economia, etc. – permite identificar um campo de estudos cada vez mais multi/interdisciplinar – os estudos da infância - que têm como traços de união relevantes a recondução das crianças, antes definidas como objetos de pesquisa, para a posição de sujeitos dela (Christensen e James, 2000; Corsaro, 2011) e a preocupação de capturar e entender as vozes infantis sobre si, os outros e o mundo que as cerca. Isso significa considerar as crianças como atores sociais competentes e a importância desta nova concepção tem vindo a ser evidenciada em inúmeras pesquisas que mostram como elas ressignificam diferentemente os contextos e as propostas que os adultos lhes oferecem em função dos seus interesses, criando alternativas, muitas vezes enquanto formas de subversão e/ou resistência. Mostram assim o quanto as crianças são extremamente observadoras e críticas do mundo adulto e como também elas trazem igualmente propostas de atividades que, a serem devidamente reconhecidas, poderiam contribuir para a valorização das suas culturas, o reconhecimento dos seus saberes e a efetivação da sua participação.

Abre-se assim espaço para aprofundar a discussão acerca dos direitos das crianças, incluindo as pequenas, como cidadãs, nomeadamente os seus direitos de participação, naquele que se tornou um dos contextos educativos mais significativos das suas vidas na contemporaneidade – o JI. Esta discussão é particularmente relevante num momento socio histórico e político como o atual em que, de um lado se apregoa a importância de se criarem condições para o exercício das autonomias das crianças, reconhecendo os seus direitos de participação nos contextos socioeducativos criados para elas, de modo a ali viverem as suas infâncias como crianças e, do outro, se tem vindo a assistir à implementação de práticas educativas naqueles contextos, cujo sentido contrário revela a acentuação de formas de controlo e disciplinação visando a sua conformidade e submissão ao mundo adulto. Mais do que uma EI assente no conhecimento das crianças e das culturas infantis, e destas como possibilidade das crianças se expressarem e fazerem ouvir, parece caminhar-se no sentido da instrumentalização destas culturas com vista à sua precoce escolarização, compactando assim as suas infâncias como crianças à condição de crianças-alunos pré-escolares (Rocha; Ferreira, 2010; Ferreira, 2015; Ferreira; Tomás, 2016).

Com efeito, em Portugal, dois dos reflexos mais significativos do cenário em que a salvaguarda simultânea dos direitos de proteção provisão e de participação se configura no direito à Educação, prerrogativa da infância contemporânea e à escala global (CDC, 1989), são i) a aprovação da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar,

que consagrou, no seu artigo 2º, a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica dando destaque à EI enquanto alicerce de uma educação ao longo da vida e a criança como centro deste processo, e ii) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), documento que visa ser um quadro de referência para todos/as educadores/as de infância, um “ponto de apoio” para a sua prática pedagógica e onde são explicitados fundamentos e princípios que constituem uma base para a ação pedagógica no JI. Ambos os documentos expressam as faces mais visíveis de um lento processo de institucionalização da pequena infância e da EI (Ferreira, 1995; Cardona, 1997; Vilarinho, 2000), ao mesmo tempo que assinalam o momento em que se formaliza o início da sua intensificação, não apenas em termos de extensão – aumentar a rede nacional de JI; aumentar o número de crianças que frequentam JI e, pouco depois, aumentar o número de horas diárias de permanência (Vilarinho, 2011) – mas também em termos de intenção - proporcionar uma mesma educação às crianças segundo orientações pautadas pelas mesmas finalidades, valores e princípios, ao mesmo tempo que definem e uniformizam os seus conteúdos nos saberes, fazeres, estares. Esse momento, correspondendo sensivelmente ao final da década de 1990, quando chegam a Portugal ecos do discurso da qualidade na educação, ao destacar a importância dos efeitos da EPE na vida da criança enfatizando os seus contributos para um bom desempenho escolar e, conseqüentemente, para os ganhos sociais e económicos futuros, estende-se igualmente à acção dos profissionais. Nesse sentido, outra das faces da institucionalização da infância e da EI refere-se às formas de controlo, mais ou menos subtis, que interferem objectiva e subjectivamente nos espaços de liberdade e de autonomia pedagógica dos educadores, dadas as inúmeras interpretações que podem ser suscitadas a propósito das OCEPE e os modos como lidam com as tensões e ambiguidades geradas (Bolgenhagen, 2014; Ferreira, 2015; Ferreira, Tomás, 2016).

Posto isto, apesar dos documentos oficiais e das instituições de EI se reportarem à criança ator social, participativa, cidadã - noções frequentemente resumidas e apregoadas em torno da ideia de uma educação e de uma pedagogia centradas nas crianças -, uma questão central que emerge é: de que modos, e até que ponto, o educador, enquanto “*gestor do currículo*” (OCEPE, 1997, p. 7), traz a questão da participação das crianças para a sua ação pedagógica no dia-a-dia no JI e faz deste contexto um lugar em que a cidadania, enquanto prática quotidiana, se exerce. Dar conta destes questionamentos implica, por sua vez, atender e compreender o que é, para a educadora, planear a partir do que as “*crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios*” (*idem*, p. 19) e de como aprender acerca desses conhecimentos que as crianças já têm e/ou desejam ter.

Qualquer resposta as estas questões requer atender e compreender:

- Quais são as concepções da educadora acerca das crianças? Quais são as suas concepções acerca das culturas infantis, até que ponto as reconhece e interpreta, e como? Quais são as suas concepções acerca do trabalho pedagógico, nomeadamente sobre a observação, o registo, o planeamento e avaliação? De que modos a educadora dialoga e negocia com os documentos oficiais, as suas concepções e os indicativos⁷ expressos pelas crianças?
- Como é que as crianças trazem seus indicativos à educadora? Como elas (re)agem frente ao que lhes é oferecido, proposto e/ou imposto no dia-a-dia do JI?

Trata-se, portanto, de compreender de que modos, e/ou até que ponto, as educadoras criam condições *para* e *como* se realizam as participações das crianças na organização, planeamento e dinâmicas do trabalho pedagógico que é efetivado nas instituições de EI. Necessário se torna então identificar e analisar:

- i) *os documentos oficiais* referentes à EPE, e o que dizem sobre a educação, o currículo, as crianças e a sua participação na organização do trabalho pedagógico;
- ii) *as concepções da educadora* sobre a infância e as crianças, bem como sobre a EI, o currículo do JI, o trabalho pedagógico e a participação das crianças;
- iii) *as práticas pelas quais as crianças participam no dia-a-dia do JI* e fornecem contributos para o seu planeamento e organização;
- iv) *as práticas quotidianas que envolvem a educadora e as crianças no JI*, mais propriamente os modos como esta transpõe as orientações oficiais para a organização e o planeamento do dia-a-dia do JI, por um lado, e, por outro, os modos como educadora e crianças dialogam, ou não, acerca dessa organização e planeamento; e os modos como ela reconhece e leva em consideração os contributos das crianças na (re)organização e ajustamentos do seu planeamento no dia-a-dia.

A pesquisa visa assim colaborar para ampliar e aprofundar os estudos acerca das crianças, identificando, analisando e refletindo acerca dos modos como e até que ponto, as práticas pedagógicas têm-se orientado a partir dos indicativos destas e da sua efetiva participação, dando um passo à frente, na direção do que recomenda a CDC.

⁷ Designação utilizada no Brasil para nomear as diferentes formas que as crianças têm para comunicar algo.

3. A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A apresentação da pesquisa realizada estrutura-se numa sequência de quatro capítulos.

O Capítulo I, *“Infância, educação e participação das crianças – subsídios teóricos para pensar a Educação da Infância na contemporaneidade”*, explicita os contributos teóricos orientadores da pesquisa, oriundos: da Sociologia da Infância (SI), que concebem a infância como categoria geracional sociohistórica e as crianças como atores sociais competentes - essenciais à reflexão acerca dos seus entendimentos, seus modos de ser, estar e perceber o mundo; dos Estudos do Currículo, nos conceitos, concepções e suas teorias, relevantes para identificar as perspetivas curriculares presentes nas políticas educativas para a infância e analisar as suas relações com os processos da sua implementação e desenvolvimento através do trabalho pedagógico que ocorre no JI; dos Estudos da Cidadania, especialmente o conceito e as concepções em torno da participação social, fundamentais para aprofundar a reflexão acerca das condições *para* a participação infantil e dos modos como tal acontece com os adultos e as outras crianças nas instituições de EI e fazem delas contextos privilegiados para a aprendizagem e exercício da cidadania.

No Capítulo II, *“Metodologia – uma pesquisa que pretende ser com as crianças”*, é apresentado o posicionamento epistemológico, metodológico e ético da pesquisadora e justificadas as opções metodológicas para dar conta das crianças como atores sociais. Também são descritos e analisados criticamente o percurso e processos metodológicos vividos relativamente aos instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha e tratamento das informações, nos seus desafios, limites e possibilidades.

O Capítulo III, *“O contexto a pesquisa”*, refere-se à caracterização e análise do campo da investigação. Após a contextualização da EI em Portugal e a análise das OCEPE procurando identificar as concepções de infância, de educação e de currículo, avança-se para a caracterização social da escola, mais especificamente da sala 1 do JI e dos seus atores – a educadora e as crianças.

O Capítulo IV, *“A participação das crianças na organização do trabalho pedagógico da educadora – entre o instituído e o vivido”*, foca-se na análise dos quotidianos do JI procurando aí apreender, compreender e interrogar os processos de participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico. Para tanto, este capítulo se subdivide em duas partes interligadas. Uma primeira parte que considera a perspetiva adulta - das suas interpretações acerca das OCEPE e das suas concepções acerca das crianças e sua educação, à organização prévia dos espaços, tempos e atividades do JI e sua gestão e

dinamização, com vista a compreender até que ponto essas condições favorecem ou não a participação das crianças. Uma segunda parte, focalizada nas rotinas havidas na *manta* detém-se nas interações entre a educadora e as crianças de modo apreender de que modos a primeira promove a participação das crianças, de que modos as crianças participam e até que ponto esses contributos são acolhidos pela educadora e influenciam a vida colectiva no JI.

Nas Considerações Finais enunciam-se os principais “achados” que a pesquisa possibilitou, ou seja, sistematizam-se as principais reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, advindas da relação entre a teoria e o encontro com as crianças da sala 1 e sua educadora; dá-se conta das principais limitações metodológicas do estudo e apresentam-se novas interrogações que emergiram na realização do mesmo.

CAPÍTULO I: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS – SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

No esforço de compreender as práticas sociais relacionadas às crianças na contemporaneidade é necessário perceber não somente a configuração social que as envolve, mas os processos históricos e sociais que conduziram a estas práticas. Assim, discutir a participação das crianças no cotidiano do JI e os modos como os seus contributos são ou não integrados na organização do trabalho pedagógico implica, desde logo, refletir sobre as concepções de criança e infância que fazem parte do contexto social como um todo e que se refletem quer no universo das instituições de infância, quer nas dinâmicas do desenvolvimento e gestão do currículo que ocorrem na relação pedagógica entre a educadora e as crianças, quer ainda nas relações entre estas. Neste sentido, no presente capítulo, apresentam-se as bases teóricas que orientam a pesquisa, explicitando-se os contributos da Sociologia da Infância (SI), dos Estudos do Currículo e dos Estudos da Cidadania, considerados relevantes para compreender o alcance, limitações e desafios que se colocam às relações entre participação das crianças e (re)organização do trabalho pedagógico no quotidiano do JI.

1. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

1.1. CONCEITUANDO CRIANÇAS E INFÂNCIA

Em contraposição à invisibilidade social das crianças e da infância, a SI busca situá-las e conhecê-las na sociedade, libertando-as das visões tradicionais das doutrinas individualistas, biológicas e desenvolvimentistas que entendiam as primeiras como seres sem história nem cultura e a segunda como tempo de “vir a ser”, um período de preparo para a vida em sociedade. Neste sentido, os termos “crianças” e “infância”, conceitos centrais para a SI, não possuem o mesmo significado em si, apesar de estarem intimamente ligados, o que implica dizer que falar de infância não é o mesmo que falar de crianças.

O entendimento das crianças como seres humanos reais, cuja existência e experiências biossociais vividas hoje, não podem ser condicionadas ao amanhã, que não estão passivas

nos seus processos de socialização, mas que fazem história e produzem culturas, está na origem de uma nova perspetiva de compreensão das crianças como atores sociais. Como afirma Corsaro (2011, p. 15) “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”

Assim sendo, mas agora na perspetiva de Qvortrup, (2010; 2011), as crianças são, elas mesmas, constituintes da sua própria infância, ao mesmo tempo que, conjuntamente com outras crianças, se tornam membros de um coletivo afetado pelas características sociohistóricas de um mesmo tempo da infância, partilhando entre si experiências algo similares. Neste sentido, para a SI, as experiências e relações da e com a *infância* são uma “parte” da sociedade, representando esta uma categoria social que se forma pelo conjunto de crianças de uma determinada sociedade.

Por outro lado, embora as características biossociais do período da infância sejam transitórias para as crianças, para a sociedade, essa existência e temporalidade não podem ser entendidas apenas como um período do ciclo de vida que assinala o momento em que todos os seres humanos entram e iniciam a vida em sociedade. Antes elas devem ser compreendidas como integrantes de uma “estrutura social permanente das sociedades” (Qvortrup, 1994), uma vez que sem crianças as sociedades não existiriam – a infância não desaparece porque vai continuamente se construindo pois a todo o momento as crianças nascem e entram nela e, mais tarde, saem dela. Assim sendo, a categoria social infância é, simultânea e internamente dinâmica, visto que os seus membros nunca são nem permanecem os mesmos.

Este dinamismo presente na infância como parte integrante da sociedade, que não desaparece da estrutura das sociedades, compreende-se ainda na estreita relação que esta categoria mantém com outras categorias sociais como a classe social, o género, etnia, entre outras (*idem*, 1994), que expressam o sistema de ordenação das sociedades e determinam a posição social de cada um. Há, pois, uma variedade interna de crianças e de infâncias dentro da categoria social infância, alertando para a necessidade de a pluralizar. Assim, tão importante como falar de infância é falar de infâncias.

Nestes termos, quando então falamos das categorias sociais “crianças” e “infância” estamos considerando relações com uma certa autonomia e também com interdependências, dado que uma não existe sem a outra. Do mesmo modo, quando consideramos as categorias crianças/infância e adultos/adulthood, nos estamos a referir, inevitavelmente, a categorias que,

neste caso, se estabelecem em oposição - uma é o que a outra não é -, mas também em relação – o que uma é está dependente do que a outra é – (Alanen, 1994).

Pode então dizer-se que a SI outorga às crianças, sujeitos concretos situados na sociedade, o estatuto de atores sociais que produzem as suas próprias culturas e participam da produção das sociedades adultas (Corsaro, 2011) e, ao mesmo tempo, o estatuto de membros da categoria social infância, uma categoria do tipo geracional com uma história em construção que prossegue na contemporaneidade, como se abordará de seguida.

1.2. A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIO HISTÓRICA DE TIPO GERACIONAL

“Se é verdade que existem crianças desde que existe a humanidade, e se o primeiro homem ou a primeira mulher foi, antes de o ser, uma menina ou um rapaz – ainda que toda a tradição mitológica, desde Adão e Eva, consagre a figura do homem ou da mulher adultos como pai e mãe da humanidade – é igualmente verdade que a maneira como as crianças são vistas na sociedade, os seus modos de pertença social e a políticas e orientações que lhes são consagradas, bem como os procedimentos dos adultos para com elas, variam ao longo da história”. (Sarmiento, 1999, p. 9)

As crianças sempre estiveram presentes no espaço e tempo sociais, mas o interesse e preocupação com elas e a infância nem sempre existiu. É a partir da obra de Philippe Áries (1981), “*História Social da Infância e da Família*”, que conseguimos perceber a importância da criança para a sociedade ao longo da história da civilização europeia ocidental⁸, pois foi apenas no século XVIII, quando as minúcias das crianças começaram a ser reconhecidas como fazendo parte das suas características distintivas relativamente aos adultos, que surgiu o sentimento de infância. Segundo o autor, na Idade Média, não havia um lugar social específico para a infância

“Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. (Áries, 1986, p. 156)

A Idade Moderna apresenta dois tipos de sentimentos da sociedade adulta em relação à infância: o sentimento de paparicação em que a criança era reconhecida como uma fonte de distração e diversão para os adultos, no contexto familiar. Este novo lugar das crianças pequenas na família, liga-se ao estabelecimento do carácter privado da vida familiar. No

⁸ Mesmo tendo sido alvo de críticas quanto à metodologia e a análises restritas a uma determinada infância – europeia e burguesa – os estudos de Philippe Áries ainda hoje servem de base para vários pesquisadores que estudam as crianças e a infância (Pinto, 2000).

entanto, é importante perceber que enquanto o sentimento de paparicação parece ter sua origem nas famílias burguesas, fora delas originou-se um movimento contrário, o sentimento de moralização, que está na gênese dos processos de escolarização das crianças ou seja, aqueles que conduzirão à institucionalização da infância na modernidade.

Neste sentido, assiste-se a uma progressiva diferenciação dos lugares e dos papéis sociais da infância na sociedade e das relações entre adultos e crianças: no seio das famílias burguesas o valor crescentemente afectivo das crianças como filhos, na escola o seu valor educativo como alunos a disciplinar e preparar para a vida adulta. Este processo de distinção, separação e limitação da circulação e participação das crianças circunscrevendo-as aos contextos sociais da família e da escola onde permanecem, cada vez por mais tempo, sob a dependência dos adultos, subentende um conceito de infância que acentua aquilo que Sarmiento (2005, p.368) designa como “a negatividade constituinte infância” – à vulnerabilidade inerente e estrutural das crianças corresponde um estatuto social que as colocam na dependência dos adultos, os seus representantes legais na sociedade. Daí o sentido etimológico da palavra infância: proveniente do latim *infantia* onde o verbo *fari* (falar), no participio presente *fan* (falante), mais a negação *in* dá origem a *infans*, aquele que não é capaz de falar.

- **Construção social de concepções de criança – a criança aluno**

A construção sociohistórica do conceito de infância como diferente do de adultez – ou seja, de uma consciência adulta de que as crianças são seres diferentes e cujas diferenças devem ser respeitadas - se fez acompanhar da produção de uma série de concepções de criança e de infância que tenderam a sublinhar e a explicitar as diversas dimensões dessas suas especificidades. Com efeito,

O conceito moderno de infância foi socialmente construído, através de um lento processo atravessado por modificações conjunturais das sociedades daquelas épocas, sendo também atravessado e (re)construído pela articulação dos discursos filosófico, económico, médico-higienista, moralista-filantropo e psico-pedagógico, desenvolvido ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. (Vilarinho, 2000, p. 25)

De acordo com Hendrick (1990, *cit in* Ferreira, 1995), é então possível identificar, no século XVIII, sob influência de filósofos iluministas, uma concepção de criança romântica, em que é exaltada a sua pureza e inocência. Também, durante o século XIX emerge a concepção da criança trabalhadora, resultado dos movimentos sociais reformistas que criticam e denunciam a exploração do trabalho infantil dos filhos de operários como mão-de-obra barata nas minas e fábricas têxteis, que lhes retira a infância e faz deles adultos precoces.

Coexiste-lhe a concepção da criança delinquente que interpreta a autonomia e liberdade de circulação das crianças que ficavam sozinhas em função do trabalho dos pais, frequentando todo tipo de lugar, expostas a vícios e promiscuidades, como moral e socialmente perniciosa. Ora vistas como vítimas ora como ameaças (Ferreira, Rocha, Neves, 2002), em ambos os casos, estas condições da infância são identificadas como problemas sociais a ser alvo de intervenção urgente.

Estes movimentos sociais que reclamam para as crianças dos grupos sociais mais desfavorecidos o direito a terem e a viverem uma infância, como um tempo próprio para realizarem as experiências vistas como próprias para as suas idades, estiveram intimamente ligados à expansão da escola pública obrigatória que se verifica nas sociedades ocidentais, na transição do século XIX e início do século XX. A progressiva institucionalização das crianças em reformatórios e asilos infantis ou na escola, onde a disciplina assentava em castigos físicos e em que as atividades escolares passaram a consistir, por assim dizer, no novo “*trabalho*” das crianças, está na origem da concepção da criança como aluno e do “ofício do aluno” (Sacristán, 2003; Rocha, Ferreira, 2010). Ou seja, da criança como aquela que cuja principal ocupação e experiência passaram a ser, antes de mais nada, as de aluno, e o “ofício do aluno” como correspondendo ao trabalho de uma longa aprendizagem dos saberes e fazeres para estar apto a responder às exigências que a vida em sociedade lhe colocará.

Ao mesmo tempo que se declara a obrigatoriedade das crianças frequentarem a escola primária a partir dos 7 anos aparecem as primeiras leis de proteção à infância trabalhadora e no campo da justiça juvenil, o que significa que, doravante, a infância é sinónimo das crianças viverem na condição social de alunos (Rocha, Ferreira, Neves, 2002; Rocha, Ferreira, 2010). Nas palavras de Sacristán (2003) é possível perceber como foi se naturalizando a concepção de criança aluno:

O sujeito “criança”, primeiro, e, mais tarde, o “adolescente” e o “jovem” ganham o estatuto de seres que necessitam de condições especiais que favoreçam o seu crescimento pessoal, separadas, obviamente, da vida dos adultos. A escolarização tornou-se um passo tão natural em termos de paisagem social, e nas formas de vida que a compõem, que parece até anormal pensar-se num mundo que não funcione deste modo. Passar algum tempo nas escolas é, então, um rito natural na vida dos indivíduos, cujas finalidades são aparentemente óbvias, ocupando, deste modo, a vivência escolar um lugar central na experiência dos indivíduos, tendo-se convertido num modelo de referência que interiorizámos, que projectamos e valorizamos, quando nos apercebemos da sua importância (p. 120, grifo do autor).

Participam neste processo que converge para a construção social da criança aluno conhecimentos científicos oriundos da medicina, psicologia do desenvolvimento e da educação que, pesquisando os seus processos maturacionais e de desenvolvimento físico e

mental, produziram um conjunto de saberes teóricos e prescrições para as práticas a elas direcionadas (Ferreira, 1995). As suas fortes influências fizeram-se sentir no campo da educação nos cuidados familiares e nas instituições escolares para crianças (*idem*). A educação das crianças e os processos da sua institucionalização nas escolas, e depois no JI, constituíram assim modos de salvaguardar a sua protecção e, ao mesmo tempo, de lhes providenciar as condições e os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento integral e em prol da sua autonomia social, no seu reconhecimento como cidadãos com direitos tal como os outros membros da sociedade, como se abordará no ponto 3. deste capítulo.

Pode então dizer-se que o modo como entendemos a infância na atualidade é consequência de um conjunto de mudanças sociais, económicas, políticas e culturais que trazem à tona uma série de distinções e oposições entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, como autonomia/dependência, trabalhar/brincar. Assim, a construção social da ideia de infância trilha por caminhos que vão desde a sua invisibilidade biossocial ao reconhecimento sociocultural das suas especificidades. As atribuições sociais sobre os adultos/adulter tornam-se então distintas das das crianças/infância, e permeadas por permissões e interditos diferentes, expressando uma ordem geracional – de relações entre adultos e crianças, hierárquica e dominada pelos primeiros – que é, também ela, estrutural (Qvortrup, 1994; Alanen, 1994). É todo este entendimento da infância enquanto uma construção histórica e social de tipo geracional que permite romper com a ideia da infância como um dado natural.

1.3. AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS, PRODUTORAS DE CULTURAS INFANTIS

A abordagem das crianças como atores sociais apresenta-se como crítica a uma conceção dominante de criança passiva, imatura, incompetente. Assim, reconhecer as crianças como atores sociais significa reconhecer que elas, desde o nascimento, são capazes de relacionar-se com adultos e outras crianças do seu convívio, e que vão, desde logo, construindo seus modos de ser e de estar no mundo, interpretando, resinificando, enfim, construindo a sua história. Nesta abordagem, o que está em causa são as crianças em ação, são as suas práticas sociais nas relações entre pares e com os adultos, assumindo que elas são seres humanos inteligentes e com poder de reflexão, ainda que o façam de modos muito diferentes dos adultos (Corsaro, 2011, Ferreira, 2004).

Esta diferença em relação aos adultos traduz-se nos sentidos e significados que elas mesmas produzem na relação com os outros, ou seja, nos modos de significação de si, dos outros e do mundo. Neste sentido, Ferreira (2004, p. 58) aponta que:

[...] ao significar que as crianças não se ‘limitam’ a reproduzir o mundo dos ‘grandes’ à sua escala mas, ‘pelo avesso’, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança que estão na sua gênese como grupo social. Ou seja, com um modo de governo que lhes é próprio, com características distintas de outros grupos sociais, como é o caso dos adultos, mas com quem nunca deixaram de desenvolver relações particulares.

Entende-se assim que, apesar das crianças serem alvo de um processo de socialização inevitável, isso não acontece de forma totalmente conformada ou submissa.

O desenvolvimento da SI muito contribuiu para se avançar relativamente ao conceito de socialização das crianças apenas como interiorização de valores, regras e normas de comportamentos criadas pelos adultos, para uma conceção que as considera como seres sociais ativos e capazes de, desde cedo expressarem suas ideias, desejos, pontos de vista. William Corsaro (2011), defendendo uma perspectiva construtivista do processo de socialização, propõe o conceito de reprodução interpretativa. Na reprodução interpretativa, a criança ressignifica o mundo adulto e, ao fazê-lo, ela está simultaneamente a participar deste mundo e a transformá-lo:

O termo interpretativo abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente* para a produção e mudanças culturais. (Corsaro, 2011, p. 31, grifo do autor)

A linguagem e a participação nas rotinas culturais, sublinhando a importância das ações coletivas no contexto social, e considerando-as primordiais para o desenvolvimento infantil, são elementos centrais naqueles processos. A primeira, enquanto “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” (Ochs, p. 210 *cit in* Corsaro, 2011, p. 32), é fundamental para as crianças participarem na cultura, contribuindo para o estabelecimento das rotinas sociais. Já a participação das crianças nas rotinas culturais, que se iniciam desde o nascimento através das mediações dos adultos na família e na creche, permite que elas compreendam que pertencem a determinados grupos sociais, que aprendam as suas regras e variações e sintam-se seguras, tendo oportunidade de explorar seus conhecimentos e aperfeiçoar suas competências socioculturais.

Porém, para as crianças, tão importantes quanto as interações com os adultos, são as relações e o convívio com outras crianças, quando “na tentativa de atribuírem sentido ao

mundo adulto, passam a produzir coletivamente seus próprios mundos” (Corsaro, 2011: 36), e a produzir coletivamente culturas de pares, com as suas atividades, rotinas e valores compartilhados nas suas interações. Assim, há tantas culturas de pares, quantos os grupos de crianças que se encontram regularmente em determinados contextos e isso pressupõe, ainda, que no interior de cada grupo de crianças coexistam culturas masculinas e culturas femininas, culturas dos mais velhos e dos mais novos, culturas de classes sociais mais elevadas e mais desfavorecidas, etc.

Por outras palavras, num mesmo grupo de crianças coexistem várias culturas interseccionadas pelas variáveis de classe social, género, etnia, geografia..., as quais são, por sua vez, multireferenciadas às culturas familiares, escolares, comunitárias, mediáticas, de consumo e globais que os adultos produzem especificamente para elas, seja sob a forma de artefactos culturais seja de ideias. Todas estas culturas, nas suas concepções e formas interferem nos modos como elas se constituem como atores sociais. Isso significa que não existem culturas isoladas, mas sim culturas em interação. Neste sentido Corsaro (idem, p. 94-95) considera que

“as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente”

- **O brincar como expressão das culturas lúdicas infantis**

Ao brincarem umas com as outras, as crianças não somente comunicam e demonstram os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram. É neste processo que elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e os mundos de que fazem parte. Por isso, o brincar constitui um contexto e uma experiência de aprendizagem de conhecimentos vários, de valores e de formas de participação (re)constituídos na ação coletiva das crianças, ou seja, ele é uma experiência social e cultural intensa.

Ao conjunto de regras e significações que se adquirem e que se aprendem a dominar no contexto da brincadeira, Brougère (1998) designa como cultura lúdica. São procedimentos que tornam a brincadeira possível pois sem eles as crianças ficam “fora” dela uma vez que não dispõem de referências para brincarem de modo contextualizado - “a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana” (Brougère, 1998). Subsistem então

“interpretações pautadas pela não-literalidade, [que] permite[m] às crianças dissociarem-se da realidade adulta que as inspira, da qual participam e fazem parte, assim produzindo um mundo de fantasia. Ou seja, um contexto de pretensão, temporário e limitado, como uma espécie de “bolha de perfeição num mundo imperfeito” que lhes permite jogar na fronteira entre jogo e mundo real (Rosa, 2000)” (Ferreira, 2016, p.31).

É envolvendo-se em ações lúdicas – “essa atividade autotélica, autodeterminada, desinteressada e trivial que visa a fruição dos actores nela envolvidos pelos “como” ela se realiza e não pelo que ela é” (*idem*) –, brincando, que as crianças desenvolvem as suas culturas lúdicas. Neste sentido, a cultura lúdica não cai “do céu” e, como todas as culturas, ela é produzida, transmitida e enriquecida pelos sujeitos que participam nela; (re)elabora-se na interação social sendo, portanto, co-construída. É esse repertório comum de brincadeiras, experiências e referências culturais que lhes permitem brincarem juntas, muitas vezes assumindo a representação antecipada de determinados papéis sociais e experimentando situações “*como se*”, que não seriam possíveis no seu tempo presente, mas em que têm a oportunidade de se apropriarem, ensaiarem e incorporarem o mundo adulto.

