

The background is a dense, abstract composition of numerous overlapping brushstrokes. The primary colors are various shades of green, ranging from light lime to dark forest green. Interspersed among these are strokes of bright yellow and some muted orange. The strokes are mostly vertical and diagonal, creating a sense of movement and texture, reminiscent of a field of tall grass or a dense thicket of foliage.

LIVRO VERDE

DA EDUCAÇÃO

DE INFÂNCIA

TÍTULO

Livro Verde da Educação de Infância

ORGANIZAÇÃO

Ana Luísa Ferreira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação ESE-IPP

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Elvira Sanchez

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Florbelá Samagaio

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Daniela Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

EDITOR