Acontece que, simultaneamente, através do brincar as crianças vão-se constituindo como grupo social que não apenas é capaz de elaborar ações conjuntas como de criar regras; ou seja, de estabelecerem coletivamente uma ordem social nas relações entre pares que as organiza e regula, afirmando-as como protagonistas de suas práticas sociais e culturais. Assim, o brincar se configura ao mesmo tempo como produto e prática social e cultural, e como ação coletiva que transforma, cria e recria significados sobre o mundo.

2. OS ESTUDOS DO CURRÍCULO

As diferentes teorias sobre o currículo destacam-se pela importância que dispensam ao ser humano, à aprendizagem de saberes e à importância que detêm num determinado contexto sociocultural e histórico. Assim, seus diferentes discursos sinalizam o que a educação deve desenvolver e, conseqüentemente, o que cada indivíduo deve saber e conhecer, tendo em conta a sociedade a que pertence e/ou a que se deseja construir. O currículo é, pois, sempre, o resultado de uma escolha, de uma selecção, de um arbitrário cultural, que vai contribuir para a construção daquilo que somos e nos tornamos enquanto indivíduos e membros de uma dada sociedade.

2.1. CONCEITO E CONCEÇÕES DE CURRÍCULO

Definir currículo não é tarefa simples: ele pode ser considerado um conceito polifônico, dada a quantidade de vozes - estudiosos do tema, educadores, documentos oficiais – que buscam defini-lo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se força nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

Neste sentido, Pacheco (2001, p.16) pondera que

insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo no campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Desde a sua origem, o termo “currículo” nos remete à seleção de conteúdos e ordenação e classificação dos conhecimentos. Na Roma Antiga, o termo era utilizado para denominar a carreira, a ordenação e o percurso de um cidadão. Na Idade Média, o currículo foi uma primeira organização de conhecimentos – o *trivium* e o *cuadrivium* –; organização esta que se manteve por séculos nas universidades europeias (Sacristán, 2013). Não obstante, o currículo atinge o seu ápice quando a educação escolar se transforma num fenómeno de massas e, em nome da igualdade, os conteúdos que se pretendem transmitir precisam ser doseados, distribuídos e organizados dentro de um sistema escolar. O currículo mostra assim a sua face reguladora uma vez que

“se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e suas potencialidades se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem” (*idem*, p. 20).

O currículo surge como área de estudo no início do século XX. A evolução desta área de estudo resultou em teorias sobre o currículo que refletem conceitos que caracterizam uma determinada realidade. São as diversas perspectivas teóricas sobre o currículo, suas diferenças e disparidades que permitem o desenvolvimento da investigação, reflexão e novas práticas que movem a educação até a atualidade. Neste percurso podemos apontar três as teorias básicas sobre o currículo: as teorias tradicionais ou tecnicistas, as teorias práticas e as teorias críticas (Silva, 1999).

O livro “*The Curriculum*”, lançado em 1918 pelo estudioso Franklin John Bobbitt, inaugura os estudos sobre o tema. A obra trazia o currículo como um conjunto de habilidades que deveriam ser trabalhadas na escola a fim de moldar os alunos para a vida em sociedade,

atribuindo ao professor o papel de controlar o processo de produção (Paraskeva, 2004), ou seja, o currículo seria um caminho a seguir. Assim surgia a teoria tradicional ou tecnicista, que tem na sua base o não reconhecimento da pessoa do aluno, da pessoa do professor e da própria realidade social no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é a transmissão de conteúdos de forma mecânica e estática, descolada da realidade, contribuindo para difundir uma visão meritocrática da igualdade de oportunidades. Nas palavras de Pacheco (1996, p. 35), aqui, o currículo é visto como “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado”. O currículo como um programa ou plano de estudos refere-se então à organização de objetivos e atividades, que traduzem as intenções e os conteúdos a ensinar. Para ilustrar esta perspectiva apresentamos a definição de Ribeiro (1996, p. 17) que conceitua o currículo como "plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagens a promover".

O currículo nas teorias práticas é visto como um projeto ou uma hipótese de trabalho. Contrariando as teorias tecnicistas, privilegia a autonomia das escolas e dos professores, tendo como foco as práticas, defendendo o professor como investigador. Assim, o currículo seria um espaço de ação e investigação. Aqui, o currículo, perspectivado como experiências de aprendizagem na escola é centrado nas experiências dos alunos, valorizando as aprendizagens conseguidas por meio daquelas. Ao encontro desta perspectiva vem a proposta de Roldão (2002, p. 84) afirmando que currículo é “um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas”.

As teorias críticas do currículo, surgidas a partir dos anos 70, propõem a reconceptualização do currículo e a reflexão sobre as suas peculiaridades. Assim, quando elas deslocam a ênfase dos conceitos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder permitem-nos perceber a educação sob uma nova ótica. Aqui, já não está em causa *como* organizar o currículo, mas ampliar conceitos que permitam compreender *o quê* e *porquê* (Silva, 1999). Um dos precursores das teorias críticas do currículo foi Michael Apple (*idem*), para quem o currículo não é neutro, já que a seleção de conteúdos/conhecimentos que o constitui é resultado dos interesses das classes dominantes. Ele se preocupava com o modo como alguns conhecimentos eram considerados legítimos e outros não, como por exemplo a ênfase dada ao conhecimento técnico em detrimento do

conhecimento artístico. Desta forma, segundo Apple, o currículo executa o processo de reprodução social e cultural.

Basil Bernstein (Domingos *et al.*, 1986), sociólogo da educação, também faz parte do grupo de estudiosos ligados às teorias críticas do currículo. Segundo ele, a educação se desenvolve através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Suas preocupações dizem respeito às relações entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem a estrutura do currículo, e as suas ligações com princípios diferentes de poder e controle. Neste sentido, analisa a organização do currículo a partir de duas distinções fundamentais: currículo de coleção e currículo de integração ou integrado. No currículo de coleção, as áreas de conhecimento são organizadas de forma rigidamente isoladas, sem permeabilidade entre os conteúdos, tendo cada um deles a sua própria lógica. Já o currículo integrado favorece a interdisciplinaridade uma vez que a abordagem às diferentes áreas disciplinares é feita de modo articulado entre si, colocando as disciplinas e respectivos saberes numa perspectiva relacional. Para o autor, quanto maior o isolamento, maior a classificação, ou seja, um currículo marcado e organizado em torno das disciplinas, como acontece no modelo tradicional, é mais fortemente classificado, enquanto num currículo interdisciplinar a classificação é menor. A classificação é, portanto, a expressão do poder visto que ela determina o que deve ou não estar no currículo.

Bernstein (*idem*) reitera o fato de não se poderem separar as questões do currículo, da pedagogia e da avaliação, uma vez que, dependendo da forma como o conhecimento está organizado, com maior ou menor classificação, há também variações na sua transmissão. Para tanto, o autor utiliza o conceito de enquadramento. Enquadramento diz respeito ao controle que professor e aluno têm sobre o que é transmitido e recebido na sala de aula.

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação (Santos, 2003, p. 29).

Basil Bernstein apontou ainda para a existência de pedagogias visíveis e invisíveis, cuja diferença básica reside na maneira como as regras e os critérios são transmitidos e no seu grau de especificidade. Assim, “quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia (...)” (Bernstein, 1984, p.26). Assim sendo, considera que as pedagogias invisíveis são uma tendência forte na EI, onde aparentemente as crianças têm poder de escolha sobre a organização do ambiente e sobre o ritmo das atividades, regulando seus próprios movimentos. No entanto, alguns autores chamam a atenção para as características que esta pedagogia e o currículo oculto vem tomando no JI,

transmitido “um modelo mais próximo das crianças dos meios culturais mais favorecidos e penalizando as crianças dos meios populares, sem que o/a docente tenha disso consciência” (Cardona, 2011, p. 153). Assim, é necessário a atenção do/a educador/a a fim de perceber a participação de todas as crianças grupo, seus contributos, seus indicativos e valoriza-los.

Finalmente, para Roldão (1999, p. 43) o conceito de currículo “admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança”, que se reflete em diferentes concepções de currículo: o currículo como fenómeno educativo, o currículo como um programa ou plano de estudos e o currículo como experiências de aprendizagem na escola. Entende ainda que o currículo como fenómeno educativo possui um sentido mais amplo porque nesta perspectiva são levados em conta as culturas dos alunos, suas vivências, seus saberes, podendo estes influenciar as decisões pedagógicas. Na mesma linha, também Pacheco (1996, p. 40) considera que o currículo pode “definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares”. Estas duas últimas perspectivas acerca do currículo trazem aportes importantes para pensar acerca dos modos como o currículo pode ser configurado no JI e em que medida abrem espaço para acolher os saberes das crianças e suas culturas.

2.2. CURRÍCULO E PEDAGOGIA

Centro das questões educativas, o termo “pedagogia” constitui-se ainda hoje um conceito complexo e, conseqüentemente difícil de definir. Da sua origem - do grego, paidagôgia, arte de educar – até os dias de hoje, o termo passou por muitas variações e entendimentos, ora ganhando novos sentidos, ora chegando a ser questionada a sua utilização. No bojo destas transformações e tensões esteve a preocupação em passar a conceber a educação não como uma arte, mas sim como uma ciência. Segundo Cardona (2008, p. 14-15)

“actualmente, a expressão pedagogia adquiriu um novo estatuto, que a recoloca no lugar que lhe é devido. No entanto, continua a não ser fácil fazer a sua definição. Por um lado, não é uma arte, é uma ciência. Por outro lado, não se pode restringir a um conjunto de técnicas de trabalho, mas também não se pode restringir a um conjunto de pressupostos filosóficos ou princípios teóricos. Na sua complexidade, a pedagogia tem que ser considerada de acordo com as suas características práticas, sem esquecer que estas têm sempre subjacente uma componente ideológica”.

A autora indica então a possibilidade de definirmos a Pedagogia como a disciplina que tem por objeto o estudo a educação, congregando fundamentos, práticas e a reflexão sobre a ação educativa.

Já Júlia Oliveira-Formosinho (2007a) ao comparar dois modos de fazer pedagogia - o modo da transmissão e o modo da participação – considera que cada um deles traduz as concepções que os educadores têm de criança, os modos como ela aprende, bem como o seu papel – do/a educador/a – nessas aprendizagens. Neste sentido, a pedagogia da transmissão tem como base os saberes considerados essenciais e imutáveis, que se querem veicular. Seus objetivos são a transmissão do património cultural, a aquisição de capacidades pré-académicas e a aceleração das aprendizagens. Para esta pedagogia a aprendizagem acontece de uma forma passiva por parte da criança, que é vista como um recetor, uma folha em branco, ao passo que o professor, enquanto o transmissor de conteúdos e daquilo que um dia lhe foi transmitido, deve moldar, verificar, corrigir, reforçar para poder, no final, avaliar. Contrariamente, a pedagogia da participação produz a rutura com a pedagogia tradicional dado que seus objetivos são construir aprendizagens, promover o desenvolvimento, ou seja, permitir que as crianças vivenciem experiências significativas para si, envolvendo-se nos processos de ensino-aprendizagem. A imagem da criança é a de uma participante com agência que assume o papel de questionar, participar na planificação de atividades e projetos, investigar. O papel do professor é criar/organizar os ambientes educativos, estar atento, observar, documentar, formular perguntas buscando ampliar os interesses e conhecimentos da criança e do grupo. Oliveira-Formosinho sintetiza esse rompimento com a pedagogia tradicional afirmando que

“Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, em França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram de desconstruir o modo tradicional”. (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 18)

Não obstante a relevância dos contributos dos Estudos do Currículo para este ser repensado no âmbito da EI, importa ter em mente que até há bem pouco tempo, raramente o associávamos a ela. De facto, esta associação é recente, dada a importância que este nível educativo passou a ter nas políticas educativas, derivado da institucionalização da infância e da perceção da sua importância no combate ao insucesso e abandono escolar, percursos de processos de exclusão social.

O contexto ideológico e sociopolítico da implementação de um currículo destinado à EI, ainda que formulado sob a forma de orientações para a prática pedagógica, tem implicado, inevitavelmente, discussões em seu torno uma vez que pensar em tal é, antes de mais nada, pensar nas especificidades das crianças pequenas e da sua educação, designadamente no que diz respeito ao brincar e ao papel crucial que este desempenha e ter em mente que

O potencial da criança é impedido quando o objetivo final da sua aprendizagem é previamente formulado (Rinaldi, 1993 *cit in* Dalberg, Moss e Pence, 2003, p. 76).

Em causa estão as transformações e tensões e ambiguidades inerentes às concepções de criança cujo ofício é brincar e de criança cujo ofício é ser aluno; às reconfigurações que assume uma profissionalidade como e/ou entre o educador de infância e a professora do 1º ciclo; uma EI que valoriza as crianças e a sua infância presente e/ou se orienta em prol da sua preparação para a transição para a escola do 1º ciclo (cf. Ferreira; Tomás, 2016) – questões que se procurarão analisar e compreender no capítulo IV.

3. CIDADANIA E INFÂNCIA

Os estudos acerca da temática da participação infantil (Soares, 2005, Agostinho, 2010; Tomás, 2011) reconhecem as dificuldades de sua abordagem e aprofundamento, visto que este é um tema que comporta uma variedade de conceitos que se entrecruzam e, entre eles, estão os de democracia, cidadania e direito.

3.1. CIDADANIA E DIREITOS DAS CRIANÇAS

Vasconcelos ao se reportar a importância da educação na construção da cidadania (2007, p. 109-110) vai às raízes da palavra

O dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001) indica que a palavra de raiz grega polis significa «cidade» e, decorrentemente, a palavra politize quer dizer «participação na vida da cidade». O latim indica que a etimologia de civitas, atis (cidade) corresponde a uma «unidade territorial e política na Antiguidade, cujos membros se governavam a si próprios»; «cidadão» será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, podemos desde já inferir que ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum.

De modo geral, a cidadania tornou-se uma questão central na organização das sociedades contemporâneas e hoje não é possível discuti-la sem contemplarmos as suas novas configurações, as transformações nas composições familiares, as questões de género e de classes sociais, a diversidade de papéis e de sujeitos no exercício da cidadania. As várias perspetivas sobre cidadania mostram então como o conceito e as elaborações em torno dele se relacionam intimamente “com concepções de estado, de classe social, de género, de diversidade étnica e “racial”, de comunidade, de indivíduo, de poder, de igualdade, de diferença, de exclusão, etc.” (Araújo, 2007, p. 84).

Na importante contribuição de T. H. Marshall (1967) para pensar a cidadania, o artigo publicado em 1950, “Citizenship and Social Class”, o autor classifica a cidadania em civil, política e social, definindo a primeira (civil) como os direitos necessários à liberdade individual, como por exemplo o direito de ir e vir; a cidadania política como o direito de participar no exercício do poder político, votar e ser votado; e a cidadania social como um conjunto de direitos que respondem às necessidades humanas básicas - o direito à saúde, educação, habitação, alimentação, etc. Marshall ainda enfatizou a importância do sistema educacional na expansão da cidadania social e os serviços sociais (*idem*, p. 63-64).

Já Young (1989) argumenta que a definição clássica de cidadania onde as pessoas são reconhecidas como sujeitos com os mesmos direitos perante a lei, deve ser alterada. Segundo a autora é preciso uma cidadania diferenciada onde as diferenças de grupo sejam afirmadas e não ignoradas. Isso significa, de acordo com as teorias críticas, que a cidadania tem sido um conceito circunscrito a determinadas categorias sociais, nomeadamente adultos, homens e brancos.

Embora ao longo dos tempos, por meio de lutas e reivindicações por direitos iguais essas categorias se tenham ampliado, reconhecendo por exemplo, os direitos das mulheres e de outros grupos minoritários, a infância permanece ainda uma categoria excluída, sendo a questão idade a principal justificativa para obstar ao exercício da cidadania das e pelas crianças. A este factor outros vêm se aliar como a sua imaturidade e vulnerabilidade que, para muitos adultos, não conferem às crianças as competências necessárias para o exercício da cidadania. Nesse sentido persistem, ainda hoje, os velhos paradigmas face à infância: paradigma da propriedade, paradigma da proteção e do controlo e paradigma da perigosidade (Soares e Tomás, 2004).

- **A construção social dos direitos da criança e da criança cidadã**

Com efeito, durante muito tempo as crianças foram vítimas da indiferença, invisibilidade ou tidas como propriedades dos adultos. É a partir do século XVI-XVII que se iniciam as mudanças que viriam alterar o seu estatuto em relação aos adultos, como se referiu, mas será necessário aguardar a transição do século XIX para o século XX para assistir ao lançamento das primeiras medidas políticas associadas à sua proteção e à provisão, atendendo às suas especificidades diferenciadas das dos adultos. Esta consciência coletiva sobre a realidade e o valor da infância, desenvolvida em estreita ligação entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura, permitiu começar a

delinear um espaço social diferenciado para elas no qual se enraíza a construção social dos direitos para a infância.

Assim, no século XX, conhecido como o *século da criança* (Ferreira, 1995), em 1923 foi elaborada a 1ª Declaração dos Direitos da Criança, também conhecida como Declaração de Genebra, resultado de um movimento internacional em defesa das crianças e em função de tudo o que sofriam por causa da guerra, dos problemas econômicos e sociais. A Declaração de Genebra, o primeiro documento da história dos Direitos Humanos a tratar especificamente dos direitos das crianças, trazia cinco princípios reconhecendo as necessidades fundamentais das crianças no que diz respeito ao seu bem-estar, seu direito a desenvolver-se, a receber assistência, socorro e proteção. Embora afirmasse a proposição da criança em 1º lugar, o documento dava maior ênfase às responsabilidades dos adultos em relação às crianças, do que nos direitos destas (Soares, 1997).

Findada a II Guerra Mundial, em 1946 foi fundado o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância -, que tomaria a frente na defesa dos direitos das crianças, e em 1948 foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), reavivando os discursos sobre os direitos das crianças (*idem*). Este foi o primeiro documento a reconhecer, universalmente, que a criança deve ser objeto de cuidados e atenções especiais, dada a sua natureza e particularidades: "a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social" (DUDH, 1948, artigo XXV, item 2).

Posteriormente, em 1959, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DDC), um conjunto de direitos mais alargados, que estabelecia especificamente os direitos ao nome e à nacionalidade, à educação, cuidados de saúde e proteção especial; porém, sem força junto aos estados que a assinaram. Aquando das comemorações dos 20 anos da DDC, no Ano Internacional da Criança (1979), a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, por iniciativa da delegação da Polónia, começou a elaborar um projeto de convenção (Soares, 1997); um documento com peso de lei para fazer valer esses direitos e uma forma dos Estados se comprometerem com o seu cumprimento, e com um conteúdo a ser adequando às novas concepções de criança em ascensão. Assim, em 1989, a Assembleia Geral da ONU aprova por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que passa a vigorar no ano seguinte, sendo atualmente reconhecida por 193 países, e estando incorporada na legislação de mais de 70 deles. Apenas os Estados Unidos não a ratificaram.

A CDC, fruto de inúmeras negociações uma vez que dela fazem parte questões muito complexas como as diferenças culturais e religiosas, representa uma guinada na

compreensão dos direitos da criança e uma nova visão sobre a infância. Nos seus 54 artigos obriga os Estados signatários a protegerem e defenderem as crianças da violência, abuso, discriminação e exploração. Seu texto expressa claramente que todas as crianças do mundo têm direito a uma vida saudável, a ir à escola e a momentos de lazer. Além disso, nas situações que as afetam, as crianças têm o direito de se manifestar e devem ser ouvidas, o seu bem-estar deve ser sempre prioridade fazendo valer o artigo 3º da CDC que determina

“Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas, ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”.

A CDC tem por base quatro princípios fundamentais: i) a não discriminação; ii) as ações que levam em conta o melhor interesse da criança; iii) o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; iv) o respeito pelas opiniões da criança. Da sua composição fazem parte direitos civis, políticos, culturais, sociais e económicos das crianças, que podem ser agrupados em três categorias, os “Três Ps”: direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação (Soares, 1997). Os direitos de provisão garantem às crianças direitos sociais ao bem-estar e um bom desenvolvimento, à vida familiar, cuidados médicos, educação, ou seja, direitos que lhes permitam uma vida digna. Os direitos de proteção protegem as crianças dos maus tratos, da discriminação racial, de credo e género, de abuso e exploração económica e sexual. Os direitos de participação atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio.

Embora reconhecendo os avanços significativos patentes na CDC (cf. Apêndice VI) Alfageme *et al* (2003, p. 31) apontam uma quarta categoria que seriam os “Derechos de Prevención: están relacionados con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas”. Vários outros autores apontam a grande visibilidade dos direitos de provisão e de proteção relativamente aos direitos de participação e a manutenção do sistema de direitos anteriores à CDC (Soares, 1997, p. 84). A crítica aos direitos de participação expressos na CDC pesa já na sua formulação, uma vez que ao vinculá-los à sua idade e maturidade, podem deixar pouco espaço para o seu efectivo exercício pelas crianças. Veja-se o seu Artigo 12º:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Outros artigos da CDC reportados à participação das crianças, os artigos 13º, 31º e 42º, expressam contradições relativas à condição da infância. Nas palavras de Pollard

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas. (*cit in Sarmiento & Pinto, 1997, p. 13*)

Reforçando as palavras de Pollard, Almeida (2009, p. 37) afirma que

Os adultos pensam que é bom passar tempo com as crianças, mas os adultos e as crianças vivem vidas cada vez mais separadas. [...] As crianças devem aprender o significado da liberdade e da democracia, mas são cada vez mais controladas e disciplinadas.

Por este motivo alguns autores se referem aos direitos das crianças e, especialmente aos direitos de participação como “una cuestión de alto consenso y baja intensidad” (Casas, 1998, *cit in Alfragene et al, 2003, p. 31*).

3.2. PARTICIPAÇÃO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A expansão de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, têm fomentado discussões sobre a participação das crianças, já que sendo sujeitos de conhecimento e produtoras de culturas contribuem para a (re)produção e renovação social nos e dos espaços socioculturais em que participam. Para (Soares e Tomás, 2004, p.149-150)

Ser cidadão significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade. Como afirma Baudouin (2000), o verdadeiro cidadão é aquele que assume esse estatuto em todas as esferas da vida social, ou seja, no bairro onde reside, na empresa ou estabelecimento onde trabalha e em lugares onde a sua presença não é permanente, como a escola ou exército. Paralelamente a este pressuposto será necessário motivar o actor para a acção [...], porque os objetivos da participação passam pela informação, a educação, o conhecimento e a cultura dos indivíduos para os problemas individuais e colectivos. Os indivíduos necessitam reconhecer os direitos das crianças [...]. Já não é possível considerar o debate da cidadania sem lhe incorporar as novas formas de organização social e familiar, as alterações na estrutura das desigualdades sociais, as alterações nas relações de género, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade do viver em sociedade, implicam a definição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania.

Nesta mesma direcção, Agostinho (2015) advoga o desenvolvimento de abordagens que partam da posição das crianças e que reconheçam as suas diferenças, fundamentando-se no paradigma da escuta de modo a informarem o exercício de práticas contextualizadas e democráticas, implicadas numa cultura da comunicação. Por seu turno, Trevisan (2012) defende a necessidade de repensar as esferas públicas/privadas e as relações individual/coletivo, realçando a vivência da cidadania, de modo a ultrapassar a visão redutora que remete a perspectivas dos direitos e deveres. Assim, e em qualquer um dos casos, para que as crianças possam ser vistas como cidadãs, precisam ser primeiramente consideradas sujeitos políticos, com uma ação política própria, que decorre no dia-a-dia, nos diferentes contextos da vida quotidiana. Nesse sentido, considera que compete aos governos assegurar que os direitos a participação expressos na CDC encontrem as condições necessárias para serem postos em prática - os adultos devem ser capazes de transferir responsabilidades na tomada de decisão às crianças, a fim de que elas possam construir essas competências.

Frente ao exposto, a questão que se impõe quando o debate é sobre os direitos de participação das crianças é: O que de facto é participar? Em que consiste a participação? A palavra participação vem do latim “*participare*”, originada da expressão “*partem capere*”, significa “tomar parte”. Para Soares (2005, 116) participação é:

falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.

Também Bordenave (1983) explica que participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. No entanto, considera que estas expressões não têm o mesmo significado, diferenciando-as a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado. Desta forma, embora não raro observarmos situações em que a participação se confunde com estar presente, o autor afirma que “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (idem, p. 23). A cidadania não é então dada, mas sim construída na participação ativa e é mais do que a interiorização de princípios teóricos e de regras pois acontece pelas experiências na família, na escola, nos grupos de pares, na comunidade, quando aquelas implicam a expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações e tomadas de decisões, ou o acesso a informações para adquirir conhecimentos. Assim, ação e participação são cruciais para a concretização da cidadania da infância uma vez que “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é *a priori* considerada válida e manifestação singular do seu ser” (Castro, 2001, *cit in* em Soares e Tomás, 2004, p. 153). Ou seja, as

acções sociais intrínsecas à participação, nos seus múltiplos sentidos, requerem o reconhecimento dos contributos aportados para influenciarem e/ou intervirem no curso habitual do quotidiano gerando mudanças sociais e, conseqüentemente, o reconhecimento social do ator que as protagoniza.

Ora, segundo Catarina Tomás (2007), existem múltiplas definições de participação, uma vez que o conceito é complexo e passível de novas (re)interpretações e (re)construções. A autora atenta para as inúmeras experiências de participação que estão a acontecer no mundo; porém, alerta para o “caráter ilusório” de algumas delas. Assim, participar significa:

influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (Tomás, 2007, p. 49).

Neste alinhamento, e porque as crianças ainda são crianças, e o seu direito a participarem nos ambientes educativos é fundamental para o reconhecimento de suas competências sociais, compete aos adultos assegurarem tempos e espaços nas suas práticas pedagógicas conducentes a que a participação se efetive “num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, [n]uma prática democrática que envolve negociação e compromisso” (Agostinho, 2010, p. 101).

Por conseguinte, a questão da participação das crianças nos ambientes educativos não sendo nova, mantem-se atual. Vasconcelos ao afirmar que “a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania” (2007, p. 111), já advogava nesta causa considerando ser já no JI que as crianças “aprendem a importância do respeito, [do] como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (*idem*, p. 112). Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas - cuidadas, respeitadas e cooperantes -, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças (Ferreira, 2010). Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), esclarecem também que não se compreende a participação das crianças como a pretensão de lhes ser atribuído o direito ao voto, mas considerando que não se pode ignorar que o fato de não lhes ser conferido qualquer

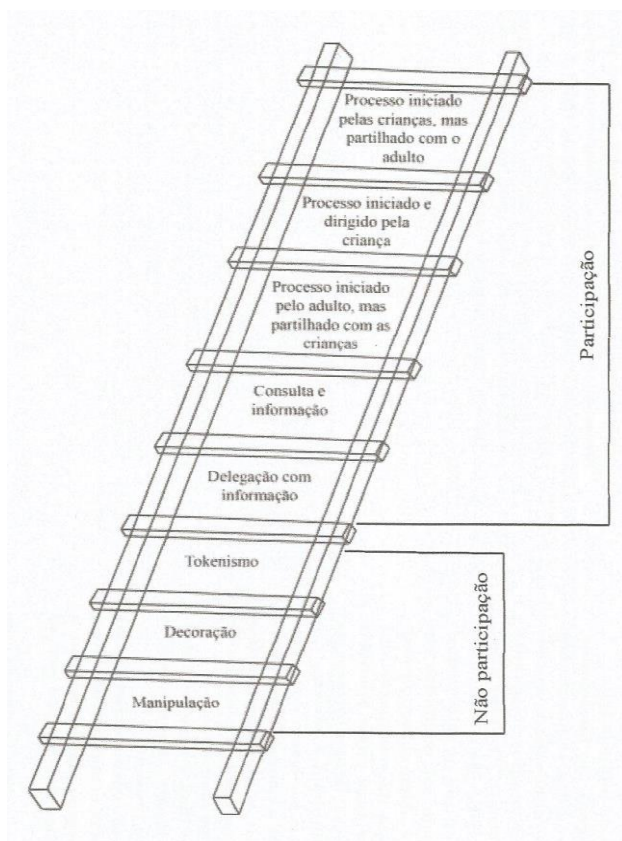
crédito faz recair sobre elas mesmas os efeitos das decisões políticas. Ou seja, as crianças não são escutadas nas questões políticas, mas são atingidas pelos seus impactos.

Posto isto, o direito à participação infantil aponta para o direito à voz, à palavra, a ser ouvida e a ter sua opinião levada em consideração; perspectiva que exige dos adultos uma escuta sensível para perceber e capturar as diferentes formas que as crianças têm para expressar seus pensamentos e sentimentos, as diferentes maneiras que as crianças têm de participar (Ferreira; Rocha, 2012).

• Perspetivas de análise da participação infantil

Uma das perspetivas mais conhecidas e difundidas sobre a participação das crianças é a Escada de Participação de Roger Hart (1992 *in* Soares, 2005, p. 118) (cf. Figura 1). Nela, o autor aborda a participação das crianças a partir da consideração de vários níveis que se desenvolvem numa sequência em progressão ascendente: à medida que se vai subindo

Figura 1 - Escada de participação de Roger Hart (1992)



cada um dos oito degraus da escada, aumentam os níveis de implicação das crianças nos processos de mobilização e participação. Por conseguinte, de entre os oito degraus da escada de Hart, os três primeiros dizem respeito à não participação, e só a partir do quarto degrau se considera que existe participação por parte da criança. São eles:

1 – A *manipulação* – quando as crianças “participam” em algo, mas não sabem do que se trata, não percebem os objetivos, não foram consultadas, acabam por estar a ser manipuladas/usadas para atingirem mais rapidamente os objetivos dos adultos;

2 – A *decoreção* – quando as crianças são usadas pelos adultos como mera decoração, por exemplo: a criança “participa” num evento; porém, sem ter muito a noção do porquê que está fazendo;

3 – O *tokenismo*⁹ - modo de participação simbólico ou aparente em que as crianças têm a oportunidade de se expressarem, mas, na

⁹ Este termo deriva da palavra *tokenism*, que segundo o dicionário da língua inglesa (The American Heritage – Dictionary of the English Language), diz respeito a práticas de inclusão limitadas dos membros de um grupo

verdade, têm pouca ou nenhuma influência sobre o assunto. Por vezes este tipo de “participação” acontece em situações públicas onde as crianças mais comunicativas, mais “espertas”, são criteriosamente escolhidas para falar;

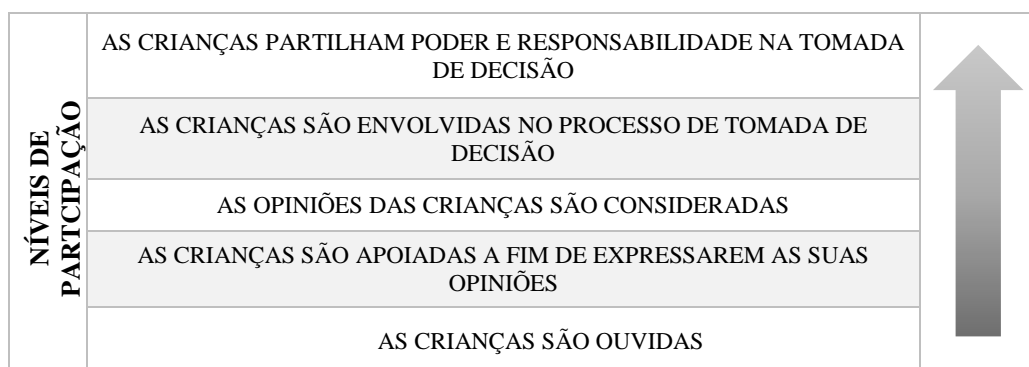
- 4 – *A delegação de informação* – quando as crianças compreendem as intenções do projeto e/ou atividade, sabem quem tomou a decisão delas participarem e porquê, embora não tenham um papel decisivo;
- 5 – *A consulta e informação* – quando as crianças são consultadas e informadas sobre todo o projeto e/ou atividade e, apesar deste ser dirigido por adultos, as suas opiniões são consideradas;
- 6 – *Iniciativa adulta com partilha de decisões com as crianças* – quando a tomada de decisão é compartilhada entre adultos e crianças;
- 7 – *Processos iniciados e dirigidos pelas crianças* – quando as crianças se organizam propondo, orientando e dirigindo um projeto e/ou atividade sem a intervenção dos adultos.
- 8 - *Iniciativa das crianças compartilhando as decisões com os adultos* - quando as crianças têm uma iniciativa e adultos as apoiam, dando sugestões para melhorarem.

A partir da proposta de Roger Hart (1992) surgiram novas perspectivas acerca da participação infantil (Soares, 2005), como a de Trilla e Novella (2001):

- i) *a participação simples*, em que a criança é apenas espectador do processo;
- ii) *a participação consultiva*, quando a opinião da criança sobre alguns assuntos que lhe dizem respeito é levada em conta;
- iii) *a participação projetiva*, em que a criança decide o projeto a desenvolver, sendo capaz de gerir, executar e controlar todo o processo
- iv) *a metaparticipação*, quando as crianças exigem e geram espaços de participação.

Também Harry Shier (2001 *in* Soares, 2005, p. 120), embora não contemple os níveis da “não participação” considerados na Escada de Roger Hart, sugere cinco níveis crescentes de participação, que se organizam conforme a figura 2:

Figura 2 - Modelo de Participação de Harry Shier (2001)¹⁰



minoritário, sendo criada geralmente uma falsa aparência de práticas inclusivas, que podem ou não ser intencionais (Soares, 2005, p. 118).

¹⁰ Adaptado de Soares (2005).

O modelo de Shier contempla ainda três graus de responsabilização em cada nível de participação – abertura, oportunidades e obrigações –, exigindo dos adultos envolvidos no processo da participação infantil a clarificação da sua intervenção:

O grau da abertura ocorre sempre que o indivíduo assume uma responsabilização ou mostre interesse em trabalhar de uma determinada maneira. O grau da oportunidade caracteriza o momento em que se questiona o tipo de estratégias a desenvolver, no sentido de implicar as crianças no processo. Para tal, são de considerar as suas competências e conhecimento. O grau da obrigação decorre da consideração da participação das crianças como uma questão e exigência política (in Soares, 2005, p. 121).

Explicitado neste capítulo o enquadramento teórico que orientou a pesquisa e as suas análises, e que permitirá aferir e compreender até que ponto, nos processos de implementação e desenvolvimento das OCEPE pela educadora foram criadas condições para a inclusão da participação infantil, avança-se agora para o esclarecimento da Metodologia desenvolvida.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA - UMA PESQUISA QUE PRETENDE SER COM AS CRIANÇAS

[...] “dar a vez e a voz” às crianças é considera-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas antes encarar as suas ações como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas; uma descoberta, uma aprendizagem e uma análise que só do ponto de vista das crianças e através da compreensão das suas interações nos seus universos específicos se tornam acessíveis aos adultos. (Ferreira, 2004, p. 21)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a justificativa teórica das metodologias que nortearam a pesquisa - um estudo de caso de cariz etnográfico considerando as 22 crianças com idades entre 3 e 5 anos e a sua educadora como informantes privilegiados, a um JI da rede pública do ME, localizado no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Nele serão explicitados os posicionamentos metodológicos e éticos que se optou por adotar no decorrer de uma pesquisa que se pretendeu ser com as crianças, no entendimento de que não basta somente estar entre elas, mas, acima de tudo, estabelecer uma relação capaz de permitir à pesquisadora apreender suas experiências, suas vivências e significações a partir delas próprias.

1. POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO, OPÇÕES METODOLÓGICAS E QUESTÕES ÉTICAS NUMA PESQUISA QUE PRETENDE SER COM CRIANÇAS

O percurso metodológico escolhido para ser trilhado nesta investigação é de caráter qualitativo interpretativo, uma vez que não se pretende explicar, mas sim compreender o fenômeno estudado. Com efeito, a pesquisa qualitativa não se utiliza de dados estatísticos ou busca medir os eventos estudados; ela envolve a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto do pesquisador com a situação investigada na intenção de perceber, neste caso, as interpretações que as crianças fazem de si, dos outros e do mundo. Como afirma Amado (2014, p. 119) “na investigação qualitativa, a problemática centra-se na decifração do ‘significado dos fenómenos’ para os sujeitos investigados”, exigindo do/a pesquisador/a o esforço para compreender os vários pontos de vista destes. O que está em causa não é emitir juízos de valor, mas antes, é clarificar os cotidianos da educação, dentro dos quais se encontra a Educação de Infância compreendendo os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos. “Assim, a investigadora, ao suspender o [seu] julgamento, procura captar a densidade de sentidos que estão envolvidos na situação e, ao fazê-lo, reposicionar-se a si

própria, mais do que almejar uma comunhão de espíritos que seria sempre pretensa. (Ferreira, 2004, p. 39)

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) definem cinco características da investigação qualitativa, são elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o local onde naturalmente se dá o fenômeno investigado e o/a investigador/a é o instrumento principal; 2) é uma pesquisa descritiva; 3) há o interesse maior com o processo e não apenas com o produto final; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) o significado tem relevante importância. Quanto a este último ponto, cabe dizer que a abordagem qualitativa se interessa pelo modo como os sujeitos dão sentido às suas vidas, como e por que constroem determinadas interpretações, para tanto “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”

A investigação teve como pressuposto tomar por base a escuta das crianças e da educadora, legitimando suas experiências, seus saberes, seus diferentes modos de ser, de ver, de estar e de lidar com o mundo a sua volta. Neste sentido, Ferreira (2008, p. 149) argumenta que ao realizarmos pesquisas com crianças, abrem-se caminhos para o reconhecimento destas como atores sociais:

adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.

1.1. ETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

De acordo com Amado (2014) há uma variedade de estratégias possíveis no campo da investigação qualitativa e uma delas é a etnografia. A etnografia é um método criado por antropólogos para estudar a cultura de um determinado povo ou grupo, seus modos de ser e estar. Uma das suas propostas é obter as respostas para o estudo ou investigação de dentro do grupo, considerando as perspectivas de seus membros, buscando significados e interpretações. Assim, pode-se afirmar que a etnografia é um método privilegiado para conhecer a experiência humana. Para tal, a etnografia exige uma descrição densa da cultura que se pretende conhecer (Geertz, 2008), o que significa dizer que esta não é apenas uma descrição detalhada, mas procura interpretar/compreender a interpretação dos sujeitos sobre um determinado fato que os faz agir de determinada maneira, ou seja, uma leitura em segunda mão de como são entendidos os eventos e as ações pelos próprios atores. Uma

pesquisa ou estudo etnográfico deve ainda seguir uma série de critérios dentre os quais destacam-se a permanência prolongada no terreno e a utilização das técnicas associadas à etnografia como a observação, a entrevista e a análise documental, dentre outros.

O emprego da etnografia no campo da educação começou a tomar corpo a partir da década de 70, seus defensores queriam romper com os modelos de pesquisas rígidos da época apostando em um modelo mais flexível, que envolvesse “a realização da observação naturalista do ambiente escolar, o uso do caderno de campo, a realização de entrevistas e a análise de documentos” (*idem*, p. 148). Ora, sendo os dados recolhidos numa etnografia “material cotidiano dos nativos” (*idem*) esta pode ser considerada um método eficaz para estudar crianças uma vez que muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados em tempo real, o que seria impossível através de entrevistas e questionários (Corsaro, 2011).

Na presente pesquisa, em função dos limites de tempo que se impunham, não foi possível assegurar e cumprir o critério que diz respeito a permanência prolongada no terreno, daí a abordagem ser considerada de cariz etnográfico. Não obstante, foram seguidos os demais critérios que configuram uma pesquisa etnográfica.

1.2. QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Como já foi exposto, a criança e a infância nem sempre foram percebidas da mesma maneira, ao longo dos anos seus estatutos foram sendo alterados em função das mudanças na sociedade (cf. Capítulo I). O mesmo ocorreu no campo das pesquisas. Até pouco tempo as crianças eram tomadas apenas como objetos da investigação e não como sujeitos, refletindo a perspectiva de desenvolvimento que tem a criança como imatura, incapaz para dizer de si e do mundo.

É possível afirmar que o ponto desta viragem epistemológica e metodológica onde as crianças passam de objetos de estudo para sujeitos implicados no estudo foi o surgimento da “nova” SI, na década de 80, nos países anglófonos e a aprovação da CDC, em 1989 (Colona, 2012). Esta mudança afetou consideravelmente o papel das crianças no âmbito dos processos de investigação uma vez que agora elas são reconhecidas como atores sociais, produtoras de cultura, imprescindíveis na recolha de dados para pesquisas e na sua interpretação. Para tanto os métodos utilizados na investigação com as crianças devem ser adaptados de forma a melhor se ajustarem às suas vidas (Corsaro, 2011).

Em primeiro lugar, é necessário encarar as crianças como pessoas competentes para dizer de si e do mundo, isso implica escutá-las e trazer as suas vozes para a investigação. Compete ainda ao/a investigador/a refletir sobre os valores e papéis seus e das crianças, e sobre a escolha e a aplicação dos métodos. Em relação a esta atitude reflexiva Sarmiento e Pinto (1997, p. 26) observam que:

“o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”.

Há que se ter ainda especial atenção às questões éticas visto que não se pode negar a existência de uma força adulta baseada nas relações de poder e saber sobre as crianças. Assim, é importante lembrar que durante um tempo os códigos de ética em pesquisa não faziam referência explícita à participação das crianças. A Declaração de Helsinque, embora tenha sido elaborada inicialmente para direcionar pesquisas na área médica, pode ser considerada um marco positivo para as pesquisas em outras áreas uma vez que definiu a participação das crianças desde que seus responsáveis legais assim o consentissem. Assim, por algum tempo, o consentimento era obtido através de uma correspondência aos pais à qual eles poderiam responder negativamente caso não desejassem a participação de seus filhos. Atualmente faz-se necessário um consentimento ativo dos pais, onde lhes são esclarecidos todos pontos sobre a pesquisa, o que será o objeto do estudo, como ela ocorrerá, a garantia quanto ao anonimato dos sujeitos, o sigilo e a confidencialidade, bem como o direito a desistir da participação da mesma a qualquer momento e por quaisquer motivos. A esta série de cuidados éticos chamamos de participação consentida ou consentimento informado.

No mesmo sentido, numa pesquisa que pretende ser com as crianças, é imperioso que elas sejam informadas e consultadas sobre o estudo. Segundo Soares (2006), a ética nas pesquisas com crianças deve ser pautada pela harmonia entre respeito, autonomia e proteção. Desta forma, apesar de se ter em conta o aval dos pais e/ou responsáveis pelas crianças para que estas possam participar da pesquisa, é imprescindível que elas saibam do que se trata, que lhes seja explicado nos seus termos o que consiste a investigação e que elas possam, a qualquer momento e em qualquer situação decidir se querem ou não participar, se querem estar em determinada foto, se querem que seja descrita uma situação que protagonizaram, etc. Para tanto, compete ao/a investigador/a se certificar do consentimento das crianças durante todo o percurso da investigação, tendo em mente que este consentimento vai muito além de um “sim”. Conforme nos alerta Alderson (2005) reconhecer as crianças como

sujeitos e não como objetos de investigação significa aceitar que elas podem falar “de direito próprio”, expondo opiniões e experiências através de várias linguagens e não apenas da linguagem oral.

Compete ao/a investigador/a compreender que o relacionamento ético entre ele/a e os sujeitos da investigação é o mesmo, sejam estes adultos ou crianças, mas no caso das crianças deve-se considerar as disparidades de poder e de estatuto para melhor lidar com o adultocentrismo e o etnocentrismo. A investigação com crianças muda as regras da relação tradicional entre investigador/a e investigado, pois nela são as crianças que têm o saber e que decidem até onde os adultos podem ir. No entanto, elas não são adultos e não devem ser tratadas como tal, tão pouco ter suas opiniões diminuídas, desconsideradas ou mesmo ignoradas, assim, uma atitude respeitosa e ética com as crianças no campo da investigação é a de

“uma pessoa humilde. (...). Esta postura não deve apenas ser usada como passaporte de entrada, é uma postura para ser mantida durante toda a investigação. Um investigador humilde que respeite as crianças que o recebem como uma pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável terá um comportamento ético em relação a elas. (Graue e Walsh, 2003, p. 77)

2. O PROCESSO DE PESQUISA NO TERRENO

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 115) a investigação com crianças é “um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais a cerca do seu mundo do que o investigador”; assim requer deste um certo preparo anterior a entrada no terreno. Reconhecendo que a “investigação não é tarefa do acaso” (*idem*, p. 116) o autor estabelece como pontos cruciais de uma pesquisa: i) a revisão bibliográfica sobre o assunto, ii) o planejamento, que inclui a escolha dos métodos, iii) a negociação da entrada no terreno.

2.1. A NEGOCIAÇÃO DA ENTRADA NO TERRENO COM OS ADULTOS

Uma vez definido que a investigação optaria por um estudo de caso de cariz etnográfico, era necessário agora escolher o local para a sua realização. Por ser estrangeira, escolhi como terreno da investigação um JI próximo de casa, onde já havia realizado um trabalho no 1º semestre do Mestrado. Informalmente expus meu interesse em pesquisar a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico uma vez que já as conhecia um “bocadinho” e também havia estabelecido uma boa relação com a educadora, coordenadora e demais profissionais, o qual foi bem recebido por ambas. Meses depois, quando voltei para formalizar o pedido para a realização da pesquisa, fui surpreendida com vários entraves e percebi logo que as dificuldades postas se deviam a uma interpretação

errada das finalidades da pesquisa, vistas como avaliação do trabalho do educador, o que não era o caso.

Perante estas circunstâncias, procurei outro JI, contando com a mediação da minha orientadora. Ainda em junho aconteceram os primeiros contatos via telefone para se negociar a pesquisa, seguindo-se um encontro entre mim, minha orientadora e a educadora de infância, no dia 22 do mesmo mês, na própria sala 1 do JI. Explicitou-se o teor da pesquisa, objetivos e procedimentos, os quais foram prontamente aceites pela educadora (cf. Apêndice I, 1). Neste mesmo dia acertámos minha participação na reunião de pais para explicar-lhes sobre o que tratava a pesquisa e pedir-lhes a autorização para a participação das crianças. Como o JI passava por uma reforma do edifício não combinamos mais nada sobre a entrada no terreno como dias e horários de observação.

Depois disso procedeu-se à formalização do pedido para entrar no terreno ao diretor do agrupamento (cf. Apêndice I, 2) e no final de julho recebi a resposta positiva.

As atividades no JI iniciaram-se em 15 de setembro, em decorrência do atraso das obras. Entretanto, como se tratava de um grupo, na sua maioria, novo na instituição, que necessitava de um tempo de reconhecimento do local, das pessoas e uma acolhida mais individualizada, resolvemos, eu e a educadora, que as observações se iniciariam após este primeiro momento. Assim, no dia 22 de setembro fui novamente ao JI para combinar com a educadora o início das observações, os horários e a duração da pesquisa, e também lhe entreguei o projeto da mesma. Neste dia tive meu primeiro contato com as crianças da sala 1:

Logo na porta da sala deparei-me com a despedida de uma menina de seu pai. Entre choro, abraços e beijinhos BP pedia ao pai: “*Não demores, papá!*”. Depois a mesma menina, com os olhos ainda cheios de lágrimas, tomou-me pela mão e procurou-me guiar pelo novo espaço, fazendo as vezes de minha cicerone, levando-me até a *manta* onde sentei-me ao seu lado. Fiquei ali na *manta* sem falar nada só observando a educadora e as crianças. Depois conversamos, eu e a educadora ali mesmo, e combinamos de iniciar os trabalhos na semana seguinte, bem como de eu ter um tempo na *manta* para falar com as crianças e explicar o que iria fazer. (registro de 22/09/2016)

Comentei com a educadora da minha preocupação em relação aos pais por verem uma pessoa diferente na sala, ela então se prontificou em, de maneira informal, ir conversando com eles e contando um pouco da pesquisa, até que eu o fizesse na reunião. Minha preocupação neste momento era mesmo com a educadora e com a responsabilidade em aceitar alguém “*estranho*” em sua sala - o que pensariam os pais sobre a atitude dela? Isso poderia causar algum mal-entendido quanto a minha pesquisa ou mesmo inviabilizá-la?

Felizmente estas minhas hipóteses não se concretizaram e tudo correu conforme havíamos combinado.

Iniciei a investigação no dia 26 de setembro de 2016 e esta se estendeu até 31 de março de 2017, com idas diárias ao Jardim de Infância, alguns dias permanecendo lá durante todo o dia, outros somente pela manhã. Posteriormente, em abril, regressei para o *vernissage* onde foram expostas obras das crianças inspiradas nas obras dos artistas plásticos Pablo Picasso e Joan Miró, proposição feita pela educadora às crianças, bem como as fotografias feitas por elas quando da realização desta pesquisa, proposição minha a elas (cf. Apêndice II, 1).

2.2. ADENTRANDO NO UNIVERSO DA SALA 1 - O CONSENTIMENTO INFORMADO E OS PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS COM AS CRIANÇAS E A EDUCADORA

Cheguei por volta das 08:50h. A auxiliar recebia as crianças no corredor, havia apenas três delas, um menino e duas meninas. [...] A educadora chegou minutos antes das 9h. e, de repente, muitas crianças estavam na sala. Aos poucos foram se acomodando no tapete da sala, a que chamam de *manta*. Sentei-me em um canto da *manta*. As crianças me olhavam, umas sorriam, enquanto que para outras, minha presença parece não ter alterado o cenário, era como se eu não estivesse ali. (Registo de 26/09/2016)

No intuito de me aproximar ao máximo das crianças, das suas formas de ser e estar no JI para perceber suas maneiras de participar neste espaço, optei por entrar à mesma hora que a maioria delas, dispor minha lancheira e casaco no cabide no corredor, entrar para a sala e sentar-me na *manta*. Minha intenção com esta atitude tinha a ver com uma forma respeitosa de tratar as crianças e também uma maneira de minimizar nossas diferenças físicas, mas ainda de interferir o mínimo possível no desenrolar do dia-a-dia do JI. Corsaro (2005) aponta que a entrada em campo é crucial na etnografia, nela está em causa o estabelecimento de um estatuto de participante, para tanto, há que se conhecer o funcionamento do JI, suas rotinas e relações, desenvolver a confiança com adultos e crianças e também ganhar sua aceitação. Foi isso que busquei fazer.

Neste primeiro dia, na *manta*, a educadora foi atentando para as coisas que as crianças vinham lhe contar, os passeios de fim de semana, as novidades, e também as surpresas que traziam para a “saquinha das surpresas”¹¹. Depois destas conversas, mas ainda na *manta*, fui apresentada pela educadora às crianças. Achei interessante não ser eu o detonador da conversa na *manta*, e isso ajudou-me a perceber um pouco mais as crianças falando das suas

¹¹ A “saquinha das surpresas” é uma bolsa com umas colagens na frente onde as crianças colocam coisas que trazem de casa para os colegas descubram o que é. A regra é que as crianças devem dar pistas sobre a surpresa e não falar logo o que acham que é. Dar pistas é perguntar se o objeto em questão é duro, que cor é, de qual material é feito, enfim perguntar as suas características, e foi isso que foi feito.

coisas. Ainda assim, confesso que o temor de explicar para elas o que faria ali na sala 1 e poder não ser compreendida causou-me um grande desconforto. Acostumada a coordenar reuniões, a falar com professores, pais e crianças enquanto supervisora, ali, diante das crianças, agora como investigadora, me sentia impotente; sentindo um misto de medo e vergonha. Quando a educadora me passou a palavra, procurei explicar às crianças que estava ali na sala 1 para aprender com elas, disse-lhes que também era aluna, só que de uma escola de adultos, que vinha do Brasil para Portugal para estudar e que lá também trabalhava num JI, por isso precisava aprender coisas com elas para levar para as crianças do meu país. Os meninos e meninas da sala 1 não falaram nem perguntaram nada.

Para quebrar o gelo a educadora pediu que cada uma das crianças se apresentasse, falasse ou mostrasse com os dedos a sua idade e contasse o que mais gostava o JI. Envolvida pelo nervosismo e a ansiedade não conseguia registar o que as crianças falavam; não conseguia registar, mas também ainda não tinha certeza se queria registar na frente delas, enquanto me contavam coisas, enquanto conversássemos ou brincássemos. Essa atitude, de estar com os olhos voltados ao caderno, registrando enquanto falavam ou brincavam, não me parecia muito respeitosa, causava-me a impressão de não lhes estar dando a devida atenção. Reconhecendo a importância dos registos, não somente como resultado de ter estado lá, mas do que se conseguiu reunir no período que lá estive (Ferreira, 2004), optei, neste primeiro momento, por deixar o caderno de lado e ficar atenta para o que as crianças que falavam e faziam, fui observando e também me deixando observar. Assim, deste primeiro dia o que ficou registado é que aquele se tratava de um grupo multi idades, composto por meninos e meninas com 3, 4 e 5 anos, algumas vindas outras instituições, outras que nunca haviam estado em uma creche ou JI, onde a grande maioria gostava muito de brincar na *casinha*.

Como na minha apresentação não fiz um pedido formal às crianças se poderia ou não fazer minha pesquisa na sala 1, se elas gostariam ou não de participar da mesma, não obtive delas as habituais respostas “*sim*” ou “*não*”, mas fui percebendo dia após dia os seus consentimentos, assentimentos (Ferreira, 2010), vetos e indiferenças quanto a investigação:

À tarde, quando cheguei as crianças estavam todos no recreio. Aos poucos elas vieram para mim. A EB perguntou: - Posso sentar-me a tua beira?
Respondi que sim. O F também veio ficar comigo. Logo a educadora chama o grupo para entrar, o menino então deu-me a mão e fomos para a sala.
Na manta sentaram EB e F a minha beira, um de cada lado. (Registo de 26/09/2016)

Chego e estão LM., VA, GU e I, que vão para a mesa dos jogos. Sigo-as. Antes de sentar-me pergunto: - Posso?
LM. – Não.

Eu – Não posso sentar-me?
LM. – Sentas, mas não jogas. (Registo de 07/11/2016)

Ultimamente, logo que chego a I vem me contar as coisas que aconteceram consigo e na sala. Ela me vê e já diz: - Oh Renata, senta aqui à minha beira. Ou: - Olha Renata, trouxe uma surpresa pra saquinha, queres ver? Ou diz aos colegas: - Este lugar é da Renata, eu guardei pra ela!

Hoje, assim que cheguei ela veio me mostrar as suas tatuagens e disse: - Foi feita com uma agulha!

Olhei para ela e disse: - Não foi não, as crianças não podem fazer tatuagens, é proibido. (Eu nem sei se em Portugal é assim).

Ela sorriu e disse: - Era só para me pregar uma partida. (Registo de 02/03/2017)

Neste momento, levo em consideração que o consentimento informado com as crianças passa por outro caminho, diferente do processo com os adultos, que não é um simples sim ou não num dado momento. O consentimento das crianças se dá pelas mais variadas formas e em diversos momentos. Ele pode vir pela palavra, mas pode também ser expresso por um sorriso, um gesto, um convite ao brincar, nas cumplicidades. Assim, procurei ficar atenta a fim de perceber se as crianças compreendiam o que eu estava ali a fazer, se queriam a minha presença em determinadas situações ou não, imbuída na tarefa de explicar-lhes do que se tratava a investigação, da minha presença no JI e reiterar a todo momento o seu consentimento.

Neste primeiro dia, ainda por conhecer o espaço e me reconhecer enquanto investigadora, perambulei pela sala tentando perceber quem brincava com quem, do que brincavam, como se relacionavam. Acredito que por ser esta a minha primeira experiência enquanto investigadora e por não estar muito habituada a este novo papel, não consegui utilizar, de todo, a estratégia de “entrada reativa”, conforme indica Corsaro (2011). Digo que não utilizei a estratégia de todo porque, por vezes, fui traída pelo meu adultocentrismo, indo ao encontro das crianças nos diferentes espaços da sala. Refletir sobre estes episódios me fez perceber uma certa autoridade/poder implícitos na minha presença como adulta, onde mesmo sem falar nada, como que se exige das crianças uma ação, um convite para jogar ou brincar ou mesmo modelar a plasticina. O episódio a seguir ilustra a minha constatação:

Chego a mesa onde a I e o GU montam um puzzle.

Puxo uma cadeira e sento sem nada falar.

A menina então avisa: - *O jogo é para dois.*

Permaneço ali, calada.

Em seguida ela completa: - *Mas nós vamos ajudar esta amiga nova* – se referindo a mim e dividindo comigo algumas peças do puzzle e as regras do jogo. (Registo de 26/09/2016)

Desta forma, em meio a desconfiança e excitação geradas por toda novidade, neste caso, a novidade era eu – uma adulta e estrangeira – iniciamos assim, eu, elas e a educadora, a nossa relação.

No segundo dia fui tendo pistas de que estava no caminho certo para superar os obstáculos e ser aceita nos mundos infantis. Apesar de não utilizar na íntegra o método reativo (Corsaro, 2011), o fato de ser estrangeira e falar um português diferente de Portugal fez com que as crianças me vissem de forma diferente, não sei se como o adulto atípico ou incompetente (*idem*) mas o fato é que as crianças queriam ouvir-me e descobrir que língua era essa que eu falava. Me tornei a atração da sala:

“Algumas crianças iam chegando à sala e, da porta, mostravam-me aos pais. Uma delas, a MA, trouxe o pai pelas mãos até o local onde eu estava com as outras crianças e este, olhando para o grupo perguntou: - *Cadê a aluna nova?*
Foi então que a menina sorriu e apontou para mim. Ele pareceu meio surpreso, então confirmei: - *Sim, sou a aluna nova.*
Em seguida, a educadora aproximou-se e completou: - *É a Renata a aluna nova, aluna da escola dos grandes que veio fazer uma pesquisa de mestrado.*” (Registo de 27/09/2016)

Passados alguns dias, no dia 13/10 aconteceu a reunião de pais. Nela estiveram os pais de 17 crianças, expliquei então o teor da minha pesquisa e passei-lhes o documento de autorização (cf. Apêndice I, 3). Informei que o documento poderia ser lido e discutido com calma entre os pais, em casa, e que eu estaria ali durante todos os dias para sanar as possíveis dúvidas. Alguns pais já me entregaram ali mesmo a autorização assinada, outros levaram para casa, devolvendo nos dias a seguir. As crianças que não tiveram representação dos pais na reunião levaram o documento via caderneta. Ao final, todos os pais autorizaram a participação das crianças na pesquisa, um deles pediu uma cópia do trabalho final, informei que uma cópia ficaria na sala, na estante dos livros para acesso das crianças e adultos – profissionais e pais – da sala 1.

Foi interessante como a pesquisa me proporcionou uma aproximação com as famílias. No início esperava certa resistência, o que não veio. Depois, imaginei algo próximo da indiferença dos dias atarefados, mas o que pude sentir foi respeito pelo que eu estava ali a fazer e preocupação de que tudo desse certo. Alguns familiares sempre perguntavam como estava o trabalho, se estava com saudades do Brasil e que sentiria falta das crianças. Disso eu não teria dúvidas! Mais tarde, recebi dos pais presentes, lembranças e, no dia do *vernissage*, muitos agradecimentos.

i. OBSERVAÇÃO E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E SEU REGISTO

“[...] Estou na *casinha* e logo sou incluída na brincadeira da S, da I, do F e da BP. É um “restaurante”, a S é a “empregada de mesa”, o F o “cozinheiro”, eu, a I e a BP somos as “clientes” e fomos “almoçar”. Num certo momento falo para as meninas que vou dar uma volta pela sala.

Vou até a *manta* para observar a LV a brincar com um cavalo-marinho e alguns peixes quando a S me “liga”:

S – *Estou? Alô, alô Renata?*

Eu – *Estou.*

S – *Onde estás?*

Eu – *Estou no oceanário.*

A S sai da *casinha* e vem conversar comigo: – *Dá pra tu ires para a casinha?*

Eu – *Fazer o que?*

S – *Brincar connosco.*

Aceito o convite da S. e voltamos para a *casinha*. Pergunto: – *E o que é que eu vou fazer?*

S – *Esta é a tua filha* – mostrando-me uma boneca. – *Mas vamos dar um banho nela. Tira-lhe a roupa.*

Eu – *Mas a roupa dela sai?*

S – *Não!!!*

Eu – *Então????*

S – *Finge que tira!!!!*

Eu – *Tirei.*

S – *Ahh, segura nela, vou buscar o champô* – diz ela enquanto vai até o armário e volta e mostrando-me um frasco, ao mesmo tempo que diz: – *Isto é champô, isto é para pôr a seguir do banho e isto é para ela nunca ter varicela!*

Fico ali observando atentamente até que a BP me olha e pergunta: – *Não vai tocar nada? Olha, quando tocar o sininho tens que ajudar a arrumar.*

Em seguida, o sininho toca e fomos todas arrumar a *casinha*.” (Registo de 13/10/2016)

A etnografia exige um “zoom” do/a investigador/a em relação ao observado, para tanto o método utilizado é a observação participante. Ora, a observação participante ultrapassa a simples observação e registo para capturar os sentidos e significados atribuídos às relações e situações pelos atores, mas esse esclarecimento não está dado, vai-se aprendendo. Amado (2014, p. 151) utiliza a expressão ‘descida ao poço’ para falar da observação participante, com ela o autor procura ilustrar o papel do investigador neste processo, o qual deve ser o mais próximo possível dos sujeitos, e mesmo de participar no seu cotidiano até que se atinja um determinado nível de compreensão. É crucial então, que o investigador mantenha um certo grau de convívio com o contexto estudado, interagindo, afetando e sendo afetado por este. Neste sentido, a observação participante não pode ser confundida com uma técnica de recolha de dados, uma vez que busca “desvelar as ações e interações segundo o ponto de vista dos sujeitos” (*idem*), ela é assim, uma conduta, uma posição do/a investigador/a, que para tanto se vale da combinação de várias técnicas, dentre as quais se destacam as notas de terreno.

Em função do meu objeto de pesquisa – a participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico – não delimitarei previamente um tempo/espço para as observações: procurava estar atenta às crianças, seus indícios e também aos modos como a educadora percebia e acolhia ou não os indicativos delas. No entanto, algum tempo depois percebi que a *manta* era o elo que fazia todas as ligações, local onde tudo na sala 1 se iniciava e também onde tudo se encerrava – ali, na *manta* as crianças eram acolhidas e

acolhiam os amigos, ali chegavam seus contributos, ali juntamente com a educadora planeavam o iam fazer durante a semana, ali partilhavam as novidades, ali discutiam e buscavam soluções para as dificuldades encontradas – ou seja, espaço/tempo privilegiados para a observação. Desta forma, fui afinando meu olhar para a *manta*, sem, contudo, descartar outros espaços onde as crianças estavam juntas, embora em menor número, como *casinha*, a área do *espetáculo*, a mesa dos *jogos*, a mesa *dos trabalhos*, a *biblioteca*, as *construções e a garagem*, e, ainda, os lugares onde elas ficavam sozinhas ou em número bem reduzido como a *pintura*, a *ciência* e a *escrita* ou *matemática* também receberam minha atenção, embora com menor intensidade.

Um espaço onde tive muita dificuldade em relação à observação participante das crianças foi o recreio, que, num primeiro olhar meu, muito adultocentrico, considerei um espaço sem grandes atrativos, onde havia apenas um brinquedo, algumas árvores, um jogo de amarelinha pintado na parte coberta onde também havia uma cesta de basquete que de tão alta nem os alunos da primária conseguiam acertar. Optei desde o primeiro momento por participar com as crianças do recreio e sinalizei isso à educadora quando no primeiro dia me convidou para tomar um cafezinho e eu declinei. No recreio procurei ficar próxima das crianças, mas logo vi que esta seria uma tarefa difícil, visto que elas corriam o tempo todo, subiam e desciam do brinquedo, e logo voltavam a correr pelo pátio. Resolvi parar próximo ao brinquedo, sozinha, por mais que quisesse saber da escola e das crianças, resolvi não ficar junto do grupo dos adultos e me focar nas crianças, afinal se queria saber delas era com elas que deveria ficar. Foram nestes momentos de solidão no recreio e de observação das crianças que percebi a riqueza daquele espaço, as crianças brincavam com as folhas, faziam colares e pulseira e também comidinhas, criavam enredos e conviviam com as crianças da primária, aprendendo e ensinando outras brincadeiras.

Enquanto na sala eu flutuava entre “seguir atrás das crianças” (Coulon, 1987/1995; Waksler, 1991 *in* Ferreira, 2004), ser cooptada por elas para ajudá-las e ir aos poucos alcançando o estatuto amiga, no recreio, pelo menos para as crianças menores, eu era uma adulta que cuidava, um porto seguro e, volta e meia, vinham-me fazer queixas uns dos outros ou ficavam comigo de mãos dadas durante todo esse tempo. Percebi que as auxiliares também tinham essa ideia e sempre que precisavam se ausentar do recreio para atender uma outra criança ou abrir o portão me pediam: “*Fica com ela (criança) para mim?*”, “*Dá uma olhadinha nelas que já volto?*” Acredito que, em função deste estatuto que me foi atribuído no recreio, de protetora e cuidadora, foi mais difícil para as crianças me verem neste espaço como uma amiga. Constatei ainda que os estatutos a mim conferidos pelas crianças, iam

mudando conforme seus interesses, assim eu poderia ser a adulta que auxilia no lanche num determinado momento e a amiga com quem se divide o lanche.

- **Notas de terreno**

A observação participante implica ainda outras competências do pesquisador, designadamente escrever, recordar, esquematizar, uma vez que, “os bons observadores vêem coisas que os outros não vêem” (Graue e Walsh, 2003, p. 129). Para tanto, na pesquisa etnográfica faz-se necessária a elaboração de um diário de campo onde foram registados toda ordem de observações, impressões, primeiras análises... Assim, fazia pequenos registos em sala, enquanto as crianças iam fazer a higiene antes do lanche ou quando todas já haviam saído para o recreio ou mesmo no final da manhã, após terem ido para a cantina almoçar – as notas de terreno –, buscando capturar falas, sentidos e significados da situação. Já em casa, no ato da reescrita, procurava acomodá-los num espaço maior, sempre com o compromisso de registar o que de facto se tinha apresentado, e manter uma atitude reflexiva e crítica, a fim de perceber os muitos sentidos que elas poderiam ter (cf. Apêndice II, 2). Desta forma, buscava aproximar-me da “descrição densa” defendida por Geertz, (1989). Aquando dessa reescrita recorri também às gravações áudio realizadas para me certificar de tal fala ou expressão anotada no caderno e o seu propósito. O gravador foi utilizado por mim durante toda a pesquisa, principalmente nos momentos da *manta*, com o intuito de captar melhor o linguajar português, bem como as entonações do dia passado, as surpresas, as alegrias, os assombros. Os registos das observações foram ainda socializados com a educadora.

2.2.2. ENTRE MODELOS E FOTÓGRAFOS – AS CRIANÇAS E A FOTOGRAFIA

Ainda no afã de não deixar nada nem ninguém de fora e no decurso do processo de observação participante inerente à etnografia, utilizei a fotografia como uma outra estratégia de coleta de dados. Agostinho (2010, p. 61) considera que a

fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade.

O processo de fotografar não se iniciou juntamente com as observações e os registos escritos - antes precisava ser reconhecida pelas crianças e também conhecê-las um pouco

mais, ter certa intimidade para que me dissessem se queriam ou não estar na foto e também precisava ter o assente dos pais para a pesquisa.

Após as devidas autorizações das famílias iniciei as fotografias. Para tanto levei apenas o telemóvel, na verdade dois, como as crianças diziam – um do Brasil e outro de Portugal – e fotografava objetos, espaços da sala, alguns desenhos. Aos poucos, as crianças também começaram a brincar de tirar fotografias da sala, depois pediam-me para ver as fotografias que havia tirado e, enfim, pediam-me para fotografá-las. Durante o tempo da pesquisa nenhuma criança se recusou a ser fotografada. Elas também gostavam muito de ver as minhas fotos do Brasil, das crianças do meu local de trabalho e também da praia, marido, filha... O telemóvel andava de mão em mão.

A princípio, a realização de fotos não teria lugar neste trabalho, mas foi observando as crianças, brincando com elas, escutando-as que percebi que essa seria uma boa alternativa para fazer emergir mais delas, seria mais uma oportunidade onde elas poderiam mostrar seus interesses, suas escolhas, como fazem estas escolhas e o porquê delas. Para além de cumprirem seu papel inicial – registrar o cotidiano das crianças da sala 1 – as fotografias também provocaram o interesse das crianças e a vontade de ora serem fotógrafos, ora modelos, intensificando-se os pedidos para verem como tinham ficado as fotografias que eu ia fazendo no meu telemóvel. Compreendendo que uma coisa é ver uma imagem no ecrã de um computador ou um telemóvel e outra é vê-la impressa, é poder tocar, mostrar para os colegas, fazer comparações, largar, tornar a vê-la, quis mostrar às crianças as fotografias da sala 1 que havia feito até então. Muito além do meu interesse em ver as suas reações, movia-me a compreensão de que ver/ter as suas fotografias era um direito das crianças. Assim, fazendo uso da “saquinha das surpresas”, levei um álbum com fotografias que havia feito, onde apareciam todas as crianças, em momentos distintos, ora em grupos, ora sozinhas e um porta-retratos com uma fotografia do grupo, o qual as crianças decidiram que ficaria na *casinha* (Registo de 21/11/2016)

Percebi que as crianças gostavam de ver as fotos do álbum, que gostavam de se ver, constantemente as observava folheando o mesmo, apontado detalhes, mostrando aos amigos, conversando sobre as fotografias.



Figura 3 – GU na *manta* vendo o porta-retratos com as foto do grupo



Figura 4 – EB e F conversando na *casinha* sobre o álbum de fotografias

A ideia de utilizar a fotografia para integrar outras formas de participação das crianças na pesquisa foi ganhando peso ao observar suas brincadeiras na *casinha* e como elas utilizavam as máquinas fotográficas que compunham aquele espaço – máquinas avariadas que já não serviam aos adultos. Que fotografias fariam? O que poderiam contar e acrescentar à pesquisa através daquela lente? Expus à minha orientadora a ideia de trazer uma máquina fotográfica para que as crianças pudessem fazer as suas fotografias, fotografar o que mais gostassem no JI, ela não se opôs, compartilhei a ideia com a educadora, que foi muito receptiva. Precisava agora conversar com as crianças, saber se gostariam de participar e conseguir uma máquina “de verdade”:

Na volta do recreio peço à educadora um espaço na *manta* para falar com as crianças sobre a minha proposta das fotos.

Eu – *Eu preciso de mais uma ajuda de vocês. Vocês lembram que quando eu cheguei aqui eu disse que vinha para aprender com vocês, né? [...] Agora eu queria me dissessem, olhem bem, do que vocês gostam aqui no Jardim. Mas eu não queria que vocês falassem assim: eu gosto disso, eu gosto de brincar na casinha, eu gosto de fazer desenhos... Não, eu queria que vocês me mostrassem isso através de fotos. E aí eu vou fazer uma proposta pra vocês, eu vou trazer uma máquina fotográfica, não o meu telemóvel porque eu tiro fotos com ele, mas elas não ficam tão boas assim, eu vou trazer uma máquina fotográfica para vocês tirarem fotos do que vocês gostam aqui no jardim. Vocês poderiam fazer isso para mim?*

Crianças – *Sim!*

Eu – *Vocês tiram fotos em casa?*

A maioria das crianças disse que sim.

[A Educadora aproveita para conversar com as crianças acerca das suas experiências com máquinas fotográficas e algumas crianças informam já terem usado o *telemóvel* (I), o *tablet*. (GO) e a *máquina fotográfica* (M) (...)] Disse-lhes então que no dia seguinte traria uma máquina fotográfica. (Registo de 02/03/2017)

Ainda em relação à proposta das fotografias, comentei com as crianças que na semana seguinte as traria impressas em tamanho grande e que depois elas teriam que sugerir um lugar para deixá-las. A solução não tardou a chegar.

I – Podemos pôr também lá fora, onde nós chegamos de manhã.

Educadora – Sim, também podemos pô-la fora para os pais verem, fazemos uma exposição. Acho boa ideia I.
 BI – Onde nós subimos as escadas.
 Educadora – Sim, pode ser.
 M – Eu acho que até os pais podem vir cá para vê-las.
 Educadora – Claro, nós qualquer dia vamos convidá-los para ver os nossos Picassos.
 LV – A minha avó vai vir.
 Educadora – Querias? Nós vamos combinar para os papás virem um dia...
 AL – Porque que não fazemos uma surpresa?
 Educadora – Podem. E dizem assim: mamã esta semana vocês podem vir a sala ver os nossos Picassos? Depois vamos fazer a exposição de como é que os meninos viram a escola através da máquina fotográfica. O que que eu gostava mais de fotografar. (Registo de 02/03/2017)

O trabalho com a máquina fotográfica aconteceu de forma diferenciada, uns queriam tê-la o tempo todo, tiravam várias fotografias, outros tiravam uma ou duas e logo devolviam a máquina, e outros ainda não se interessaram, o que respeitei, afinal, foi uma proposta e, portanto, poderia ser aceita ou não pelas crianças. A única criança que perguntei se gostaria



Figura 5 – LV, MA e EB fazendo pose para uma foto de I

de participar da proposta foi a LV. Como sabia que a menina não estaria presente no dia seguinte, o último dia que a máquina fotográfica ficaria na sala, perguntei-lhe se gostaria de fazer fotografias, ao que a menina prontamente respondeu-me: “- Não estás vendo que eu estou a trabalhar, Renata?” E continuou a amassar e modelar a plasticina.”

(Registo de 08/03/2017)

Algumas crianças que já haviam tido outras experiências com a fotografia procuravam o melhor ângulo, organizavam os colegas para o momento do *click*, arrumaram o cenário, outras apenas apertavam o botão, muitas vezes nem queriam ver o que havia saído. Fiz questão de mostrar para as crianças como poderiam ver as fotografias que produziram e também arrumar o *zoom*.

A atividade das crianças fotografando possibilitou-me perceber seus gostos na sala 1 - foram inúmeras fotografias da *biblioteca*, dos “Picassos” expostos na parede, da área do *espetáculo*, da *casinha*, do momento de pintar os “Mirós”, mas também revelaram amizade e admiração pelos colegas, pela educadora e até por mim. Neste sentido, compactuo com Agostinho quando diz que “ao fotografar seus companheiros, as crianças utilizaram a fotografia como recurso para documentar as redes afetivas, como manifestação de bem-querer, como testemunho do grau de importância que dão às relações de pares.” (2010, p. 276). Afinal, a fotografia é

“um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar”. (Kramer, 2002, p. 52)

Na semana seguinte levei as fotografias em dois note-books para que as crianças pudessem vê-las, escolher quais gostariam que fossem impressas e dizer algo sobre a imagem. Para minha surpresa, as crianças lembravam-se perfeitamente das suas fotos. Esta proposta culminou com *vernissage* abrindo a exposição das fotografias e pinturas das crianças às famílias, conforme elas haviam proposto. Assim como Agostinho (2010) também entendo as fotografias na pesquisa como notas que permitem-nos reavivar a memória, trazer à tona algum detalhe que passou despercebido na escrita, além de possibilitar a captura de situações simultâneas. Durante toda a pesquisa foram realizadas aproximadamente mil e oitocentas fotografias, sendo estas de autoria minha e das crianças. Meu intuito foi perceber as crianças, suas perspectivas e as suas formas participação no jardim.

2.2.3. AS ENTREVISTAS

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, pode ser compreendida como uma relação, um encontro observacional que possibilita a obtenção de dados em profundidade acerca dos sujeitos pesquisados, sendo complementar a observação participante e a análise de documental (Amado, 2014).

Em uma investigação qualitativa ela tanto pode servir como estratégia principal de recolha de dados como ser utilizada em conjunto com a observação participante e outras técnicas, desta forma vai se recolhendo dados na linguagem do próprio sujeito (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido, a entrevista assume várias formas, podendo acontecer pessoalmente ou através da utilização de meios de comunicação – telefone, correio eletrônico, etc. - e a sua classificação quanto às suas funções e estrutura pode ser: i) estruturada – direcionada a um tema específico e restrito, do qual o entrevistador possui um conhecimento prévio, não permitindo grande flexibilidade durante o processo; ii) semiestruturada – parte de um planeamento prévio, um guião com questões essenciais sobre o que se pretende saber, mas considera a interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a flexibilidade nas respostas; iii) não estruturada – sem qualquer estruturação prévia, as questões surgem da interação entrevistador/entrevistado, o que exige do primeiro muita competência e sensibilidade; iv) informal ou entrevista conversa – tem grande relevância nos estudos etnográficos, são momentos onde o investigador procura estar com

os sujeitos a fim de captar os seus pontos de vista sobre os acontecimentos. São conversas sem plano prévio que contribuem para a compreensão dos dados (Amado, 2014).

Na realização da presente investigação, de entre as várias técnicas de recolha de dados adotou-se a entrevista semiestruturada, “que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (*idem*, p. 211-212). Estas aconteceram em dois momentos distintos e apenas com a educadora: a primeira tendo como objetivo conhecer a sua trajetória bioprofissional, concepções a respeito da infância, criança, posicionamentos face as OCEPE e a sua concepção pedagógica; a segunda entrevista visou compreender como a educadora organizava o dia-a-dia da sala 1, como planeava espaços e situações, como escolhia determinados assuntos/temas para tratar com as crianças, quais aprendizagens que acreditava serem essenciais/fundamentais para elas nesta faixa etária, o estabelecimento de regras e a participação das crianças (cf. Apêndice III - 1, 2).

Também durante toda a pesquisa ocorreram vários os momentos de conversas informais com a educadora da sala 1 e outras da escola. e também com as auxiliares que se revezavam na sala. Nestas conversas procurava compreender melhor a organização da EI em Portugal, em específico daquele JI - para além do que está escrito nos documentos oficiais e livros que tratam do assunto, queria saber a opinião de quem vivencia esta organização na prática.

As conversas informais aconteceram também com as crianças, ora em grupos, ora sozinhas e em diferentes situações. Da mesma forma que eu queria saber delas, as crianças também queriam saber de mim e muitas das conversas que tivemos, foram elas a iniciar. Estas conversas, tanto com os adultos como com as crianças, contribuíram na recolha de dados para a pesquisa.

2.2.4. A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental realiza-se a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, fontes de papel (Gil, 1999), documentos pessoais e não pessoais (Amado, 2014) como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, atas, relatórios, diários, biografias, leis, estatutos, regulamentos, ofícios, discursos, mapas, informativos, jornais, revistas, correspondências, entre outros. No caso desta investigação optou-se pela pesquisa e análise das OCEPE e demais documentos legais produzidos entre 1997 e 2016 sobre a EI, bem

como os planejamentos, registros e outros documentos produzidos pela educadora e produções realizadas pelas crianças.

Vale ressaltar que cada uma das várias fontes da pesquisa documental implica processos diferentes de validação dos dados obtidos. No entanto, o que é comum a todas diz respeito a credibilidade e pertinência dos documentos, ou seja, à sua autenticidade e à veracidade e relevância das informações que contêm. Outro ponto em comum é que todos os documentos recolhidos devem ser objeto da análise de conteúdo.

Considera-se este tipo de procedimento de coleta de dados uma técnica na pesquisa qualitativa importante, uma vez que, neste caso, permite contextualizar a problemática bem como referenciar as demais informações obtidas por parte dos diversos atores. Outra vantagem no uso deste procedimento de recolha de dados é que o mesmo possibilita o conhecimento do passado e perceber os processos de mudança social e cultural, favorecendo a obtenção de dados com menor custo, economizando também tempo para o investigador, bem como, sem o constrangimento dos sujeitos.

2.3. OS PROCESSOS DE ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Ainda no decurso da pesquisa inicia-se a análise dos dados. Amado (2014) aponta que ela é central na investigação e inicia-se já quando se passa das notas de terreno para uma escrita maior, no ato da reescrita, o mesmo ocorrendo na transcrição do material de áudio. Assim, não basta acumular dados pesquisados, é preciso saber o que estes dados têm a nos dizer. Nesta pesquisa, para a análise dos dados recolhidos optou-se pela análise de conteúdo qualitativa.

2.3.1. A ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA

A análise de conteúdo (AC), surgida ainda na 1ª Guerra Mundial para analisar as propagandas políticas, mas também utilizada na 2ª Grande Guerra, é uma das formas de analisar e interpretar os significados e sentidos presentes nos conteúdos dos dados obtidos, sendo utilizada em vários campos das ciências humanas. Amado considera a AC é um processo adequado à análise de dados qualitativos uma vez que permite ao investigador

apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (Amado, 2014, p. 348).

Constitui-se assim uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de texto, referindo-se ao conjunto de procedimentos para tratamento dos

dados obtidos numa investigação sendo que o seu sentido mais qualitativo e interpretativo, busca compreender com profundidade os fenómenos em questão. A AC permite analisar e interpretar os conteúdos explícitos e implícitos das mensagens presentes num texto, e sujeitá-los a sucessivas reinterpretações de modo atingir uma compreensão o mais aproximada possível de seus múltiplos significados e sentidos, para descobrir as suas conexões com o estudo, indo além e rompendo com as interpretações de uma primeira, única e simples leitura.

Para tal, o processo de análise de conteúdo organiza-se em diferentes fases. Bardin (2011), as define por: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise organiza-se o material que será analisado, tendo como objetivo primeiro torná-lo operacional e ordenar as ideias iniciais. Ainda nesta primeira fase realizam-se leituras flutuantes, ou seja, de (re)conhecimento do texto. Através delas prepara-se o material iniciando-se a referenciação de índices e a identificação de indicadores-chave que fundamentarão as interpretações a respeito do que se está investigando. Explorar o material é uma segunda fase que diz respeito ao processo de codificação dos registos face a regras previamente formuladas, assim, é tratar o material. Segundo a mesma autora, a codificação implica transformar os dados em bruto do texto em informações pertinentes do seu conteúdo através de procedimentos de recorte e, depois, de agregação e, eventualmente, ainda, de enumeração, se for pertinente. Os procedimentos analíticos de recorte, por seu turno, implicam a escolha das unidades de análise que irão ser assumidas: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração. A unidade de registo, sendo “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria (Vala, 1986 *cit in* Amado, 2014, p. 315), pode ser uma palavra, um tema, um acontecimento. Já a unidade de contexto serve para compreensão e significação da unidade de registo; enquanto a unidade de enumeração é a unidade a partir da qual se realiza a quantificação das unidades de registo. Esta forma de classificar os dados recolhidos está na base da construção de categorias. A terceira fase da AC refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, os resultados brutos são tratados de forma a tornarem-se significativos e válidos para o analista de modo a que este “tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 127).

Quando ao processo de construção de categorias, este requer que o/a investigador/a esteja ciente do tipo de procedimento pelo qual vai optar: i) categorias pré-definidas ou

fechadas que se prendem ao enquadramento teórico e à revisão bibliográfica ou ao conjunto de questões ou hipóteses já antecipadas; ii) categorias abertas ou emergentes que são geradas a partir das interlocuções do pesquisador com o texto de modo a apreender os sentidos atribuídos pelos atores, e a explicitar os pontos de vista deles e não os seus; iii) categorias mistas – quando articulam os dois sistemas de categorias anteriormente citados. No caso desta investigação optou-se pela construção de um sistema misto combinando categorias fechadas e emergentes (cf. Apêndice IV, 1, 2, 3).

3. QUESTÕES ÉTICAS VIVIDAS NA PESQUISA

As questões éticas têm a ver com o cuidado e atenção que o/a pesquisador/a deve ter ao realizar uma pesquisa. Neste caso, sendo esta uma pesquisa com crianças, estas questões dizem respeito a salvaguarda dos direitos destas em relação ao trabalho realizado, nomeadamente o consentimento informado, confidencialidade, segurança, e também atenção às relações de poder. Assim, durante as várias fases da pesquisa me vi envolvida em algumas questões éticas que exigiram de mim estudo e reflexão a fim de compreendê-las melhor e saber lidar com elas.

Uma primeira preocupação foi não alterar o cotidiano da sala 1. Mesmo sabendo que isto seria impossível, procurei minimizar e mesmo evitar situações que provocassem tal facto. No entanto, nem sempre foi possível passar despercebida, principalmente no início, quando vivenciei momentos de choro e briga de crianças para sentarem à minha beira. Embora procurasse apaziguar os ânimos, o que fazer para evitá-las? Optei, então, por chegar mais tarde um pouco, quando a maioria das crianças já estavam na *manta*, e ocupar o lugar que estivesse vago evitando sentar-me sempre ao lado das mesmas crianças. Essa atitude não foi bem aceite de início, havendo até uma criança que ficou “*de mal*” comigo por um dia inteiro.

Outro dilema ético referiu-se à minha dificuldade em saber o que fazer na chegada ao terreno. Como me posicionar? O que falar? Seria eu a dar o primeiro passo ou deveria esperar pelas crianças? Já no primeiro dia me dei conta do meu adultocentrismo. Como já exposto, não utilizei de todo a técnica de entrada reativa no terreno (Corsaro, 2011), e hoje acredito que isso se deveu à minha ansiedade e falta de experiência enquanto investigadora, pois só aos poucos fui percebendo como as minhas atitudes de “adulto típico” (Ferreira, 2004) poderiam influenciar o meu papel e a relação com as crianças. Paralelamente, travei uma grande batalha contra o meu adultocentrismo em outras situações - constantemente me descobria a tentar resolver os conflitos entre as crianças e a ajudá-las nos momentos do

lanche. Acredito que ao assumir este estatuto dei passe livre para as crianças pedirem-me para levá-las à casa de banho, para tirar a roupa das bonecas, para solicitarem meu auxílio quando se magoavam no recreio. Também a educadora e outros adultos do JI confirmavam à crianças este estatuto de “adulto típico” que eu queria perder quando, no dia-a-dia, me tratavam com certa deferência. Por exemplo, aquando da canção dos “bons dias”, em que as crianças saudavam seguindo a sequência que estava na *manta*, quando chegava a mim, meu nome não era mencionado e, somente no final, junto com a educadora e a auxiliar, é que então eu desejava meu bom dia. Percebendo tais situações, fui-me abstendo de algumas atitudes com as crianças, sinalizando a quem deveriam procurar para resolver determinada situação e também clarificando minha atuação com os adultos, a fim de construir um outro estatuto como participante.

Por fim, uma outra dificuldade de ordem ética ocorreu já no final da pesquisa em relação ao momento de deixar o terreno. Me senti muito constrangida por ter que diminuir o número de vezes que iria ao JI e me sentia triste quando as crianças perguntavam “*amanhã tu vens?*”; “*porque não vieste hoje pela manhã?*” ou “*amanhã tu comes aqui?*”. Em todas estas situações procurei falar abertamente com as crianças sobre o que iria acontecer, e nas últimas semanas fui comentando, em várias ocasiões e quando era possível, que estava terminando o meu tempo lá no JI, que agora precisava de escrever tudo o que tinha aprendido com eles... Isso consumiu os últimos dias no JI principalmente porque não me queria despedir delas com medo que sofressem com a minha falta, mas também não queria sair sem dizer nada pois não gostaria que se sentissem usadas. Agora penso que as fotos foram uma forma de dizer: “*Obrigada por tudo, adeus!*” Foi também neste sentido que escrevi uma carta aos pais – entregue na exposição, com as fotos de autoria de cada criança impressas, mais um DVD com todas as outras que fiz no período que estive no JI – pois estabelecemos um convívio e não me sentiria bem em sair sem lhes dizer nada.

Uma nova aproximação ao contexto da pesquisa incidirá na análise das OCEPE em Portugal, avançando-se depois para o local onde se acompanhou a sua implementação e desenvolvimento, que será caracterizado do ponto de vista sociográfico, indo da localização geosocial da sala 1 do JI aos atores nela envolvidos – a educadora e as crianças – esse é o caso do Capítulo III que se segue.

CAPÍTULO III: O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo situar o contexto da pesquisa. Num primeiro momento serão abordados aspetos considerados relevantes acerca do processo de institucionalização da Educação de Infância no Portugal contemporâneo, destacando os documentos oficiais que a uniformizam e normatizam, com vista a identificar as concepções de criança, de infância e de educação de infância que constituem os seus referenciais à escala nacional. Na sequência, far-se-á a caracterização sociográfica da instituição e dos atores, educadora e crianças que, à escala local, participaram na pesquisa.

1. O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO E AS OCEPE

O processo socio histórico da institucionalização da Educação de Infância em Portugal, que remonta à transição do século XIX para o início do século XX (Ferreira, 1995; Vilarinho, 2000, 2013, Cardona, 1997), ganha progressivo destaque e visibilidade social nos últimos 30 anos, conforme dão conta a crescente implantação da rede pública de JI à escala nacional¹², as elevadas taxas de cobertura que se verificam (Folque, 2015) e a correspondente formalização curricular e pedagógica de que tem sido alvo. Este processo, que é acelerado e se intensifica, sobretudo a partir dos anos 90 (Vilarinho, 2000, 2011), compreende-se no contexto de profundas transformações sociais a nível nacional em que se destacam, entre outros fatores, as transformações ocorridas nas estruturas e dinâmicas familiares, o ingresso cada vez maior das mulheres/mães no mundo do trabalho, as medidas de combate precoce ao insucesso e abandono escolar, a entrada de Portugal na União Europeia e, ainda, a assinatura de tratados e acordos europeus (ex. Bolonha, em 1999) e outros, também internacionais (ex. OCDE).

Neste contexto, o ano de 1977 anuncia um novo ciclo no processo da institucionalização da Educação de Infância, com a publicação da Lei nº 5/77 de 1 de

¹² Não se trata de aqui reconstituir a par e passo a história da Educação de Infância em Portugal, acompanhando e descrevendo os seus vários períodos (Cardona, 1997; Vilarinho, 2000, 2013), mas de situar o contexto das políticas educativas que, no pós-25 de Abril, permitem compreender o processo de institucionalização da pequena infância que se faz acompanhar da afirmação dos referenciais nacionais acerca da Educação da Infância, as OCEPE (1997, 2016).

fevereiro que “cria o sistema público de educação pré-escolar”, cujos objetivos principais, definidos no seu 1º artigo, são

- “a) favorecer o desenvolvimento harmónico da criança;
- b) contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar”.

Definem-se, ainda, o seu “carácter facultativo” (art.º 2º), os seus destinatários, “as crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino primário (art.º 2.º)”, a designação dos seus estabelecimentos por “jardins-de-infância (art.º 3º, 1)” e como suas principais prioridades “favorecer as zonas rurais e suburbanas, tendo também em atenção as condições de ordem social, económica e cultural das diversas áreas do País” (art.º 3º, 3). Pela primeira vez surge a designação “Educação Pré-escolar”, que se afasta da de “Ensino Infantil” usada durante a 1ª República e da de “Educação Infantil” usada durante o Estado Novo (Folque, 2015) e é assumida a sua diferenciação das creches, tuteladas pelo Ministério dos Assuntos Sociais (IPSS) ou privadas, para crianças dos 3 meses até aos 3 anos, com funções de guarda e de prestação de cuidados, e os JI públicos, tutelados pelo ME¹³ (cf. Apêndice V, 1).

As funções socioeducativas que cabem agora à EPE visam reduzir assimetrias regionais e desigualdades económicas e culturais de acordo com o consignado na lei nº 542/79 de 31 de dezembro, que aprova o Estatuto dos JI do sistema público da EPE, onde são esboçadas as bases de “um Plano Nacional da Educação Pré-escolar” (Preâmbulo). Aqui se explicita, de entre o conjunto de medidas relativas à sua organização e funcionamento, as suas finalidades e objetivos:

“CAPÍTULO I

Das finalidades

Art. 1.º A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- a) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar;
- c) Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.

Art. 2.º São objectivos fundamentais da educação pré-escolar:

- a) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- b) Favorecer, individual e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
- e) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- f) Despistar inaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- g) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;

¹³ Nos anos seguintes foram criadas as Escolas Superiores de Educação, visando a formação de educadoras, e foram promovidos cursos de formação para pessoal auxiliar por todo o país. (Vilarinho, 2000, 2013)

h) Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.

Os modos de concretização destas intenções pelos educadores de infância, subentendendo uma determinada ação pedagógica, são igualmente alvo de explicitação:

“CAPÍTULO VII

Das actividades

Art. 26. As actividades dos jardins-de-infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos.

Art. 27.º Para os fins do artigo anterior, procurar-se-á que:

- a) As famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educadores uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento;
- b) Os educadores promovam as acções necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias sobre os objectivos e métodos das diversas etapas e fases das actividades.

Art. 28.º

- 1 - Na prossecução dos objectivos definidos nos artigos 1.º e 2.º do presente estatuto, as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais.
- 2 - Em cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo.
- 3 - As actividades serão sempre realizadas de uma forma integrada.

Entre este momento e 1986, ano em que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Dec. Lei nº 46/86 de 14 de outubro -, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, considerando a educação pré-escolar como parte integrante do mesmo, continua a assistir-se à lenta expansão da rede oficial de JI do ME, ainda que novas exigências sejam, agora, também, colocadas externamente ao Estado português, por parte da comunidade europeia e outras organizações internacionais, com vista à rápida “modernização do país” e de acordo com os padrões de uma educação de qualidade (Vilarinho, 2000) (cf. Apêndice V, 1).

Sendo reiterado que o direito à educação se exprime “pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, âmbito e princípios, art.º 1, pt. 2), de modo a assegurar “o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2.º, princípios gerais, pt.2), é igualmente sublinhada a importância da educação “responder às necessidades resultantes da realidade social [e de] valoriza[r] a dimensão humana do trabalho” (Artigo 2.º, princípios gerais, pt.4) e de “forma[r] cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (*idem*, pt.5). Tais

prerrogativas preconizam uma EPE (secção I, Art.º 5.º) que apresenta um maior detalhe nos seus objetivos:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Não obstante, continua a subsistir uma certa generalidade no que diz respeito aos modos de prossecução dos objetivos enunciados, sendo apenas afirmado que se deverá ter em conta os “conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar (art.º 5º, pt.2) e que “Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação” (art.º 5, pt.7) (cf. Apêndice VI, 1).

Será necessário esperar mais dez anos para que as questões da educação de infância, retornem à ordem do dia. A mudança de governo faz com que, em 1996, o ME, em parceria com o MTSS e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, lance um programa de alargamento e desenvolvimento da EPE. No ano seguinte é sancionada a Lei-Quadro da EPE, lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro que, juntamente com o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho, marcam a história recente da EI em Portugal: i) é redefinida uma só rede da EPE, que passou a incluir as redes públicas, privadas e privadas solidárias sem fins lucrativos e a ser designada por Rede Nacional de Educação Pré-Escolar; ii) é definido o papel participativo das famílias, bem como, o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social; iii) o ME passa a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições, devendo o Estado promover a expansão de JI da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar; iv) além da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as Autarquias (Vilarinho, 2011) (cf. Apêndice V, 1). Apesar das transformações inerentes à criação de um ordenamento jurídico

para a rede nacional da EPE - pública e privada –, as suas principais finalidades continuam a sublinhá-la como sendo

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DEB, 1997:15).

Observa-se aqui que estas mudanças na política educativa foram severamente influenciadas por compromissos assumidos pelo Governo a nível internacional, aquando da entrada de Portugal na União Europeia, compromissos respeitantes a “[...] mudanças que se pretendem operar na sociedade portuguesa e com o desenvolvimento do seu capital humano. Assim, quer no âmbito da agenda política, quer nas práticas de administração, foi dada particular ênfase à promoção da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica, tendo esta como principal finalidade uma boa integração escolar das crianças e o combate à exclusão social” (Vilarinho, 2012, p. 372) (cf. Apêndice V, 1).

Nesta sequência, ainda em 1997, é publicado o documento das OCEPE que passa a configurar, doravante, os referenciais educativos, pedagógicos e curriculares pelos quais se passa a pautar a EPE, os quais subentendem e apontam para determinadas concepções de criança, infância e de educação.

1.1. AS OCEPE, 1996 E 2016

As OCEPE surgidas após aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) decorrem de um argumento central: o de que os educadores de infância necessitavam de referências comuns para as suas práticas, a fim de promoverem a melhoria da qualidade da educação nesta etapa. Sendo o resultado de um processo participado de consulta que aconteceu entre 1996 e 1997, e que envolveu vários profissionais ligados à EPE - investigadores, formadores, técnicos do órgão central e local, sindicatos, etc. – bem como representantes dos pais, as OCEPE formam "um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças" (1997, p. 13), os quais assentam numa articulação dos seguintes fundamentos (*idem*, p. 14):

- “- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;

- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo”.

As OCEPE (1997) definem, ainda, três grandes *Áreas de Conteúdo* a serem consideradas pelos educadores de infância aquando do planeamento da sua ação pedagógica e da avaliação das aprendizagens das crianças (cf. Apêndice, V, 2). Por *Áreas de Conteúdo* o documento define:

“os âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (1997, p. 47).

As *Áreas de Conteúdo* que constam das OCEPE (1997) são então:

- *Área de Formação Pessoal e Social* - área transversal visto que está presente em todo o trabalho educativo que se realiza no JI. Tem por objetivo promover a convivência democrática e a cidadania, trabalhar a construção da identidade e da auto-estima das crianças, estimulando e valorizando a independência e autonomia e consciência de si como ser aprendiz;
- *Área de Expressão e Comunicação* - é composta por domínios e subdomínios, múltiplas linguagens, indispensáveis para a criança interagir com os outros e com o mundo a sua volta e continuar a aprender. Fazem parte desta área dos domínios: i) domínio da educação física; ii) domínio da educação artística, composto por quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; iii) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; iv) domínio da matemática.
- *Área de Conhecimento do Mundo* - tem como objetivo a sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, articulando as aprendizagens promovidas por todas as áreas e também o conhecimento que as crianças trazem do seu contexto, valendo-se da sua curiosidade e desejo de saber.

Mais recentemente, em 2016, as OCEPE foram atualizadas. Tal decisão foi atribuída ao tempo, aos quase 20 anos que distam do primeiro documento, em que se incluem mudanças sociais entretanto ocorridas - organizações familiares, concepções de criança, o avanço e a divulgação das tecnologias, mudanças administrativo-organizacionais escolares - a integração da EPE pública em Agrupamentos de Escolas - e mudanças nos conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas. Mantendo-se os mesmos princípios e fundamentos já presentes nas OCEPE anteriores, consideram-se agora a evolução social e os estudos mais recentes sobre a infância (cf. Apêndice, V, 2, 3).

O novo documento traz como principais “novidades” o reconhecimento da educação como um contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creches (crianças de 0 a 3 anos); o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo e a CDC (1989); clarifica

conceitos como: aprender a aprender, brincar, cuidar e o cuidado ético; acrescenta dois domínios à Área da Expressão e Comunicação - os domínios da Educação Física e da Educação Artística (subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança) -; e inclui um capítulo sobre a intencionalidade educativa (cf. Apêndice V, 2, 3).

Da análise das OCEPE (1997, 2016) ressalta uma crescente formalização da EPE, sobretudo no que se refere à explicitação do caráter crescentemente curricularizado e escolarizado da EPE. Se o primeiro documento apresenta, de maneira muito discreta, o sentido das questões pedagógicas, mas, em relação às questões curriculares, é mais incisivo, na versão de 2016 tanto as questões pedagógicas como as curriculares, especialmente estas, são mais explícitas, detalhadas e exemplificadas, até, sobretudo em algumas áreas de conteúdo, parecendo estar subordinadas ao currículo do 1º ciclo (cf. Apêndice V, 2, 3, 4).

Ao que tudo indica, a EPE vem sofrendo mudanças em função dos efeitos gerados pelos discursos da qualidade, e mais recentemente da excelência académica, reflectindo os objetivos da agenda internacional para a educação e os compromissos assumidos por Portugal a partir da sua integração na União Europeia. Como sinalizam Ferreira e Tomás (2016)

“Tendo em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, são proscritas ações pedagógicas centradas nas crianças, na valorização dos seus contextos de vida, na transmissão implícita de um currículo holístico e no reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural. Literacia, numeracia, cientificismo, poliglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010), tornam assim presentes no JI, discursos e práticas de outros ciclos educativos que aqui já são trabalhados em prol da excelência académica...”

Importa, assim, apreender o sentido das concepções de criança, infância e educação presentes nas OCEPE de 1997 e de 2016, nas suas continuidades e mudanças – assunto que se analisa de seguida.

1.2. AS CONCEÇÕES DE CRIANÇA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTES NAS OCEPE, 1997 E 2016

As OCEPE, consideradas o primeiro documento curricular para a EPE publicado em Portugal, foram apresentadas desde o primeiro momento como “um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (1997, p. 7), privilegiando os saberes das crianças e suas famílias e tendo na figura do/a educador/a o “gestor do currículo”.

Elas estabelecem os parâmetros-chave para a construção e gestão do currículo a desenvolver junto das crianças no JI, incluindo quatro fundamentos e princípios da pedagogia da infância: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de dar resposta a todas as crianças e construção articulada do saber” (OCEPE, 2016, p. 8-10).

Para tanto, o documento se reporta à intencionalidade educativa referindo-se a tudo aquilo que caracteriza a intervenção do/a educador/a junto das crianças, segundo uma abordagem sistémica e ecológica que “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (idem, p. 21), e em que importa considerar várias dimensões interligadas: i) a consciencialização e auto-reflexão crítica sobre as suas práticas, concepções e valores; ii) a organização do ambiente educativo; iii) práticas pedagógicas assentes na observação, registo, documentação e planeamento bem como iv) avaliação das acções das crianças e os efeitos da acção pedagógica a elas direccionada, de modo a v) justificar novos ajustamentos e desenvolvimentos pedagógicos.

Embora tenha sido amplamente discutido e ser decorrência de um processo participado, o documento traz algumas contradições no que diz respeito às suas concepções (cf. Apêndice V, 4).

Já na sua introdução é sinalizado que as OCEPE não devem ser entendidas como um currículo ou um programa a seguir, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME, 1997, p. 13). Acresce ainda que, tanto o documento de 1997 como o de 2016, afirmam e reafirmam uma ideia das crianças como sujeitos e agentes do processo educativo (1997, p. 19; 2016, p. 10), ressaltando a sua assunção explícita como o centro e o fundamento da EPE. Sublinha-se ainda nas OCEPE 2016 o reconhecimento das culturas infantis e dos seus direitos, designadamente do brincar, nas suas múltiplas potencialidades.

De igual modo, ambos referem a importância do papel do educador de infância como construtor e gestor do currículo. No desempenho dessas funções cabe-lhe a organização do ambiente educativo que deve contemplar a organização do ambiente educativo da sala e as relações entre os diferentes intervenientes. Especificamente no que diz respeito ao ambiente

educativo da sala, trata-se de pensá-lo de modo a favorecer aprendizagens significativas para as crianças, uma tarefa que envolve a organização do espaço, do tempo, a seleção de materiais, objetos, mobiliários e atividades, bem como diferentes estratégias para gerir o grupo. Esta dimensão é extremamente importante porque, de acordo com Ferreira (2004, p. 81)

O JI não é apenas uma importante instância de mediação das relações adultos(s)-crianças, mas igualmente de homo, hétero e automediação destas e destes diferentes mundos subjetivos – trata-se de uma instância geradora de experiências sociais significativas, que visa facilitar não só a apropriação de novas competências, mas também transformações nos mapas cognitivos em que aquelas se possam integrar de uma forma estruturante, não cumulativa.

Ora, se o primeiro documento apresenta, de maneira muito discreta, o sentido das questões pedagógicas, mas em relação às questões curriculares é mais afirmativo, na versão de 2016 tanto as questões pedagógicas como as curriculares, mas especialmente estas últimas, são mais explícitas. Com efeito, apresentadas as três grandes Áreas de Conteúdo que devem servir de referência para o/a educador - *Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo* -, e os domínios da expressão motora, plástica, dramática e musical; da linguagem e abordagem à escrita; e da matemática, elas mantêm-se em ambos os documentos. Porém, as OCEPE de 2016 refinam ainda mais este quadro acrescentando os subdomínios das Artes Visuais, da Dramatização, da Música e da Dança e detalhando e exemplificando, até, os resultados das aprendizagens a atingir em algumas áreas de conteúdo (cf. Apêndice V, 2, 3). Acresce ainda que na versão revisada é apresentado, após cada Área de conteúdo, um quadro síntese das aprendizagens que o/a educador/a deve promover, configurando, assim, um forte “enquadramento” (*idem*), uma vez que é o/a educador/a que tem o controle sobre a seleção, sequência e ritmos da sua prática pedagógica (cf. Apêndice V, 2, 3). Ou seja, indo contra o próprio documento que prevê a articulação plena das aprendizagens, tal como preconiza um “currículo de integração” (*idem*), subentende-se ainda uma pedagogia/currículo visível (*idem*), em que há o controlo explícito do/a educador/a no processo de transmissão de conhecimento, bem como das regras de ordem social. Finalmente, em relação à passagem das crianças do JI para o 1º ciclo, as duas versões são claras ao se reportarem à EPE como pré-requisito educativo para o sucesso futuro, embora na primeira versão esta preocupação não seja tão evidente

“Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (OCEPE, 1997, p. 17).

Tal não ocorre com as OCEPE de 2016 (p. 4), onde a preocupação com a transição para o 1º ciclo é abordada já no seu preâmbulo ao destacar que “[...] uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos”.

Pode então dizer-se que se identifica uma tensão entre aquilo que parece ser a defesa dos interesses das crianças e o seu reconhecimento como participantes ativos dos processos educativos, de acordo com uma acção pedagógica cujas propostas se fundamentam nesse conhecimento e respeito, e segundo uma noção da EI preocupada em partir das experiências das crianças, valorizando os seus saberes e uma outra perspectiva, oposta, mais assumidamente orientada em direcção de um “currículo de colecção” (Bernstein, 1971 *in* Domingos, 1986, cf. capítulo I), que até já estabelece as aprendizagens que deverão acontecer no JI, e em que as aprendizagens propedêuticas da língua portuguesa – falar, ler e escrever - e noções de matemática e de ciências sobressaem pela sua pormenorização. Esta ênfase refere-se, portanto, a conteúdos que parecem estar directa e claramente subordinados ao currículo do 1º ciclo (cf. Apêndice V, 2, 3, 4), e não à exploração de conteúdos emergentes dos interesses e acções infantis, apontando muito mais para uma conceção de criança aluno e de EPE crescente formalizada, curricularizada e escolarizada com vista à preparação intencional para a sua entrada na escola primária do que para uma conceção de criança cujo ofício é brincar e de uma EI valorizadora das experiências infantis do presente.

O esclarecimento das tensões e dos sentidos de que revestirão as OCEPE localmente, na sala 1 do JI a que se refere esta pesquisa, implicará a análise da sua interpretação pela educadora e dos modos como as implementou e desenvolveu como se abordará no capítulo IV.

2. O JARDIM DE INFÂNCIA E OS ATORES DA SALA 1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA

2.1. O JARDIM DE INFÂNCIA

A instituição de EI onde ocorreu a pesquisa localiza-se numa das 15 freguesias pertencentes à cidade de Vila Nova de Gaia (VNG), que se integra no concelho com o mesmo nome. O município pertence à Área Metropolitana do Porto e ao distrito do Porto, localizado na Região Norte de Portugal.

Situada frente à cidade do Porto, separada pelo rio Douro, mas unida por diversas pontes que facilitam o acesso e a sua comunicação, atualmente VNG é o terceiro município

mais populoso do país e o mais populoso da região Norte, com uma população de 300.000 habitantes, distribuídos por 15 freguesias, numa área total de 168,46km²¹⁴.

Essencialmente urbana, VNG conta com vários espaços de lazer e jardins, a par de atividades económicas, a armazenagem de Vinho do Porto, Comércio e Serviços. Do ponto de vista dos equipamentos sociais, culturais e desportivos existentes nas proximidades do JI é possível encontrar um Centro de Saúde, Hospital público e privado, outras escolas e JI, auditório público, biblioteca pública, museu, ginásio desportivo, zonas verdes, parques e shopping.

O JI faz parte de um Agrupamento de Escolas composto por escolas básicas com a valência de 1º ciclo e de EPE e uma escola básica de 2º e 3º ciclo, na qual se situa a sua sede. A valência da EPE que ocorre na escola da qual faz parte o JI, tem ainda uma outra sala, razão pela qual aquela em que se realizou a pesquisa é designada por sala 1.

As instalações da escola, de 1963, foram reformadas em 2017. O prédio, composto por oito salas, duas das quais destinadas à EPE, conta, ainda, com uma unidade da multideficiência, sala de apoio educacional, sala de professores, uma cozinha e refeitório, casas de banho para crianças e adultos. No exterior existe um pequeno recreio coberto e um recreio aberto, com um escorrega.

Dada a sua localização central na malha urbana de VNG, a escola integra alunos de várias freguesias do concelho, cujos encarregados de educação trabalham nas proximidades. Desta forma, a comunidade educativa caracteriza-se por ser pluricultural acolhendo realidades sociofamiliares bastante diferentes.

2.2. OS ATORES DA SALA 1 DO JI – CARATERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA

A sala 1 do JI conta como seus atores com uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e um grupo de 22 crianças.

2.2.1. A EDUCADORA DE INFÂNCIA

A educadora da sala 1 tem 45 anos e há 24 anos que atua como educadora de infância. Considera que a sua entrada na profissão se ficou a dever a:

“Olha eu sou educadora de infância por acaso. Nunca na minha vida pensei fazer isto, nunca. Nunca tive um particular interesse sequer por esta área. E quando acabei o 12º ano e na hora de escolher a faculdade escolhi uma área completamente diferente, eu queria gestão hoteleira. E acho que sempre me interessei por várias áreas, e, portanto, a ideia

¹⁴ Informações em <https://www.visitarportugal.pt/distritos/d-porto/c-vila-nova-gaia>, acesso em 03/05/2017.

sempre foi trabalhar com pessoas..., nunca pensei em trabalhar com crianças, nunca. E quando foi a candidatura o meu pai insistiu comigo para eu concorrer à Escola de Educadoras de Infância (...).Quando fiz os testes obtive uma ótima pontuação e na entrevista também e, portanto, achei que aquilo não devia ser por acaso, não é? (...) decidi experimentar. Pronto, iniciamos logo o trabalho com uma semana de aulas e quinze dias de estágio de observação e eu disse que já não queria desistir mais, que era ali que eu queria estar, e pronto, foi assim. Portanto, não foi uma decisão minha, foi uma decisão do meu pai, mas que ficou para a minha vida”. (Entrevista 29/11/2016)

Depois de se formar como educadora de infância na Escola de Educadoras de Infância realizou a especialização em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”. No seu percurso profissional permaneceu durante 9 anos numa IPSS, onde trabalhou com crianças desde 0 aos 10 anos, abrangendo todas as valências socioeducativas, desde a creche, ao JI e ATL. Terminado o complemento de formação¹⁵, concorreu aos JI da rede pública do ME, onde permanece há 15 anos, desempenhando as suas funções na sala 1 do JI há cinco anos.

Na sala 1, juntamente com a educadora, atua uma auxiliar de ação educativa. Duas outras funcionárias do JI atuam no recreio, acumulando à função de monitorar este espaço-tempo, o cuidar do lanche, limpeza, receber materiais e passar recados.

2.2.2. AS CRIANÇAS

O grupo de crianças da sala 1 é composto por 22 crianças, sendo internamente heterogéneo em aspetos como o género - 14 meninas e 8 meninos - e a idade – dos 3 aos 5 anos, com predomínio de crianças mais velhas: 11 com 4 anos, 8 com 5 anos e apenas 3 com 3 anos. Sendo um grupo maioritariamente feminino, elas são também as “mais velhas”, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – O grupo de crianças da sala 1 – composição por género e idades

Idades	Género		Totais
	Meninas	Meninos	
2011 – 5 anos	5	3	8
2012 – 4 anos	7	4	11
2013 – 3 anos	2	1	3
Totais	14	8	22

Ao nível da experiência institucional, à exceção de um dos meninos que já frequentava a sala 1 no ano anterior, todas as demais 21 crianças eram “novatas” na instituição. Embora recém-chegadas este ano, a maioria delas já tinha frequentado IPSS (8) e instituições privadas (5) e públicas (2), mas havia ainda, algumas delas, que nunca foram

¹⁵ Que conferiu o grau de licenciatura às educadoras formadas nos antigos Cursos de Educadores de Infância

institucionalizadas (6), ou seja, estavam em casa com algum familiar. Torna-se, então, interessante sinalizar que algumas crianças (7) – D e BI.; BP e LV e I, LM e GU – já se conheciam previamente por terem frequentado as mesmas instituições, ou seja, já tinham estabelecidas relações, sociabilidades e determinadas rotinas de pares que foram prontamente retomadas. Das crianças que ficavam em casa com familiares até ingressarem na instituição no início do ano letivo 2016/2017, duas delas, também já se conheciam da Biblioteca Municipal de VNG que frequentavam regularmente.

No que diz respeito à origem social das crianças, a maioria delas (20) mora com os pais e tem irmãos – com um irmão (12), com dois ou mais irmãos (2) –, havendo apenas 8 delas que são filhas únicas. Esta estrutura familiar relativamente homogênea contrasta com 2 crianças: uma não mora com o pai e a outra cujo pai se encontra a trabalhar no estrangeiro (cf. Quadro 3).

Quadro 2 – As famílias das crianças da sala 1 – caracterização social

Crianças	Data de Nascimento	Nº de Irmãos	Pai			Mãe			Frequência institucional
			Idade	NEsc	Profissão	Idade	NEsc	Profissão	
VI	18-01-2011	1	36	9º ano	Op. fabril	45	6º ano	Op. fabril	2º ano CM
L	16-06-2011	-	33	9º ano	Mecânico	38	Lic	Contabilista	1º ano / casa
F	06-11-2011	-	-	12º ano	Carteiro	-	Lic	Professora	1º ano / privada
AL	31-08-2011	1	43	Lic	Contabilista	43	Lic	Contabilista	1º ano / IPSS
EB	20-09-2011	1	44	Lic	Gestor	44	Mestre	Professora	1º ano / IPSS
Í	17-11-2011	1	37	Lic	Tradutor	38	Doutora	Investigadora	1º ano / IPSS
IS	19-12-2011	-	-	-	-	46	Lic	Advogada	1º ano / casa
BS	06-04-2011	-	42	-	Contabilista	36	-	Professora *	1º ano / privada
GU	07-01-2012	-	28	9º ano	Motorista	28	9º ano	Cabeleireira	1º ano / IPSS
M	20-05-2012	1	38	12º ano	Gerente restauração	37	Lic	-**	1º ano / casa
GO	04-09-2012	2	39	12º ano	Vendedor	38	Lic	Enfermeira	1º ano / IPSS
D	03-05-2012	1	36	Lic	Gestor	40	Lic	Socióloga	1º ano / publica
MA	08-04-2012	1	41	Lic	Arquiteto	39	Lic	Enfermeira	1º ano / casa
LV	31-10-2012	-	34	Mestre	Técnico sup	36	Doutora	Investigadora	1º ano / privada
LM	14-11-2012	-	43	Lic	Professor	43	Lic	Técnica vendas	1º ano / IPSS
LA	16-11-2012	1	42	12º ano	Carpinteiro	42	Lic	Educadora	1º ano / casa
C	16-11-2012	1	42	12º ano	Carpinteiro	42	Lic	Educadora	1º ano / casa
BI	03-05-2012	1	36	Lic	Gestor	40	Lic	Socióloga	1º ano / publica
A	19-05-2012	3	52	12º ano	Motorista	39	12º ano	Consultora	1º ano / IPSS
BP	01-01-2013	-	39	Lic	Professor	41	Lic	Professora	1º ano / privada
BW	09-01-2013	1	48	Lic	Medico ***	34	12º ano	Hotelaria ***	1º ano / privada
VA	31-05-2013	1	38	Lic	Professor	30	12º ano	Vendedora	1º ano / IPSS

NEsc – nível de escolaridade
Lic. – Licenciatura

* - de nacionalidade brasileira
** - de nacionalidade lituana
*** - de nacionalidade S. Tomense

Tratando-se, predominantemente, famílias de nacionalidade portuguesa, existe, ainda, uma outra família de S. Tomé e Príncipe e duas mães, uma de nacionalidade lituana e outra brasileira. A idade dos pais/mães situa-se entre os 28 e os 52 anos e estes possuem, na sua maioria, um nível de escolaridade elevado, com habilitações no Ensino Superior - doutoramento (2), mestrado (2) e licenciatura (23) -, a que se seguem habilitações entre o ensino secundário/12º ano (9) e, finalmente, o ensino básico/ 2º CEB (1) e 3º CEB (4). A maioria dos pais/mães das crianças da sala 1 estão empregados, desempenhando um leque variado de profissões de carácter intelectual e de direção (cf. quadro 2), indicando que, do ponto de vista socioeconómico, predominam as famílias pertencentes à classe média/média alta. Constituem exceção sete mães que se encontram desempregadas no momento.

A análise dos dados apresentados, anteriormente, faz-se necessária, uma vez que nos permite perceber a diversidade sociocultural das crianças da sala 1 e das suas famílias, captar a sua participação nas rotinas culturais e compreender como agem e interagem com seus pares e também com a educadora e demais adultos, enfim seus modos de participação na organização do trabalho pedagógico da sala 1, uma vez que é sabido que “tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adultos” (Corsaro, 2011, p. 129).

CAPÍTULO IV: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCADORA – ENTRE O INSTITUÍDO E O VIVIDO

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”. (Tomás, 2007, p. 56)

Neste capítulo, a partir da análise do cotidiano, procura-se interrogar de que modos se integra, ou não, a participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora no JI, considerando as inter-relações entre esta e as crianças. Para tal, num primeiro momento, parte-se do posicionamento da educadora face às OCEPE e das suas próprias concepções educativas, pedagógicas e curriculares para os *como* as projectou na organização e funcionamento da sala 1. Um segundo momento focaliza rotinas relevantes no quotidiano da sala 1 e as relações havidas entre educadora e crianças, a fim de analisar e compreender como se constrói a participação das crianças.

1. AS OCEPE NA SALA 1 – AS PERSPETIVAS DA EDUCADORA

1.1. AS OCEPE E AS CONCEÇÕES DA EDUCADORA

A educadora parece ver as OCEPE como um documento “guia” que a auxilia a organizar a sua prática e a reflectir acerca do que é importante na EPE, embora sem condicionar o seu modo de proceder no dia-a-dia no JI. Naquilo que considera importante na EPE, e na sua prática pedagógica, parece rever-se nas três áreas de conteúdo que constam do documento – *Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo* –, e seus subdomínios, mais por reconhecer autoridade científica aos autores do documento e acreditar nas suas boas intenções relativamente às crianças e ao papel destes saberes para a sociedade, do que propriamente por apresentar um pensamento próprio e reflexivo acerca das mesmas:

As OCEPE pra mim são um documento estruturante da minha prática. Porque independentemente da forma de como eu faço a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais isso não interfere na minha metodologia mas estruturam a minha metodologia. Ajudam-me a pensar sobre aquilo que é fundamental para a Educação de Infância e a não me desviar daquilo que é fundamental, porque tenho claro na minha cabeça que há três áreas fundamentais que têm que ser trabalhadas, que há os subdomínios, portanto, que alguém concebeu, porque sabe mais do que eu sobre isso. Portanto, eu acho que nisso alguém pensou sobre isso, que houve um estudo

apurado e atento, quero acreditar que foi assim, que houve uma preocupação com a nossa população em concreto, com as necessidades da nossa sociedade e das crianças de hoje, e aquilo que é importante responder sem perder o conceito de criança e de ser criança, que é universal. (Entrevista 29/11/2016)

Neste primeiro posicionamento, não fica esclarecida a sua conceção de criança, apenas se identificando uma visão acerca da criança singularizada e universal, ou seja, desligada das crianças reais e das suas diversidades. Tal contrasta com a consciência que manifesta acerca aprendizagem e desenvolvimento das crianças que concebe como indissociáveis e como um processo que já está contecendo muito antes da chegada das crianças no JI e que se liga a uma conceção da criança como ser em desenvolvimento. Nesta lógica, embora a educadora entenda que a EI seja a primeira etapa da educação básica, e que decorra um espaço formal, defende que tal não se deve confundir com o 1º ciclo EB, nem antecipar aprendizagens escolares:

Eu acho que a educação de infância é uma educação básica, é uma etapa que faz parte de todo o processo do crescimento de uma criança. É a primeira etapa, né, a educação de infância (...). E, portanto, a educação de infância acontece num espaço formal que é o JI, mas onde não se pode perder nunca o conceito de criança como um ser aprendente e em desenvolvimento. Agora eu costumo dizer que quando estes meninos nos chegam a sala nunca podemos deixar de pensar que eles só vão ter 3 anos uma vez na vida e 4 anos uma vez na vida e 5 anos uma vez na vida, e que, portanto, as vezes o antecipar etapas para nós pode ser mais fácil, mas que eles só vão ter esta oportunidade uma vez na vida, de usufruir daquilo que eu acredito que seja uma experiência única que é estar a usufruir da educação pré-escolar, da educação de infância enquanto crianças. E, portanto, se há esta vantagem que tantas crianças não têm, temos que lhes proporcionar um conjunto diversificado de experiências que eles possam... que nós os possamos ajudar a gerir, que os possamos ajudar a compreender o mundo, mas acho que tem que ser um caminho que eles vão fazendo, nós temos que estar um bocadinho na retaguarda, estar de empurrão. (Entrevista 29/11/2016)

Assiste-se agora a um segundo posicionamento da educadora, mais pessoal e crítico das OCEPE em que sobressai uma conceção de infância focada no tempo presente e não no futuro, em que crianças precisam de a viver como crianças e terem a oportunidade de beneficiar de um conjunto alargado de experiências únicas e significativas. De acordo com esta consciência da importância do tempo da infância para as crianças, expressa uma conceção do papel do educador como alguém disposto a fazer opções pedagógicas em prol dos interesses das crianças e a quem compete proporcionar as mais variadas condições materiais, intelectuais e socioafetivas para as crianças se experimentarem a si e ao mundo. Trata-se de defender uma posição do educador “na retaguarda”, como afirma, e não no comando, a “estar de empurrão” no apoio, suporte e expansão dos interesses das crianças e não a empurrar e a forçar aprendizagens de conteúdos já pré-definidos na OCEPE.

Estas assunções da educadora denotam igualmente uma forte consciência da profissão uma vez que a consecução daquelas funções lhe exige uma atenção peculiar às pessoas das

crianças e às suas acções de modo a contextualizar, justificar e reformular continuamente as opções inerentes ao seu trabalho pedagógico

As vezes penso que durante o dia a quantidade de tarefas que nós temos de fazer é assim... avassalador porque nós temos que entrar, um educador de infância tem que ser capaz de entrar, de ouvir, de escutar, de ver, de olhar, de avaliar, de planear constantemente de reformular e todo dia nós estamos nisto (...). Nós temos que constantemente a sentir o grupo e sentir os meninos, e a voltar atrás e a dar e retirar, as vezes arrumar de vez, ouvir em meio a dar colo, atender a necessidades básicas como ir a casa de banho ou outra qualquer ou ajudar a assoar o nariz enquanto contas uma história, enquanto tentas ser estimulante e criativa durante a história e gerir os 25 porque um falou e outro esta a tentar desapertar o cordão do colega do lado, tens que fazer a gestão do grupo sem perder que estás a fazer a gestão da história e do tempo (...). (Entrevista de 29/11/2016)

Consequentemente, a educadora advoga uma preocupação educativa acerca do brincar, revelando estar ciente que se posiciona em contra-corrente face ao panorama educativo e a outras colegas. Ao reconhecer a importância vital do brincar no JI distancia-se da forma como estão estruturadas as áreas de conteúdos nas OCEPE e do seu viés cada vez mais prescritivo e escolarizado (cf. Apêndice V, 4):

É absolutamente crucial que se brinque no JI, que neste momento é uma das minhas grandes preocupações. (...) Porque eu acho que se brinca pouco em Portugal e acho que a classe das educadoras está muito preocupada com outras coisas sem ser o brincar. Tenho muito medo que as Orientações Curriculares sejam rapidamente distorcidas e passem a ser uma lista de aprendizagem que lá vem no resumo ou na síntese que diz aprendizagens a realizar e que aquilo passe a ser uma opção e que não se perceba que através do brincar vai se conseguir aquilo. Pra mim é fundamental que eles brinquem. Eu acho que eles precisam muito de brincar, acho que é fundamental que brinquem e acho que o JI tem que proporcionar a diversidade. (Entrevista de 29/11/2016)

Tal consciência é claramente explicitada quando se demarca da ênfase nas aprendizagens a promover e do seu treino, como é o caso da escrita e dos comportamentos vistos como os adequados no 1º ciclo – estar sentado e quieto -, esquecendo-se o brincar:

(...) Eu não quero que eles treinem só para estar com o lápis porque vão passar muitas horas. Eu não tenho que os treinar para estar sentados numa cadeira porque vão estar uma manhã toda. Quando lá chegarem [à escola primária] esta é que vai ser a preocupação da professora! Eu não estou aqui é para treinar meninos para o 1º ciclo, não é? (Entrevista de 20/03/2017)

Assim sendo, embora a educadora comece por afirmar que as OCEPE a auxiliam a estruturar a sua acção, posteriormente assume concepções alternativas e críticas acerca das crianças e da infância e pedagogia que afirmam uma especificidade da EPE não refém daquelas orientações, preparatórias da entrada das crianças na escola (cf. Apêndices V, 4 e VII, 1, 2).

1.2. A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Como é que a educadora traduz, na sua prática diária, a reinterpretação que faz das OCEPE? Que critérios, pensados, ditos ou manifestos estão na base da sua organização prévia de determinados espaços, tempos e atividades *para* as crianças e sua utilização? O que nos dizem eles acerca das suas concepções de criança, infância e educação?

1.2.1. UM DIA TÍPICO NA SALA 1¹⁶

“A partir das **7:30** horas, uma professora e uma auxiliar começam a receber as crianças que precisam chegar mais cedo, numa grande sala onde fazem várias atividades, além de tomarem o pequeno-almoço.

A partir das **8:15** uma auxiliar do JI recebe no corredor que leva às salas, as crianças que não frequentam o CAF. O corredor é composto por cabides individuais com os nomes e uma fotografia das crianças, onde elas deixam seus pertences, mochilas, lancheiras, casacos. Ainda ali as crianças são orientadas a vestirem a bata e a marcarem a sua presença. Por volta das **8:50h** as crianças podem entrar na sala e, geralmente, a educadora já lá está organizando materiais ou conversando com alguma família. Adentrando a porta da sala 1 o que se vê é um espaço amplo, claro e ventilado, paredes cheias desenhos das crianças, mas estas logo se dirigem ao grande tapete quadriculado, colorido, no centro da sala - a *manta*

9:00h Aos poucos a *manta* vai se preenchendo - já todos marcaram a presença, todos estão sentados com pernas “*à chinês*” quando a educadora também toma ali o seu lugar, sentando-se no *palco*, um tablado em frente ao quadro de giz. Este é o primeiro momento do dia: a reunião na *manta*. Lá as crianças cantam a música dos bons dias, contam novidades, conversam, descobrem o que foi trazido de casa na “saquinha das surpresas”... É também na *manta* que a educadora apresenta alguns assuntos que pretende trabalhar, muitas vezes valendo-se da “saquinha”, trazendo aquilo que será o detonador de uma intervenção pedagógica mais formal e explícita. É ainda na *manta* que se escolhe o/a chefe do dia, se marca o tempo e a educadora e crianças planeiam a semana.

10:00h - Seguem-se o *momento da higiene* com a auxiliar, e o *momento do lanche*, que geralmente acontece na sala. Depois, as crianças vão para o recreio onde ficam mais livres, mas sob a atenção dos adultos - duas auxiliares e outras duas funcionárias do JI.

11:00h - Antes voltarem à sala, as crianças fazem novamente a higiene e bebem água.

Na sala sentam-se novamente na *manta*: a educadora pergunta onde cada criança quer “trabalhar” e elas escolhem para onde ir, com quem, se desejam continuar ou não uma atividade iniciada no dia anterior. À sua escolha, as crianças dispõem da “*casinha*”, o segundo maior espaço da sala, no canto esquerdo ao fundo da sala, com “*quarto*” com “bebés” e uma “*cozinha*”, ambos equipados com mobiliário, objectos e adereços correspondentes; da *área da expressão plástica*, que se espalha por toda a sala, com um cavalete de pintura, uma mesa redonda e duas retangulares, muitas cadeiras, e que a educadora organiza conforme seja para atividades de desenho, recorte, colagem, modelagem. Há um armário aberto onde estão disponíveis lápis e canetas de diversos tipos, cores e espessuras, diferentes tipos de papeis branco e coloridos, tecidos, plasticina e utensílios vários para o seu manuseio, na prateleira no alto da sala estão caixas com todo o tipo de material reciclado, e no chão, numa caixa há revistas e jornais para recorte. Ainda neste armário, numa caixa são postos os trabalhos por terminar, os trabalhos já acabados se for do desejo das crianças fica exposto na parede, frente às mesas retangulares, senão vai para outra caixa próximo ao cavalete de pintura, para posteriormente serem guardados nas capas. Se optarem pela *Área dos jogos* têm *jogos de mesa*, *jogos de construção* e ainda a *garagem*, que tem uma “bomba de combustível” de plástico e uma caixa com carrinhos e placas de trânsito, e outra com “ferramentas”. Os *jogos de construção* e na *garagem* ocorrem na *manta*.

¹⁶ Para um maior detalhe da organização do espaço, tempo e principais atividades cf. Apêndice VIII – 1, 2, 3, 4

A *biblioteca* - uma estante com livros, um sofá improvisado com dois colchões pequenos e três *pufs* -, recebe a cada semana um livro que fica destacado encima da estante, mais os elementos usados para contar a história. Existem ainda fantoches, dedoches, chapéu de fada, uma “televisão” e o flanelógrafo. Na *área da ciência*, com uma mesa e duas cadeiras, há materiais ópticos - lupas, óculos com lentes coloridas, binóculos -, imãs, rochas, pedras, folhas, pinhas, casca de árvores, conchas e outros elementos da natureza, e livros para pesquisa. A *área da escrita e da matemática* é uma mesa pequena imantada onde é possível fixar letras móveis e números, tendo ainda cadernos, folhas, lápis, canetas, fichas e uma banqueta (cf. Apêndice VII, 1, 2, 3). No entanto, existem algumas regras que as crianças devem observar: não mudar de área após a escolha; o número de crianças por área, a arrumação das áreas no final das atividades.

12:00h – O/A “chefe” toca um sino - é hora de arrumar materiais e espaços. Depois, as crianças voltam à *manta*: por vezes, retomam o que conversaram, viram, aprenderam.

Se não as crianças são encaminhadas para o “comboio” para fazerem a higiene e seguirem para a cantina para o almoço, com a auxiliar. O comboio também é organizado de forma lúdica, ora explorando movimentos, partes do corpo, idades, cores das camisolas... (...)

13:30h - A educadora regressa e as crianças vão para a sala em comboio. Os trabalhos são retomados na *manta* e as crianças podem voltar às áreas de atividades.

Próximo às **15:30** horas são arrumadas as áreas e as crianças voltam para a *manta* para fechar o dia e na sequência é feito o lanche. O horário da educadora finda às 15:30 horas. Algumas crianças vão embora e outras ficam sob a responsabilidade da animadora socio cultural.

1.2.1.1. O QUE NOS DIZ A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA 1?

Barbosa (2006), ao tratar das rotinas na educação de infância, aborda a importância da organização do espaço e de como ela expressa uma maneira de compreender a infância, bem como as concepções dos/as educadores/as. Assim, a autora define o espaço como

“(...) o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Este desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle (...). Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras”. (Barbosa, 2006, p. 120)

Com efeito, a organização do espaço não é neutra, havendo determinados critérios pedagógicos que lhe presidem. Nas palavras da educadora, as suas preocupações foram:

Eu acho que há regras para a organização do espaço (...) tem que haver uma alternância entre áreas calmas e áreas que permitam atividades mais livres, de maior expressão, de maior diversidade, tem que haver áreas que permitam algum isolamento e tem que haver áreas que permitam o grande grupo e pequenos grupos (...) Eu acho isso fundamental ter este tipo de oferta porque acho que o espaço também é educativo, nós sabemos que quando entramos num espaço bonito e agradável com que nos identificamos também isso condiciona a nossa postura e a nossa disponibilidade para estar (...). Eu acho que o espaço tem que ter essa função. (Entrevista 29/11/2016)

A partir da análise do espaço da sala, da disposição dos materiais, objetos e mobiliários anteriormente descritos, é possível perceber a sua organização em sete áreas de atividade, algumas com sub-áreas: i) a *área da expressão dramática*, “*casinha*”, representada pela “*cozinha*” e “*quarto*”, que define e apela à representação de situações domésticas e

familiares, funções, relações e papéis; ii) a *área da expressão plástica – desenho, recorte e colagens, modelagem e pintura* -; iii) a *área dos jogos – de mesa, de construção e garagem* -; iv) a *área da biblioteca*; v) a *área da ciência*; vi) a *área da escrita e da matemática*; vii) a *manta* (cf. Apêndice VIII 3, 4). Estas áreas oferecem assim uma diversidade de atividades à disposição das crianças, permitindo-lhes atividades mais livres – *casinha, jogos de construção, garagem* -, de maior expressão – *plástica* - e mais calmas – *biblioteca, jogos de mesa, área da ciência; da escrita e da matemática*. A maioria do espaço da sala se destina à realização de atividades em pequenos grupos, e mesmo individuais – *biblioteca, ciência, escrita e da matemática, pintura*, aparecendo a *manta* como aquele capaz de acolher o grande grupo (cf. Apêndice VIII, 2). O mobiliário amovível – as mesas da *área da Plástica* – também permite que atividades de grande grupo possam ali ser realizadas. Tal organização espacial parece ser assim coerente com o discurso pedagógico da educadora, conforme excerto citado no início deste ponto.

De igual modo, a organização espacial reflete os princípios educativos e pedagógicos da educadora: explicitamente, a grande área dedicada ao brincar, em que as possibilidades de brincar ao “faz-de-conta” - “*casinha*”, “*jogos de construção*” e “*garagem*” -, são soberanos, fazendo jus ao discurso da educadora a esse respeito (cf. pt. 1.1. deste capítulo), representando espaços/atividades *das* crianças – atividades livres (Ferreira, 2004). Outras preocupações pedagógicas mais direcionadas para o exercício e exploração da expressividade gráfica, plástica e criativa das crianças – a *Plástica* e sub-áreas. E para a transmissão e promoção de saberes específicos e de tipo escolarizante – a *Biblioteca, Ciência e a Escrita e Matemática* -, representando espaços/atividades concebidos *para* as crianças. Ou seja, áreas de atividades mais individualizadas, onde se materializa a autoria das crianças através das suas produções – desenhos, pinturas, colagens... (Ferreira, 2004). A *manta*, pelas atividades que nela se desenrolam, indicia ser um espaço *com* as crianças; ilação que procuraremos aprofundar.

Os conteúdos educativos e as preocupações pedagógicas da educadora, explícitos e implícitos, patentes na organização do espaço, ao serem relidos em função das OCEPE (2016) e das Áreas de Conteúdo preconizadas, são todas elas contempladas, conforme se sistematiza no quadro 3.

Quadro 3 – Áreas de Conteúdo presentes na organização da sala 1

Espaços e objetos/materiais e suas funções ¹⁷			Áreas de conteúdos					Conhecimento do mundo	Formação Pessoal e Social
			Expressão / Comunicação						
			dramática	plástica	musical	linguagem oral	escrita		
Casa	quarto	Apela à representação de situações, relações, funções e papéis domésticos/familiares	X			X		X	X
	cozinha		X			X		X	X
Plástica	pintura	Define e apela à realização atividades de expressão gráfica e plástica		X				X	X
	desenho			X			X		
	colagem			X					
	modelagem			X					
Jogos	mesa	Define e apela a atividades com regras pré-definidas				X		X	X
	construção	Define e apela a atividades livres				X			
	garagem		X			X			
Biblioteca		Ver, ler e contar histórias				X	X	X	X
Ciência		Observar, experimentar...				X	X	X	X
Escrita e Matemática		Iniciação a escrita, manuseio de letras e números, contagens...				X	X	X	X
Manta		Conversar, saquinha surpresas, jogar, ouvir e contar histórias, música	X		X	X		X	X

A não existência de barreiras físicas a delimitarem as diferentes áreas de actividade permite inferir que o acesso das crianças a elas é livre e que favorece a sua livre circulação. Com efeito, à partida, as crianças parecem ter total liberdade para fazerem as suas escolhas. No entanto, a maior ou menor dimensão de uma dada área, ou a sua localização, ou o número de cadeiras, podem indicar, indirectamente, algumas regras de acesso e uso pelas crianças: na “*casinha*” ou nas mesas da área da *Plástica*, a quantidade de cadeiras sugere igual número de participantes, como sendo o pré-definido pela educadora. Esta regra de acesso e uso das áreas sugere outras regras com implicações na gestão do grupo pela educadora: a regra de circulação e rotação das crianças pelas diferentes actividades, ou seja, estando uma dada área já ocupada com o número de participantes previstos, as crianças deverão procurar uma outra com lugares ainda vagos (Bernstein, cit. por Domingos *et al.*, 1986; Ferreira, 2004). Assim, enquanto algumas crianças estão na *Casinha* ou *Biblioteca*, outras estão nas mesas da *Plástica* modelando a plasticina ou criando um fantoche com uma colher de pau. Consequentemente, evidencia-se uma regra de ocupação do tempo das crianças, *i.e.*, espera-

¹⁷ Cf. Apêndice VIII

se que as crianças estejam sempre em actividade enquanto permanecem no JI (*idem*). Outras regras presentes na organização do espaço: usar os objetos das áreas somente para as actividades que ali se realizam – também esta regra torna-se mais visível, aquando dos momentos consagrados à arrumação, indicados ao tocar o sininho (cf. Quadro 4) ou da regra de não trocar de área após a sua escolha (cf. Apêndice IX). Dado haver regras explícitas e implícitas de funcionamento da sala 1, muitas delas que apenas se explicitam pela acção ou em breves chamadas de atenção, o que exige das crianças atenção a tudo o que a educadora faz e diz.

Finalmente, ao longo do tempo, surgiram novas áreas: a *casinha das emoções*, um espaço *para* as crianças ficarem quando estão mais introspectivas ou “nervosas” (chorosas, com saudade dos pais), projetada a partir de uma conversa na manta onde a educadora perguntou às crianças o que elas faziam quando estavam tristes e nervosas, sendo muito utilizada no início do ano letivo, quando as crianças estavam ainda se adaptando ao JI. Confecionada, pintada e decorada pelas crianças, ficava entre o *quarto* e a *biblioteca*. Em meados de fevereiro, com os preparativos para o carnaval, surgiu a *área do espetáculo* tendo sido preciso mudar a organização da sala: a *casinha das emoções* deu lugar à *área do espetáculo*, a *biblioteca* mudou de lugar, abrindo espaço para um palco e um cabide com as fantasias e adereços trazidos pela educadora e crianças (cf Apêndice VIII, 5). Passado o carnaval, as crianças pediram que a *área do espetáculo* permanecesse na sala: a educadora aceitou na condição de que quem lá brincasse, ao final, representasse para todo o grupo o enredo que criaram e que estavam lá a brincar. O mesmo aconteceu com os jogos, que iam sendo mudados à medida que a educadora percebia o desinteresse das crianças.

1.2.1.2. O QUE NOS DIZ A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DA SALA 1?

Para além das referências espaciais, as crianças no JI vão também se “apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro (OCEPE, 2016, p. 27). Tais referências se inscrevem numa organização do tempo previamente definido pela educadora que vai sendo reiterado diária, semanal, mensal e anualmente, instituindo uma dada rotina no JI. Essa rotina cotidiana foi sendo instaurada pouco a pouco, durante todo o primeiro trimestre, configurando-se conforme se sistematiza no quadro 4.

Quadro 4 – Organização do tempo e espaços/atividades – a rotina da sala 1¹⁸

Horário	Local	Atividades	Objetivo	Temporalidades
9:00h 10:00h	Sala 1	Manta - início acolhimento	Reunião coletiva direção da educadora	Tempo da educadora
10:00h 10:20h	Casa de banho	“Comboio”	Higiene pessoal	
	Sala 1	Lanche	Alimentação	
10:20h 1:00h	Parque	Recreio	Atividades livres	Tempo das crianças
11:00h 11:10h	Casa de banho	“Comboio”	Higiene pessoal	Tempo da educadora
11:10h 11:50h	Sala 1	Casa, Jogos, Plástica, Ciências, Matemática/escrita	Atividades de livre escolha p/ crianças	Tempo das crianças
			Arrumação	Tempo da educadora
11:50h 12:00h	Casa de banho	“Comboio”	Higiene pessoal	
12:00h 12:30h	Cantina	Almoço	Alimentação	
12:30h 13:50h	Parque	Recreio	Atividades livres	Tempo das crianças
13:50h 14:00h	Casa de banho	“Comboio”	Higiene pessoal	Tempo da educadora
14:00 14:30	Sala 1	Manta - acolhimento	Reunião coletiva direção da educadora	
		Atividade orientada	OCEPE	
14:30h 15:10h	Sala 1	Casa, Jogos, Plástica, Ciências, Matemática/escrita	Momentos de livre escolha p/ crianças	Tempo das crianças
			Arrumação	Tempo da educadora
		Manta - -- fecho	Reunião coletiva direção da educadora	
15:10h 15:30h	Casa de banho	“Comboio	Higiene pessoal	Tempo da educadora
	Sala 1	Lanche	Alimentação	
15:30h	Parque	Recreio/Despedida	Atividades livres	Tempo das crianças

- tempo/atividades pedagógicas dentro da sala ■ tempo/atividades livres fora da sala
 ■ tempo/atividades de cuidado do bem-estar físico infantil

Estes referenciais temporais, demarcando várias outras temporalidades, também se apresentam como formas de poder não apenas em função da sua duração ou preponderância, mas também das relações que neles acontecem e de quem se afirma. Assim sendo, a princípio é possível identificar duas grandes temporalidades: os tempos da educadora e os tempos das crianças (Ferreira, 2004). Assim, os tempos da educadora são aqueles em que ela tem um papel central: toma a iniciativa e inicia a atividade, dirige-a e define o que vai acontecer – na *Manta*, *Biblioteca*, *Ciência*, *Escrita e Matemática* e de todos os tempos/atividades que

¹⁸ Quadro síntese elaborado a partir da entrevista dada pela educadora e das observações realizadas

envolvem os cuidados com o bem-estar físico infantil, destinados à *higiene e alimentação* (cf. Quadro 4), assegurados pela auxiliar. Os tempos *das* crianças, aqueles em que elas podem optar acerca das atividades que pretendem fazer, com quem e como, tendo um papel central, são considerados “livres” ou da brincadeira; *i.e.*, todos os tempos/atividades que elas possam desenvolver na “*Casinha*”, “*Garagem*”, “*Jogos*” e/ou no tempo do recreio, mesmo nos dias de chuva ou muito frios, embora por menos tempo, onde dispõem de mais liberdade e autonomia, devido às suas regras implícitas e explícitas da sala (cf. Apêndice IX). Existem ainda tempos *para* as crianças, nas situações em que, apesar da livre escolha das crianças por uma dada atividade, a educadora assume um “papel subsidiário” (*idem*), auxiliando-as na sua execução ou intervindo para a resolução de conflitos – *Plástica, Biblioteca, Ciência, Escrita e Matemática*. Nestas diferentes temporalidades entre os tempos *da* educadora, os tempos *para* as crianças e os tempos *das* crianças (Ferreira, 2004), são os primeiros que, quantitativamente, e formalmente, têm maior duração (cf. Quadro 4).

Não obstante a regra implícita de respeito pelos tempos da educadora por parte das crianças, sobretudo nos momentos de reunião coletiva na *manta* e nos momentos dos cuidados com o seu bem-estar físico - *higiene e alimentação* -, nos tempos das crianças, especialmente nos momentos do brincar em pequenos grupos ou individualmente pelas diversas áreas mesmo na área da expressão *Plástica*, não havia nem a obrigação de realizarem um determinado trabalho em função de um dado tema, nem de todas fazerem uma determinada atividade ao mesmo tempo. Tal reforça a regra de livre escolha e ocupação das áreas de atividade, já inferida anteriormente acerca da organização do espaço bem como uma gestão do grupo diversificada.

1.3. ENTRE AS OCEPE E UMA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA SALA 1 CENTRADA NAS CRIANÇAS – PRIMEIRA SÍNTESE

Tendo como pano de fundo as OCEPE e a sua tradução na organização espaço-temporal da sala 1 pela educadora, isto é, como ela entende e procura por em prática as orientações preconizadas no documento, é possível dizer que a educadora busca estar atenta ao que ele orienta, sem, contudo, deixar de ter em conta os interesses das crianças. Neste sentido, percebe-se um ambiente educativo organizado de modo a favorecer a promoção de atividades lúdicas e a exploração e experimentação de materiais diversos, nas quais as crianças podem, à partida, decidir e interagir com grande margem de liberdade e autonomia, sem o controlo direto da educadora, e o espaço-tempo e atividades da *manta* como a

demarcação mais vincada do tempo da educadora, com atividades orientadas, ou seja, ali quem comanda é ela (cf. Quadros 3 e 4).

Tanto a organização prévia do espaço como do tempo da sala 1 se mantiveram relativamente permanentes e estáveis, mas sem rigidez (cf. Apêndice VIII, 5), sendo essenciais na orientação das relações tanto do adulto quanto das crianças, e proporcionando a estas últimas condições para sentirem-se seguras do que irá acontecer, condição imprescindível para participarem. Neste sentido subentende-se na sala 1 uma proposta curricular pautada por uma classificação e enquadramento fracos, uma vez que a organização dos materiais, objetos e das diferentes áreas permitiam a sua distinção, mas também possibilitavam a sua relação (Bernstein, cit. por Domingos *et al.*, 1986). A organização das áreas, desprovidas de barreiras possibilitava uma constante interação entre elas, favorecendo a co-presença da educadora e uma relativa independência das crianças (Ferreira, 2004). Percebe-se ainda a presença de uma pedagogia invisível, onde as regras e o controle por parte da educadora são implícitos, sendo que ela “cria o contexto onde a criança irá recriar e explorar, tendo a criança aparentemente largos poderes [...] a criança aparentemente regula os movimentos e as suas relações sociais” ((Bernstein, cit. por Domingos *et al.*, 1986, p. 184-185).

No entanto, os momentos e atividades que envolvem TODO o grupo de crianças em atividades coletivas – reunião na *manta*, rotinas de *higiene e alimentação, recreio* - decorreram SEMPRE sob orientação direta ou tutelada da educadora. Com efeito, além das atividades coletivas *para* as crianças que têm lugar na *manta* - conversas, jogos, contar de histórias -, TODOS OS DIAS está prevista a realização de uma “*atividade mais orientada de acordo com uma das áreas do currículo*” (Entrevista a educadora de 20/03/2017): histórias, ciências, música, matemática, ginástica (cf. Apêndice VII, 3). Dadas as tensões e sobreposições que se desenham entre espaços/tempos *das* e *para* as crianças torna-se necessário aprofundar a análise, focalizando rotinas relevantes no quotidiano da sala 1 e as relações havidas entre educadora e crianças, a fim de compreender os processos que constroem a participação das crianças.

2. DESENVOLVIMENTOS DAS OCEPE E DAS CONCEÇÕES DA EDUCADORA NO QUOTIDIANO DA SALA 1 – QUE PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS?

2.1. O MOMENTO DA MANTA - A ROTINA DAS ROTINAS E O PROTAGONISMO DA EDUCADORA

Cabendo à educadora o papel de gestora do quotidiano do JI (cf. cap III, 1.), todas as rotinas identificadas se sucedem de acordo com a sua indicação embora, no seu desenvolvimento, se configurem tempos-espços *das* crianças e *da* educadora. Nestes, sobressai como estruturante à sua ação pedagógica e ao desenvolvimento do currículo o momento da *manta* (cf. pt 1. deste capítulo). Eis a sua importância nas palavras da educadora:

“a manta é o espaço da vida democrática da sala. (...) em que todos têm a oportunidade de falar, (...), ou pelo menos eu quero que assim seja, têm a oportunidade de partilhar, onde se planifica com eles, onde se organizam as ideias, onde se avalia com eles e onde há esse tempo de trabalho mais intencional ou mais dirigido por mim. (...) É onde se resolve problemas quando há um conflito, é onde se planifica (...) ou as vezes até onde se reestrutura a rotina toda porque um menino traz um contributo interessante (...) esse é espaço onde todos podem trazer os seus contributos e onde se sugere a vida da sala a partir da manta. (Entrevista de 20/03/2017)

Com efeito, o encontro da educadora e de todo o grupo de crianças na *manta*, acontece no início de cada um dos turnos da manhã e da tarde e ao final da tarde, demarcando, as transições das crianças entre o espaço privado das suas famílias o espaço público, o JI, e entre o momento do almoço e o retomar das atividades dentro da sala (cf. Quadro 4).

As transições iniciam já quando as crianças chegam ao corredor, com ou sem os pais, e são orientadas pela auxiliar a pendurarem mochilas e lancheiras nos cabides e vestir a bata. As crianças ficam ali no corredor como que se ambientando para o que virá - não correr, falar baixinho, tirar os brinquedos do bolso da bata e guardar na mochila, cumprimentar os amigos... A chegada da educadora, também usando bata, assinala a permissão para então entrarem na sala e se sentarem na *manta*, como se estivesse dizendo: “*É agora que vai começar o nosso dia no JI*”. A *manta* começa por ser assumida como um momento de *acolhimento*:

“(...) eles entram de manhã e há um espaço, da *manta*, que nós chamamos o *acolhimento*, ou que eu chamo o *acolhimento* (...) e onde já estão instituídas algumas práticas, nomeadamente o marcar a presença quando chegam, que já foi de várias formas, tenho tentado que se chegue a outro sistema, mas eles ainda não corresponderam, portanto ainda vamos estando no mesmo sistema, se calhar um dia forço mais... não sei... vamos vendo” (Entrevista de 20/03/2017).

“Marcar a presença”, “sentar na manta” e esperar pela educadora e pela chegada de todas as crianças, cantar a “canção dos bons dias”, rotinas pedagógicas instituídas pela educadora, constituem modos intencionais de socialização coletiva das crianças no auto/hetero-controlo das presenças, em aprendizagens de noções de leitura e escrita; no conhecimento dos outros e no cumprimento dos comportamentos julgados adequados dentro

da sala – estar sentado e saber esperar. Saber esperar que a educadora tome a palavra, e que se dirija ao grupo a uma só voz, iniciando o dia no JI, dando o “tom” da conversa pois esse é também um *momento de reunião colectiva* (Ferreira, 2004, p.120) em que se organiza, planifica, avalia e perspectiva o quotidiano:

“eles vão trazendo algumas partilhas das suas vivências ou eu também vou trazendo e aproveito este tempo, que parece mais ou menos informal, para ir aproveitando as ideias deles, perceber o que sabem, o que vivem em casa... ir aproveitando este tempo para trazer alguns contributos para o trabalho. Vamos organizando, às vezes, o dia de acordo..., principalmente 2ª feira fazemos uma planificação, principalmente quando há uma mudança de tema, e, portanto, quais são as expectativas deles pra essa semana, o que que querem fazer, acabamos um trabalho o que que podemos fazer agora, o que que eles gostavam de fazer. As vezes à 6ª feira também aproveito (...) para fazer um balanço, o que que se fez durante a semana, o que que falta fazer, daquilo que foi sendo combinado no grupo quem não fez alguma coisa se vai fazer, se quer fazer, pronto e esse é o tempo do acolhimento”. (Entrevista de 20/03/2017)

Assim sendo, importa compreender como se desenvolve a vida colectiva na sala 1? De que modos educadora e crianças interagem? Como se enfrentam os interesses pedagógicos da educadora envolvidos no desenvolvimento do currículo com os interesses e as participações das crianças?

2.2. A MANTA – ENTRE A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO E AS PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS

A análise de interações ocorridas na *manta* entre a educadora e as crianças permite identificar várias modalidades de participação das crianças e compreender até que ponto os contributos e indicativos infantis foram acolhidos e se tornaram influentes, ou não, nos desenvolvimentos do currículo e nas negociações pedagógicas havidas entre ambos.

2.2.1. INICIATIVAS DA EDUCADORA DIRIGIDAS ÀS CRIANÇAS – QUE PARTICIPAÇÃO INFANTIL?

- **Socializar as crianças para participarem em grande grupo**

Condição básica para a participação, o reconhecimento do outro, requer que se aprenda a escutá-lo:

Hoje, em função de uma desavença entre duas crianças, a educadora conversou sobre as regras enquanto estávamos na *manta*. Ela falou da dificuldade de compreender o que as crianças falam quando o fazem todos juntos, e propôs que todos, ao mesmo tempo, dissessem onde gostariam de brincar. Em função do “barulho” ninguém se entendeu. Então ela pediu para as crianças pensarem em como poderiam resolver esta situação e, logo em seguida,

propôs uma primeira regra: “pôr o dedo no ar quando quiser falar!”. A educadora ainda explicou às crianças que, da mesma forma que ela os ouve, gostaria que quando estivesse falando eles a ouvissem, e também aos colegas. (Registo de 30/09/16)

Embora a educadora tenha aberto a conversa na *manta* criando condições para que as crianças compreendessem o problema de falarem todas juntas e não se entenderem, e proposto até que pensassem numa solução, ela própria acaba por propor a primeira regra para participarem – “*por o dedo no ar quando quiser falar*”. Neste sentido, sinaliza uma participação do tipo “decoração”, conforme a Escala de Participação de Roger Hart (1992 *cit in* Soares, 2005), em que as crianças são usadas para implementação de uma regra já pré definida pela educadora sem terem tido a oportunidade de se fazerem ouvir, conforme Alfageme et al (2003, p. 41) “la decoración se produce cuando se “utiliza” a la infancia para fortalecer intereses de manera relativamente indirecta”. Hart (1992) aborda a participação das crianças a partir de vários níveis ou degraus, sendo um deles decoração, que junto com outros dois compõem a modalidade de não participação.

Posteriormente, em algumas situações, a prática das crianças levantarem o dedo para pedirem a palavra em grande grupo, serviu para, depois, ser o adulto a decidir acerca de quem vai conceder a palavra. Assim, o que começa por ser um bom princípio para promover condições para a participação – aprender a escutar o outro – pode tornar-se num ritual de gestão e controle do grupo, numa espécie de “recompensa” e não num direito a expressarem as suas opiniões e a serem reconhecidos no/pelo grupo (artº 13, CDC, 1989).

- **Informar uma decisão às crianças – a planificação das atividades orientadas**

Logo nas primeiras semanas do ano lectivo, na *manta*, a educadora informou as crianças acerca da sua planificação das atividades que iria orientar e que envolveriam todo o grupo, apresentando-lhes um quadro semanal (cf. Apêndice VII, 3):

“[Após uma conversa com as crianças acerca do seu fim-de-semana, onde foram e o que fizeram, e em que os conhecimentos acerca dos dias da semana foram veiculados e aferidos junto das crianças, e em que também a educadora contou o seu], ela apresentou às crianças um cartaz com os dias da semana onde cada um deles estava representado por uma cor e um desenho e disse:

– Olha, eu trouxe esta folha para nos podermos organizar melhor e saber o que vai acontecer: no dia vermelho são as histórias, no dia laranja, a ciência, no dia amarelo, a música, no dia verde faremos a matemática e no dia azul é a ginástica.” (Registo de 03/10/16)

O facto da educadora informar as crianças do que aconteceria durante a semana, em cada um dos dias, relacionando, para si, cada um deles às áreas específicas do currículo, e para as crianças, com imagens e cores diferentes, demonstra o interesse de fazê-las participar, uma vez que partilhar informação e ser transparente é fundamental nos processos

democráticos. Tal partilha de informações permite às crianças anteciparem e posicionarem-se em relação à organização definida pela educadora.

No entanto, como já se referiu anteriormente, a própria educadora acaba por não cumprir a organização das atividades orientadas por ela gerada (cf. Apêndice VII, 3), exceção feita ao dia das “histórias”. Em contrapartida, outras atividades foram desenvolvidas e, algumas delas, com bastante frequência, como a culinária. (cf. Apêndice VII, 3). Por conseguinte, torna-se interessante questionar até que ponto as atividades orientadas pela educadora em função das OCEPE não acabaram por ser mais uma formalidade do que uma realidade na sala 1, expressando as suas margens de autonomia relativa e de autonomia pedagógica.

- **Informar uma decisão e envolver as crianças na gestão do grupo de pares – a escolha do/a “ajudante”**

Uma outra das rotinas instituídas pela educadora era a escolha de um/a “ajudante” que tinha como tarefas dar comida ao peixe, marcar o tempo, tocar o sininho para a arrumação dos espaços, chamar os colegas para o “comboio” ... Para tal, eram utilizadas várias formas de escolha do/a ajudante. Ainda no início do ano era a educadora que definia quem seria o/a chefe, depois foi feito um quadro com as fotografias das crianças e elas iam marcando com bolinhas as vezes que eram chefes afim de que pudessem se orientar, algumas vezes as próprias crianças reivindicavam este posto e argumentavam porque deveriam ser chefe, e outras vezes a escolha se deu por jogos, como o explicitado a seguir:

[Educadora e crianças estão na *manta* a conversar acerca de um livro que o D trouxe para mostrar aos colegas] até que ela diz:

- Agora vamos escolher o meu ajudante. Eu vou fechar os olhos; vamos arranjar uma maneira para escolher. Eu vou passar este panda, os meninos vão passar este panda de mão em mão e quando eu falar “stop” e onde o panda parar é a pessoa que será a chefe.

AL – Então passa o panda.

Educadora – Já sabes todas as regras? E as regras da sala todos já sabem?

As crianças vão falando: apontar o dedo para falar, sentar na *manta* com as “pernas a chinês”, ser amigo, pôr os braços cruzados...

D – Por a boca caladinha.

GU – Falar baixinho.

AL – Passa de mão em mão, nós estamos à espera.

Educadora – Vai começar a passar... Stop. [A educadora diz “stop”, deliberadamente, quando chegou a vez do VI.] (Registo de 13/10/2016)

Embora a educadora tenha utilizado a expressão “*vamos escolher*” – dando a entender que se trataria de um processo por decisão colectiva, envolvendo as crianças, “vamos” -, ao referir o “*meu*” ajudante, percebe-se, no excerto, que essa escolha foi única e exclusivamente sua e que foi, também, intencional e não aleatória.

Neste caso, tendo como referência a teoria de Hart (1992) poderia indicar uma participação simbólica ou “*tokenismo*”, uma vez que a decisão não foi das crianças, mas sim da educadora que já sabia quem queria que fosse o chefe naquele dia:

“el tokenism es un tema particularmente difícil de tratar, porque es manejado comúnmente por adultos quienes están fuertemente preocupados en darle voz a los niños pero que aún no han empezado a pensar cuidadosamente y con autocrítica en hacerlo (...) el tokenism es una forma extremadamente común de envolver a los niños (...)” (Hart, 1997 *cit in* Alfageme et al, 2003, p. 43)

- **Conhecer as crianças, torná-las reconhecidas no/pelo grupo e desafiá-las – a “saquinha das surpresas”**

Outra das rotinas instituída pela educadora na *manta* era a “saquinha das surpresas” – quando as crianças traziam objetos, alimentos, enfim, algo de casa para mostrar/contar para os colegas:

Chego à sala e a I me chama para sentar a sua beira - trazia uma surpresa. Na *manta*, a menina me conta: - Hoje é o dia mundial do rádio. Não da TSF.
Eu – O quê? A menina repete, mas continuo a não perceber.
I – Áhhh, do rádio! Não! Da TSF. Ah, não sei dizer.
Cantamos a” saquinha das surpresas” e a educadora pede que I dê três pistas sobre a sua surpresa.
I – É quadrado, dá música e tem botões.
Educadora – Já sei, é um telemóvel.
I – Não.
M – Um rádio.
I – É.
Educadora – Um rádio! Dá cá I para eu ligar. Quem é que ouviu rádio hoje de manhã.
IS – No carro.
Educadora – E o que é que tu ouviste?
IS – Muitas músicas.
Educadora – F, ouviste rádio, hoje? Onde?
F – Em casa, canções.
Educadora – VA onde é que tu ouviste rádio hoje?
VA – No meu carro.
Educadora – M, tens rádio em casa? Onde é que ele fica lá em casa?
M – Na cozinha, à beira do fogão.
A educadora falou para as crianças que ela veio ouvindo o rádio do seu carro também, as notícias do trânsito e perguntou o que mais se pode ouvir no rádio.
F – Missa.
GO – Rebenta a bolha.
I – E o tempo.
Educadora – Sim, eu também escuto notícias sobre o tempo.
Depois da conversa na *manta* a Educadora ligou o rádio que a I trouxe e todos dançaram.
(Registo de 13/02/2017)

A educadora demonstra querer saber acerca das experiências e conhecimentos prévios das crianças, da sua vida em casa, com a família e no tempo de lazer, procurando sempre estimular, perguntando, a fim de explicitarem mais e melhor os seus relatos, e, por vezes, ampliando o assunto trazido por elas.

Ao ouvir as crianças e apoiá-las a fim de que se expressem, a educadora avança na direção da sua participação, mobilizando elementos lúdicos inerentes as suas culturas, como é o caso dos jogos de surpresa-adivinhação como acontece com a “saquinha das surpresas”, ao mesmo tempo que, a partir do reconhecimento dos seus saberes prévios, elas são introduzidas no conhecimento de novos assuntos ao currículo, ou seja, o currículo é co-construído com elas. Este tipo de conversas abertas e alargadas com o grupo das crianças, com ou sem recurso à “saquinha das surpresas”, ocorria quotidianamente e, por vezes, mais do que uma vez, sendo uma proposta sempre bem-recebida por elas. É neste tipo de situações, também, que a regra de “colocar o dedo no ar” é mais usada.

Shier (2001 *cit in* Soares, 2005) aborda a participação das crianças em cinco níveis e diferente de Hart, não aponta níveis de não participação. Os cinco níveis de participação de Shier são crescentes e vão desde de as crianças serem ouvidas pelos adultos até o protagonismo na tomada de decisão. O autor aborda ainda três graus de responsabilização por parte dos adultos – abertura, oportunidades e obrigações.

A análise do excerto permitiu-nos perceber que as crianças foram ouvidas e apoiadas para expressarem as suas perspectivas, ou seja, as opiniões das crianças foram consideradas, ficou claro também na postura da educadora em relação aos graus de responsabilização uma vez que assumiu o compromisso de ouvir as crianças (abertura), buscou estratégias para implica-las no processo de participação (oportunidade), demonstrando reconhecer a importância da participação das crianças (obrigação).

- **Escutar, reconhecer as propostas das crianças e os seus contributos para avaliar as próprias práticas**

“Às vezes os meninos são mesmo surpreendentes e dão-nos o feedback quando nós menos esperamos: quando nós falamos na sala, numa área que tínhamos que ter, um sítio para nos acalmarmos, eles referiram a *biblioteca*. E eu pensei assim na minha cabeça: montastes bem, porque a *biblioteca* está numa área calma, permite algum recato, algum isolamento do resto da sala, não é? Eles escondem-se ali, portanto, claro que a função não era o acalmar-se mas funciona muitas vezes assim. Eles fizeram a ligação, por isso lá está, eles pensam nas coisas. (Entrevista 29/11/2016)

A escuta das crianças relativamente à implementação de propostas da educadora permite-lhe aferir e avaliar a sua oportunidade e adequação, e rever a sua acção pedagógica, revelando outros modos de se exercitar a participação. No excerto acima foram as crianças a dar o *feedback* a educadora, caracterizando assim o quarto nível de participação segundo Shier (2001), quando elas são envolvidas no processo de tomada de decisão. Neste caso, a assunção da responsabilidade por parte dos adultos demonstra a disponibilidade e abertura

da educadora na criação de oportunidades para perceber os pontos de vista das crianças bem como para os levar em consideração para aferir a sua adequação pedagógica. Tal postura reflecte uma postura ativa da educadora em contrariar as relações intergeracionais hierárquicas mais tradicionais para se aproximar o mais possível dos interesses das crianças e levá-los em consideração na organização do JI. Deste ponto de vista, percebe-se que, para esta educadora, as participações das crianças poderão ser realmente influentes e gerar consequências nas acções adultas, fazendo do JI um contexto onde a construção de práticas democráticas faz parte integrante do seu dia-a-dia.

- **Participar de forma contextualizada – De uma conversa *para* as crianças a uma conversa *com* as crianças**

Perante a rotina da *manta*, muitas crianças participavam de forma contextualizada, se posicionando em relação a conversa proposta na manta pela educadora:

Hoje a educadora trouxe muitas novidades para a *manta* e, de entre elas, estavam dois peixinhos cor de laranja. (...) o VI perguntou se eles não saltavam. A educadora disse que não, que os peixes são muito calmos e que também ajudam a acalmar.

I – Na sala da C tinha um peixe...

Educadora – Eu trouxe coisas para o peixe, nós temos que preparar e a I, que já tinha um peixe na sala da C, vai-nos contar o que tinha lá para ver se eu trouxe tudo.

I – Na sala da C tinha um aquário daqueles com lado fininho e tinha lá um peixe cor de laranja. E tinha comida assim com peixe desenhado.

Educadora – Ah, tinha lá um peixe desenhado? Então não era um peixe verdadeiro?

I – Não.

Educadora – Dentro do aquário não era um peixe verdadeiro?

I – Era!

Educadora – Então onde é que tinha um peixe desenhado.

I – No frasco da comida.

Educadora – Ah, vamos ver se eu trouxe comida. (...)

Educadora – Portanto a primeira coisa que nós vamos fazer...

D – É por pedrinhas.

F – Todas?

Educadora – Sim vamos por todas pra isso ficar bem pesado. (...)

VA – EU JÁ FUI!!!

Educadora – VA, não precisas de gritar! Foste onde?

VA – Fui a um aquário.

Educadora – A um aquário ou ao oceanário?

VA – Ao aquário. Eu fui vê *cobas*!

I – São cobras do mar. (...)

Outras crianças contaram suas visitas no oceanário, enquanto a educadora ia arrumando o aquário onde ficariam os peixinhos. Em seguida, a Educadora liga a bomba do aquário.

V – Oh, isso é tão lindo!

I – Agora já temos um animal! (Registo de 15/11/2016)

A partir da observação continuada das crianças e da identificação de interesses seus a educadora actualiza a organização da sala e introduz propostas pedagógicas adequadas ao conhecimento que possui delas, refletidas na sua pronta adesão e partilha de experiências. A geração de um momento de partilha coletiva em que todos – crianças e educadora – estão

socialmente “sintonizados” num mesmo interesse é denotativo de como a cultura pedagógica e as culturas infantis podem e conseguem “conversar” e contribuir para a construção do JI como uma experiência vivida de participação e de exercício da cidadania entre e intragerações.

Resta agora saber que “acolhimento” têm as propostas e indicativos trazidos pelas crianças junto da educadora?

2.3. PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS NAS ROTINAS PROTAGONIZADAS PELA EDUCADORA E MODOS COMO SÃO ACOLHIDAS

As teorias que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, têm trazido à tona discussões acerca da sua cidadania e participação. Neste sentido, o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância é um primeiro passo para que elas possam participar no JI. A importância desta discussão na EI implica considerar os/as educadores/as e a necessidade reverem as suas concepções e práticas.

Embora os momentos na *manta*, como nas diferentes áreas, fossem permeados por um clima amistoso, em que as crianças tinham liberdade e eram incentivadas pela educadora para se expressarem e darem suas opiniões (cf. ponto anterior), esta assumiu diferentes posicionamentos acerca das participações das crianças, acolhendo-as ou não. São várias dessas situações que se passam a analisar:

- **Quando as crianças participam e a sua participação não é relevada**

A prévia definição de determinadas ações a implementar por parte da educadora parece tê-la impossibilitado, em algumas ocasiões, de perceber os sentidos das participações das crianças e de acolhê-las. Nestas situações, embora ela solicitasse frequentemente a participação delas, acabava por direcionar os seus contributos para prosseguir o que já havia planeado previamente. Assim, quando os contributos das crianças não iam no sentido pretendido, eram ignorados:

Na *manta*, a educadora perguntou às crianças o que gostariam de fazer esta semana. Elas mencionaram terminar os astronautas, fazer foguetões, desenhar a lua...

I – Pintar os vidros da sala.

Educadora – Pintar os vidros para quê?

I – Eu tenho canetas especiais de pintar os vidros em minha casa.

Educadora – Olha, mas diz-me uma coisa, porque que nós haveríamos de pintar os vidros?

I – Fazer coisas do espaço.

Educadora – A I teve uma ideia para decorar a nossa sala, preciso de saber o que preciso preparar para isso. Já temos ali as coisas do S. Martinho na outra janela.

I – Podemos fazer nesta outra.

AL – Podemos copiar um desenho de astronauta.

(...)

Educadora – Os meninos vão olhar para o desenho e imaginar coisas incríveis, eu tenho um livro aqui que tem muitas ideias. Eu vou deixar o livro aqui, quando quiserem ter alguma ideia... Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?

Crianças – Ir para as áreas.

As crianças escolheram o que queriam fazer (...) mas a ideia de decorar os vidros da sala dada pela I não voltou a ser mencionada pela educadora. (Registo de 21/11/2016)

Embora o início desta interacção indicie alguma abertura para a negociação com a I por parte da educadora, e aquela pareça ter justificações suficientes para responder às dúvidas que lhe foram colocadas, o contributo de I., acabou por ser ignorado. Daí que, seja possível perceber as reticências da educadora e, logo depois, no seguimento da rotina quotidiana, o anúncio da mudança de actividade sob a forma de uma escolha “*Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?*” mas sem que o seu direccionamento esteja ausente.

Neste sentido, a abertura inicial às tomadas de decisão do que as crianças desejavam fazer e o que pareciam ser as primeiras negociações, tornaram-se numa forma de instrumentalização pedagógica, de controlo das actividades por parte da educadora e de não aceitação dos contributos de I.

- **Quando as crianças participam e a sua participação “atrapalha” a educadora**

Houve também os momentos de intervenção pedagógica em que quem falava era a educadora e em que os contributos das crianças pareceram atrapalhá-la e gerar-lhe um certo desconcerto:

Na *manta*, após conversarem sobre o milho e outros assuntos que foram surgindo a partir dele, a educadora perguntou a IS se ela poderia pedir a avó para trazer um pintainho para o JI, já que na sua casa tinha uma capoeira com 15 pintainhos. Neste momento, ela lembrou que os pintainhos também se alimentavam de milho. I falou que os porcos também comiam milho, e que deu milho aos porcos na sua casinha. Mais uma vez, a educadora aproveitava a contribuição das crianças para ampliar o assunto comentando que os porcos não moram em casinhas, mas sim na pocilga. O M, percebendo que o assunto se estenderia mais tempo, questionou:
- *Vamos ficar aqui meia hora?*” (Registo de 27/09/2016)

Neste caso, a participação das crianças revela-se divergente dentro do grupo das crianças – se muitas parecem ter aderido com entusiasmo à proposta da educadora, em que se percebe a exploração de um determinado conteúdo, uma há que se coloca numa postura crítica relativamente à duração que a conversa levava e prometia levar, manifestando o seu desacordo e, de alguma forma, dizendo o seu interesse em realizar uma outra acção.

Crianças e educadora conversavam sobre o final de semana.

Educadora - Quem ainda não contou nada do final de semana? O L Não queres contar? Olha então eu vou contar o meu fim-de-semana. Ontem estava muito sol, mas não estava muito calor, eu não poderia vestir o fato de banho e ir à praia porque estamos.... No outono, então pensei que tinha muita vontade de ir à praia. Então calcei umas sapatilhas, vesti uma camisolita, umas calças de fato treino e sabem o que eu fiz?

AL - Foi ver a praia.

D - E lavar a cara?

Educadora - Sim, quando eu levantei fui logo lavar a cara.

D - E porque que não disseste logo? (Registo de 03/10/2016)

Aqui, o rumo da conversa altera-se quando a educadora resolve seguir atrás da “deixa” de D. Tal postura começa por ser reveladora da sua aceitação da proposta infantil de um novo assunto, mas logo depois é confrontada com a sua intervenção inusitada. De novo, a questão do tempo, associada à duração de determinadas atividades colectivas, como as trocas de experiências acerca do fim-de-semana, cuja explicitação pormenorizada e articulações com conteúdos curriculares relativos a clima e às estações do ano, parecem estar a interferir com os interesses de D. De novo também se percebe que as conversas na *manta* em que as crianças são incentivadas a participarem subentendem a abordagem e exploração de temáticas curriculares e, portanto, a sua instrumentalização pedagógica e o direcionamento pela educadora. Neste sentido, pode dizer-se que algumas crianças não aceitam passivamente e se contrapõem a ordem instituída, o que por vezes “atrapalha” a educadora, mas, também, permite-lhe a perceção do ponto de vista das crianças, da sua lógica.

As intervenções infantis, sobretudo as que possam surpreender os adultos podem tornar-se assim muito relevantes para reconhecer e valorizar os indicativos das crianças, partindo daquilo que elas dizem, sabem, dos seus pontos de vista.

- **Quando as crianças participam e a sua participação é acolhida respeitando a sua lógica**

Na *manta*, quando a educadora toma a palavra e lança propostas para as crianças como cantar a canção dos “bons dias”, a “saquinha das surpresas”, a escolha do/a “chefe” ou outras, estes momentos são muito esperados por elas e a grande maioria faz questão de se envolver ativamente:

[A “saquinha das surpresas” era uma rotina que, tal como o nome indica continha surpresas que as crianças traziam de casa para o JI e a sua apresentação ao grupo realizava-se através de uma espécie de jogo de adivinhas das características da dita surpresa até se acertar. A sua popularidade entre as crianças levou a que muitas delas passassem a trazer quase sempre e apenas brinquedos, até que a educadora resolve intervir]

Educadora – Olha vamos falar da “saquinhas das surpresas” porque chegou um ponto que eu já pensava que isto ia acontecer. O que que nós pomos dentro da “saquinha das surpresas”?

AL – Surpresas.

Educadora – São brinquedos pra brincar no recreio que nós pomos lá dentro? (...) Olha, o que nós pomos na “saquinha das surpresas” não são brinquedos, **são coisas importantes**

para aprender coisas. Por isso vamos pensar: a Barbie podia ir para a “saquinha das surpresas”?

Crianças – Não.

Educadora – Não! É um brinquedo; fica lá fora, muito bem. (...) [depois, a propósito de um sapo de peluche] É um peluche, mas é um brinquedo (...). Quem tem brinquedos no bolso vai guardar na mochila. I, pensa bem se o que tens aí é um brinquedo ou uma surpresa.

I – Uma surpresa.

[Seguem-se várias sugestões de adivinhas e de pistas ...]

F – É peludo?

I – É.

Educadora – É uma coisa peluda e castanha.

I – É um peluche.

Educadora – A menina disse que não era um brinquedo.

I – É um peluche! É um canguru de peluche.

Educadora – O que faremos com ele?

I – Se calhar podemos fazer um jogo.

Educadora – Na sala ou na ginástica?

I – Na ginástica.

Educadora – Ok, então vamos guardar o canguru e hoje o canguru vai fazer ginástica connosco. (Registo de 21/10/16)

Apesar da tentativa da educadora para introduzir outros critérios na rotina da “saquinha das surpresas” assiste-se à sua abertura para acolher e entrar nas lógicas da criança, nomeadamente as relativas ao “brincar ao faz de conta”, compreendendo que a surpresa contida na saquinha não era apenas um brinquedo, um peluche, mas antes, poderia ser o que a criança quisesse, até mesmo um “canguru para fazer ginástica”. Aqui, a educadora partilha com as crianças uma mesma competência para interpretar “o que se passa” na lógica das culturas infantis e o poder e uma outra responsabilidade para decidir o que é ou não “*uma coisa para aprender coisas*”, estabelecendo assim, uma relação de compreensão contextualizada e significativa com elas, e integrando as suas propostas nos processos de tomada de decisão.

- **Quando as crianças participam e a sua participação é acolhida e ampliada**

Geralmente era no momento da *manta* matinal que surgiam os assuntos que movimentavam a conversa, a partir de algo que as crianças queriam contar ou mostrar:

“[Segunda feira, na *manta*, a I traz a notícia de que tinha ido a Serralves no fim de semana, ver a exposição do Miró. Apesar da empolgação da menina, as outras crianças não foram muito recetivas às pinturas do Miró que a educadora mostrou no computador e, por este motivo o assunto não foi adiante. Mais tarde, BI e AL fazem pinturas que lembram as obras do Miró. (...) Na terça feira, a educadora pede para as crianças se organizarem na *manta* e pois ela havia trazido uma surpresa para a “saquinha” e (...) em seguida, as crianças começaram a pedir e dar pistas mas a cada uma delas a educadora vai dizendo – Não, mas é de uma coisa que nós falamos ontem na sala (...).]

F – Tem olhos?

Educadora – Algumas partes têm olhos. Então que assunto é que nós falamos aqui ontem?!!

I – Ahhhh, sobre Miró.

F – As pinturas.

[Recordam os desenhos feitos pela BI e a AL, a conversa tida sobre o pintor...]

I – Porque eu fui a Serralves...

Educadora – Ver a exposição. Depois o que é que eu disse que eu ia trazer?

I – Umás coisas do Miró. Que ias trazer um livro do Miró, das pinturas do Miró. Sei tudo sobre o Miró!

Educadora – Sabes tudo? Ótimo! Então vamos lá, se sabes tudo vais-me explicar uma coisa. O Miró era um adulto ou era uma criança?



I – Era um adulto.

A conversa continuou e a educadora foi mostrando o livro, as pinturas, lendo sobre elas. Algumas crianças se identificavam com as pinturas, achavam parecidas com as que faziam, outras tentavam entender o que o pintor tinha feito. Também iam observando traços e cores comuns do artista.

Educadora – Como é que vocês acham que era o Miró?

I – Velho, que eu já vi.

M – Se se chama Miró é um homem.

Educadora – Sim, chama-se Joan

Miró, é um espanhol.

A educadora mostra um autorretrato do artista comentando: – O Miró desenhou a cara dele. Discutiram acerca do auto-retrato e de formas de o fazer. A educadora continuou mostrando as obras no livro do Miró e o M identificou uma escultura do artista - nova discussão acerca do que é uma escultura de como elas podem ser feitas, mesmo na sala.

Educadora – Eu acho que vocês percebem melhor as pinturas do Miró do que os grandes.

I – LU, queres ir a minha casa que eu preparo um picnic para tu ires comigo a Serralves num dia de verão e nós fazemos lá?

Educadora – Combinado. E logo à tarde vamos fazer uma experiência muito gira com o Miró.

F – Hoje é o dia da experiência.

M – Mas não está aqui o Miró.



Figuras 6, 7 – Pintura coletiva inspirada nas obras de Miró

Educadora – O Miró não está cá. O Miró já morreu.

I – Pois já, a minha mãe disse.

AL – Como é que tu sabes?

Educadora – Como é que eu sei o quê?

AL – Que ele morreu.

I – Porque ela lê nos livros.

Educadora – Claro, porque leio nos livros. Ler nos livros...

BI – É muito importante.

A tarde não foi possível realizar a atividade do Miró. No outro dia a educadora organizou um jogo onde as crianças tiravam peças de um saquinho com desenhos do Miró e tinham que as reproduzir em tamanho maior, observando as cores. (Registo de 07/03/2017)

O excerto permite-nos perceber quando a iniciativa das crianças é valorizada e apoiada pela educadora, configurando, assim, a partilha de poder e responsabilidade nas tomadas de decisão. Neste sentido, a *manta* é um importante espaço para a educadora promover e as crianças exercerem os seus direitos de participação, cujas funções vão muito além do estabelecimento de regras, reforço de comportamentos e modos de ser e estar no JI

e transmissão de conteúdos. Para tanto compete à educadora estabelecer estratégias que convoquem as crianças para este momento e, ao fazê-lo, a educadora acaba por implicar as crianças no processo de participação.

3. ENTRE A CULTURA PEDAGÓGICA E AS CULTURAS INFANTIS, QUE DIÁLOGOS? – SEGUNDA SÍNTESE

Vasconcelos (2007) afirma os espaços educativos como *locus* de cidadania. No entanto, para que as crianças possam participar do contexto do JI é preciso que antes se reconheçam as suas competências enquanto atores sociais, seus saberes e suas lógicas de ação, seus modos de verem e entenderem o mundo, ou seja, as suas culturas (cf. capítulo I). Tendo isto em conta, compete ao/a educador/a disponibilizar tempos e espaços na rotina diária onde possam acontecer as conversas entre o adulto e as crianças, entre elas próprias e os diferentes saberes que ali transitam – dos adultos e das crianças –, abrindo assim espaço para que se efetive uma prática democrática, a partilha de decisões e, por consequência, a participação das crianças. Assim, instrumentos da ação pedagógica como observação, registo e avaliação contribuem para que o/a educador/a possa compreender os modos de ser e estar das crianças. Neste sentido Agostinho (2011, p. 113) afirma que

Para que a ideia de que a participação possa ser compreendida como o ato em que as opiniões, ideias, sentimentos das crianças são ouvidas e levadas em consideração para a estruturação-organização dos espaços e tempos que lhes dizem respeito, tomando decisões coletivamente, tem-se de enfrentar o desafio de se pensar no encontro com seres humanos crianças.

Na contramão aos encontros “com os seres humanos crianças” estão práticas tradicionais onde a intencionalidade é pré-definida, e em que o objetivo do/a educador/a é somente transformar as finalidades pré-definidas em experiências em que as crianças aprendam, desconsiderando os seus saberes prévios.

Estabelecer um diálogo entre a cultura pedagógica e as culturas infantis requer uma outra forma de pensar, exige uma outra proposta de pensar a pedagogia e a ação do/a educador/a partindo de um conhecimento real das crianças reais. Assim, como bem aponta a SI, implica reconhecer que as crianças são sujeitos e não objetos deste processo, e para tanto há que se dispor de espaço e tempo para observá-las, conhecê-las, para saber do que gostam ou não gostam, o que sabem, enfim, quem são aquelas crianças, a fim de que as propostas venham deste conhecimento e façam sentido para elas.

Este posicionamento obriga o/a educador/a a colocar-se numa atitude pedagógica diferente, não na frente do processo educativo, mas na sua retaguarda, indicando um esforço para tentar sucessivas aproximações aos mundos sociais da infância, construindo uma outra forma de profissionalidade em que o/a educador/a reconhece os potenciais das crianças e que é ao descobrir e trabalhar com elas esses potenciais que se constitui a matéria educativa. No entanto, isso obriga todo um trabalho de observação, de registo e de avaliação dos seus conhecimentos acerca das crianças e do seu trabalho pedagógico e de consciencialização da presença e dos efeitos do adultocentrismo e de uma visão de criança incompetente, e, portanto, dependente dos adultos, mantendo-as presas ao estatuto de objeto, longe de assumirem a posição de atores sociais, sujeito de direitos.

O que se pode observar na sala 1 durante a pesquisa é que, frequentemente, a cultura pedagógica e as culturas infantis dialogaram, mesmo se com mais ou com menos intensidade. Atitudes promotoras desses encontros entre a cultura pedagógica e as culturas infantis, a partir do reconhecimento das potencialidades do brincar e da importância de se disponibilizar um espaço para as crianças falarem, conversarem, dizerem de si e dos seus saberes, têm como um bom exemplo o diálogo que segue:

[A educadora conversa com as crianças sobre uma notícia importante que viu na televisão, a super lua, ela pega o globo terrestre e pergunta às crianças o que é]

GO – Uma bola do espaço.

I – O planeta terra.

Educadora – É o nosso planeta, o planeta terra. É uma bola. Mas no espaço tem outras bolas. O que mais tem no céu.

Crianças – Planetas, sol, estrelas...

Educadora – Vocês sabiam que o sol é uma estrela?

AL – É uma estrela gigante.

Educadora – Amanhã eu vou trazer um telescópio. Mas hoje à noite todos vocês vão poder ver essa lua especial sem o telescópio. Todos vão pedir aos pais para ver a lua gigante.

AL – Mas as vezes só tem metade.

Educadora – Porque que as vezes está só a metade? Quem é que comeu?

I – Está tapada.

F – Há uma que é assim, rapadinha, e uma que é gorda.

Educadora – Então há duas luas?

F – Sim.

I – E há um quarto.

Educadora – Quanta coisa vocês sabem do espaço. O que mais acham que tem no espaço, vou escrever aqui no quadro.

BI – Planetas.

AL – Estrelas.

D – Naves espaciais.

GO – Astronautas.

F – Estrelas cadentes.

MA – Foguetões.

VI – O sol.

EB – Um saturno.

Educadora – Vou escrever, mas não sei o que é um saturno.

VI – É um planeta (...) (Registo de 14/11/16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se toma a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as”. (Graue & Walshe, 2003, p.12)

1. ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO, DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O RECONHECIMENTO DAS CULTURAS INFANTIS – QUE LUGAR PARA AS PARTICIPAÇÕES INFANTIS?

Esta investigação de cariz etnográfico, realizada com 22 crianças de 3 a 5 anos e a sua educadora, em um JI público, localizado em VNG, teve como objetivo compreender de que modos se processa a participação infantil na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora.

Para tanto, faz-se necessário perceber até que ponto o JI se constitui como um espaço de participação ou não das crianças e até que ponto elas se apropriam significativamente daquilo que é a vida dentro JI. Isto envolve questões de organização e também de relação pedagógicas - perceber como as crianças se apropriam, resinificam e participam na organização e gestão do quotidiano no JI e perceber como as crianças são reconhecidas no grupo de pares e pela educadora, como se relacionam com os conhecimentos que circulam no JI e implica também todo um domínio das relações inter/intrageracionais no JI.

Neste sentido, buscou-se os contributos teóricos da Sociologia da Infância; dos Estudos do Currículo e dos Estudos da Cidadania e, a partir destes, analisou-se os documentos oficiais referentes a EI, nomeadamente as OCEPE 1997 e 2016, bem como os quotidianos da sala 1 do JI.

O trabalho aponta para a complexidade que é o JI, ou seja, nada é tão somente aquilo se mostra, mas sim, resultado das influencias sofridas por um lado, pelas políticas e por outro lado pelos posicionamentos da educadora e também pelos posicionamentos das crianças e seus conhecimentos prévios. Neste seguimento, em relação à **organização do ambiente educativo**, ou seja, dos espaços-tempos, atividades e rotinas da sala 1 é possível perceber a importância que a educadora atribuía às culturas das crianças, configurando-os assim como espaços promotores do seu direito de participar, de tomar parte, atuar na sala 1, para além do direito de brincar (cf. Apêndices, VIII 1, 2, 3, 4, 5) – *os espaços-tempos das crianças*.

Estes espaços possibilitaram às crianças o exercício da autonomia, a negociação de decisões e o respeito ao que ficou decidido, relações de amizade e respeito, trocas de experiências... Ao mesmo tempo, ao se referir ao papel da educadora na promoção da participação das crianças no JI, Ferreira (2004, p. 415) esclarece que

“Sem dúvida que o espaço-tempo das crianças gerido pelas próprias é uma oportunidade para o adulto-educadora prestar atenção às suas acções sociais, ao seu uso da linguagem e aos significados e sentidos que elas lhes atribuem na acção, a fim de as poder conhecer melhor, intervir adequada e oportunamente accionar formas de participação, negociação e implicação mais activas e partilhadas [...].”

Também os *espaços-tempos da educadora*, nomeadamente na *manta*, foram importantes para que as crianças pudessem se posicionar e participar na vida colectiva do JI, na sua organização e gestão. Nestas situações a educadora atuava como forma a promover uma participação ativa das crianças, geralmente com muita adesão, embora nem todas tenham conseguido ou querido se manifestar. Nestas situações, a presença e intervenção da educadora foi importante para assegurar relações mais igualitárias e respeitosas.

Mas não é apenas o espaço que transmite as conceções do/a educador/a, também suas acções, sua postura estão o tempo todo falando por si. Assim, embora a educadora da sala 1 demonstrasse toda a importância que dava à *manta*, enquanto um momento coletivo, em que ela assumia o controle do grupo, nos demais momentos procurava compartilhá-lo *com* as crianças, mostrando que elas podiam escolher o que gostariam de fazer e quando, neste sentido a educadora complementa

O D hoje de manhã fez uma proposta de trabalho sobre a primavera que alguns perceberam logo o que ele queria dizer. Quando as crianças foram para as áreas eu disse: O D não quer vir fazer então aquela ideia da primavera que tu tiveste? E ele disse: não eu agora quero ir para... foi para uma área qualquer, para as construções, e a AL disse: mas eu quero. Pronto, e eu disse: então vamos ver o que que o D nos propôs, como é que vamos fazer, e já alguns vieram pedindo para ir fazendo também [...] Por isso é que eu não concordo que hoje é o dia de fazer o recorte e todos temos que fazer o mesmo recorte naquele dia, porque as vezes não percebemos, não estamos motivados, estamos doentes, não tem que ser todos ao mesmo tempo a fazer a mesma coisa, porque aí não há aprendizagem, não há motivação, não há envolvimento. Eu acho que as crianças aprendem quando se envolvem verdadeiramente naquilo que nós lhes propomos. (Entrevista de 20/03/2017)

Assim, ao mesmo tempo em que na *manta* eram privilegiados momentos de intervenção pedagógica formal, tendo como objetivo o desenvolvimento do currículo, a transmissão de conhecimentos, era lá também que as crianças eram reconhecidas pelos seus saberes e culturas, onde podiam se expressar e eram estimuladas a participar, tomar parte no que estava sendo discutido. Tal como foi descrito anteriormente, após a *manta*, as crianças então podiam escolher livremente as áreas que gostariam de ficar. Neste momento, elas eram

envolvidas amplamente no processo de tomada de decisão, partilhando o poder e a responsabilidade com a educadora, estabelecendo assim, relações mais democráticas.

Quando todos estes fatores se juntam fica evidente, quer do ponto de vista da organização do espaço, quer do ponto de vista da organização do tempo e das atividades, que há uma rotina mais ou menos estável, há uma rotina estruturada definida e mantida pela educadora, mas que não engessa a sua atuação nem a das crianças, ou seja, ela é dinâmica, aberta e flexível. No entanto, há coisas na rotina as quais a educadora não abre mão

“Hum, olha não abro mão das histórias, pra mim acho que é fundamental as histórias, e depois eu acho que também isso tem a ver um bocadinho com o nosso perfil e aquilo que nós gostamos mais de fazer e naturalmente lhes vamos proporcionando mais vezes aquilo com o que não estamos tão à vontade, não é, por isso que é bom as vezes mudar de educadora pois pode ser que venha outra que goste mais de outras coisas e lhes proporcione mais. Agora, eu acho que as atividades plásticas eu também acho que eles também devem experimentar ao máximo, pintar em diferentes formatos, desenhar diferentes coisas, recortar diferentes coisas, experimentar, mesmo que aparentemente não fique bonito, mas que sejam produções deles, que pensem por eles, que planifiquem. Acho que o resto é tudo tão transversal, tá tão presente em todo lado”.
(Entrevista de 20/03/2017)

Ao buscar compreender de que modos se processa a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico a cargo da educadora, ou seja, até que ponto o JI se constitui como um espaço de participação ou não das crianças e até que ponto elas se apropriam daquilo que é a vida lá dentro, é preciso voltar-se para as situações concretas de participação das crianças considerando os discursos e práticas da educadora.

Neste sentido, foi possível verificar que nas várias propostas de participação apresentadas pelos autores (cf. pt. 3.3, Cap. I) nenhuma delas dá conta do que se passa na sala 1 em termos das participações das crianças, sobretudo nos níveis mais complexos que identificamos. Uma das questões para tal tem a ver com as suas características biossociais e a pouca experiência das crianças pequenas, ou seja, elas participam dentro das suas próprias limitações e constrangimentos e das que as circundam socialmente, e, portanto, qualquer compreensão das suas participações requer que estas sejam devidamente contextualizadas. As crianças têm uma experiência que está a se construir, que se encontra em processo, detendo níveis de autonomia relativos e, portanto, os seus modos de participação têm a ver com a condição da infância e sua heterogeneidade e desigualdades internas e, também, com as formas de expressão inerentes às culturas infantis. Neste sentido, o adulto é fundamental para garantir condições de maior igualdade e condições de maior equidade para as crianças participarem, até porque as dimensões de classe social e de cultura não são displicentes, elas se sobressaem e fazem valer mais os direitos de uns em detrimento de outros.

Na sala 1 foi possível observar os variados modos de participação das crianças na organização do trabalho pedagógico a cargo da educadora, sendo de destacar o quanto as crianças vindas de famílias com maior investimento no capital cultural tinham mais a dizer de si, dos seus saberes e, portanto, participavam mais e de modos mais contextualizados, como se observou no caso da I, por exemplo. A este respeito Ferreira (2004, p. 415-416) conclui que:

“Considerar as crianças como atores sociais competentes no seu próprio processo de socialização requer, assim, uma atenção especial às relações de dominação e hegemonia cultural, protagonizadas por si no contexto do jardim de infância (JI) as quais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Por isso se o objectivo for a promoção do JI como um espaço de educação e de exercício de cidadania das crianças, importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...). No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, 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”.

Neste contexto, o adulto educadora é fundamental, um adulto que conheça bem as crianças e que esteja politicamente desperto, porque é garante da igualdade de oportunidades e da justiça social.

2. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA REALIZADA

No decorrer deste trabalho, muitas foram as descobertas, aprendizagens, conhecimentos adquiridos, sem contar as amizades e parcerias estabelecidas. No entanto, em toda e qualquer pesquisa há que se considerar os seus limites. Assim, não tenho dúvidas que esbarrei em muitas limitações, algumas delas transpostas, outras não.

O primeiro grande limite foi em relação ao novo país, um grande campo de pesquisa, por onde começar? Foi preciso antes aprender sobre a política educativa de Portugal, me aventurar pela história das políticas educativas de Portugal, mais particularmente das políticas educativas destinadas à EI em Portugal. Aqui há que se considerar as diferenças culturais e, portanto, as dificuldades em perceber algumas passagens dessa história.

Neste mesmo caminho, a língua foi outra limitação que se apresentou em três momentos distintos. Primeiro, na tentativa de compreender não o que falavam, mas o que queriam a dizer (significado) os professores e colegas do curso. Depois, já no terreno, na busca por me fazer entender para as crianças, que constantemente me perguntavam: “*tu falas inglês?*” ou “*que língua é que tu falas?*”. Por fim, aquando da escrita dos registos da

observação e a recorrência em escrever em “brasileiro” – português do Brasil –, quando deveria fazê-lo no português de Portugal, a língua que as crianças e a educadora falavam. Essa situação me fez refletir sobre os sentidos e significados expressos pelos sujeitos e na forma como eu os estava representando, requerendo de mim mais atenção e rigor quando da escrita dos registros.

Uma terceira limitação foi despir-me do adultocentrismo impregnado em quem trabalha na área da educação que só por isso acha que sabe. Lidar com esse olhar adulto significou estudar mais sobre as crianças e a infância, buscar novos conhecimentos para além da prática do dia-a-dia. Juntou-se a isto a minha pouca experiência enquanto investigadora, uma vez que, uma coisa é trabalhar em uma instituição de educação de infância e outra coisa é fazer pesquisa com as crianças, perceber as suas minúcias, compreender suas significações, não são coisas que acontecem de um dia para o outro. Neste sentido também fez grande diferença a disponibilidade de tempo para a realização deste tipo de trabalho.

Ainda em relação ao tempo, faz-se necessário dizer que, embora esta investigação tenha sido efetivada junto às crianças, muitas das considerações que se tecem aqui teriam outro suporte caso tivesse havido espaço para se trazer as participações das crianças entre elas, o que não foi possível. Assim, como sugestão para trabalhos futuros fica a ideia de se observar e discutir as participações das crianças entre elas. Contudo, acredito que a pesquisa irá contribuir para levantar novas questões e reflexões sobre as crianças, suas relações sociais e atuações no jardim de infância, e que o grande trunfo desta é fomentar discussões sobre a cidadania e participação das crianças, reconhecendo-as não como um vir a ser ou ser incapaz, mas como alguém com um estatuto próprio, com competências e significações, sujeito do aqui e agora, suplantando a ideia da dependência na relação delas com os adultos, abrindo espaço para uma relação pautada na parceria, conforme Rui d’Espiney (2009, p. 1), “não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las; é preciso promovê-las”.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, Kátia (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Agostinho, Kátia. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alanen, Leena (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. In Jens Qvortrup, *et al.* *Childhood Matters: Social theory, practice and politics* (pp. 27-42). Aldershot: Avebury.
- Alderson, Priscilla (2005). Crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: Pia Christensen & Allison James (Orgs.), *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (pp. 261-280). Porto: ESEPF.
- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martíez Marta (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Almeida, Ana Nunes (2009). *Para uma Sociologia da Infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, Helena Costa (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25, pp. 83-116.
- Ariès, Philippe (1986). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Bernstein, Basil (1984). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, 26-42. Retirado em Maio 25, 2017 de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424>
- Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolgenhagen, Silvani K. (2014). *Usos sociais dos livros no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado, FPCE-UP, Porto, Portugal.

- Bordenave, Juan E. Diaz (1983). *O que é participação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brougère, Gilles (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. Retirado em Maio 31, 2017 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- Cardona, Maria João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Ed.
- Cardona, Maria João (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, vol. VIII, nº1, 13-34. Retirado em Abril 03, 2017 de https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf
- Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Corsaro, William (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Domingos, Ana Maria et al. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dornelles, Leni Vieira; Fernandes, Natália (2012). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Universidade do Minho, Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Ferreira, Manuela (1995). *Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social*. Dissertação de Mestrado, FPCE-UP, Porto, Portugal.
- Ferreira, Manuela, Rocha, Cristina e Neves, Tiago (2002). "O que as estatísticas nos 'contam' quando as crianças são contadas" ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, pp. 33-66.
- Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*, Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Manuela (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura Infantil(is) instituinte das crianças no jardim-de-infância. In Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos* (pp. 55-104). Portugal: ASA.

- Ferreira, Manuela (2008). “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In Manuel Jacinto Sarmiento & Maria Cristina Soares Gouvea (Orgs.), *Estudos da Infância, educação e práticas sociais* (pp.143-162). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, Manuela (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC,18(2)*, pp. 151-182.
- Ferreira, Manuela (2015). El juego de los niños en la investigación académica en Educación, Portugal (2008-2014). *XXXV Congreso Interamericano de Psicología. Simpósio El juego en la infancia: viejas cuestiones, nuevos desafíos. Interlocuciones entre Psicología y Sociología de la Infancia*. Peru: PUCP-Lima (documento policopiado)
- Ferreira, Manuela (2016). “- *Um por todos, todos por um!*” - a recontextualização local da cultura mediática *para* a infância *pelas* crianças no jardim de infância. In Nara Rocha; Marcelle Costa; Maria de Fátima Costa & Pablo Pinheiro (Orgs.), “*Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente*” (pp. 22-54). Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECEFortaleza – CE (ISBN: 978-85-7826-383-9), disponível em <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Ebook%20-%20Na%20aldeia%20na%20escola%20no%20museu.pdf>
- Ferreira, Manuela; Rocha, Cristina (2016). *As crianças, a infância e a educação na produção académica nacional, nas universidades públicas e privadas. Portugal 1995-2005*. Porto: (FCT/Livpsic)
- Ferreira, Manuela; Tomás, Catarina (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In Irene Cortesão; Ivone Neves; Paula Pequito; Florbela Samagaio; Gabriela Trevisan, *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Folque, Maria Assunção; Tomás, Catarina; Vilarinho, Emília; Santos, Lúcia; Homem, Luísa; Sarmiento, Manuel (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In Manuela Silva (Ed.), *Pensar a educação: Temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.
- Gandini, Lella (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In Carolyn Edwards; Lella Gandini, Lella & George Forman, *As cem linguagens da criança: A*

- abordagem de Réggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 145-159). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Geertz, Clifford (2008). *Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 3-21.
- Gil, Antonio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Graue, M. Elizabeth; Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ME.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ME. Retirado em Julho 20, 2016 de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.
- Morgado, José (2004). *Manuais Escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de (2011). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In Júlia Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). *Pedagogia(s) da infância. Reconstruindo uma práxis de participação*. In Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko M. Kishimoto & Mônica Pinazza, *A pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel Jacinto (1997) (Coords). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: IEC-UM.
- Pinto, Manuel. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Lisboa: Afrontamentos.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Qvortrup, J. et al (1994). *Childhood Matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury.

- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, n°. 02, maio/ago, 631-643.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-posições*, vol. 22, n°. 01 (64), jan./abr., 199-211.
- Rinaldi, Carlina (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.113-122). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Rocha, Cristina; Ferreira, Manuela (2010). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção acadêmica nacional (1995-2005): Campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n° 6/7, 2007/2008, pp. 15-126.
- Roldão, Maria do Céu (1992). *O pensamento concreto das crianças: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Sacristán, José Gimeno (1998). *O currículo – Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, José Gimeno (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora Ltda.
- Sacristán, José Gimeno (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, Lucíola Licínio de C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n° 120, p. 15-49, novembro/2003. Retirado em Maio 15, 2017 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>
- Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, In Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmiento (Orgs.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In Altino José Martins Filho & Patrícia Dias Prado (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados.

- Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 91, p. 361-378, maio/agosto. Retirado em Maio 12, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>.
- Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; e Tomás, Catarina (2007), Políticas Públicas e Participação Infantil, *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 25, 183-206. Retirado em Março 05, 2017 de <http://www.esquerda.net/sites/default/files/infancia.pdf>.
- Sarmiento, Teresa (2009) (org.). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, Natália F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmiento (Coords.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 77-111). Braga: IEC-UM.
- Soares, Natália F. (2001). Infância: Contornos e Dimensões, In *Outras infâncias... A situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores* (pp.19-74). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Soares, Natália F. e Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...Os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância, In Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 135-162). Porto, Edições Asa.
- Soares, Natália F. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Spodek, Bernard; Brown, P.C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica In Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 13-51). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tomás, Catarina (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, Catarina (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Afrontamento.
- Tomás, Catarina; Fernandes, Natália & Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). Jogos de imagens e espelhos: Um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In

- Verônica R. Müller (Org.),. *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos* (pp.193-227). Maringá: Ministério do Esporte.
- Tonucci, Francesco (1997). *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trevisan, Gabriela de P. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: Interrogações a partir dos Estudos da Infância. In Leni Vieira Dornelles & Natália Fernandes (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Retirado em Abril 03, 2017 de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/~>.
- Trilla, Jaume; Novella, Ana (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26, 137-164.
- UNICEF (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em Abril 23, 2017 de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em Maio 6, 2016 de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, Teresa (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. Retirado em Abril 12, 2017 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf.
- Vilarinho, Maria Emília (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, Maria Emília (2011). *Estado e Terceiro Setor na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vilarinho, Maria Emília (2012). As políticas de educação pré-escolar em Portugal. In Leni Vieira Dornelles & Natália Fernandes (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 365-384). Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Retirado em Abril 03, 2017 de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/~>.
- Vilarinho, Maria Emília (2013). O direito das crianças á Educação pré-escolar pública de qualidade: análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, v.15 (nº 31), 281-300.
- Zabalza, Miguel A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA
- Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES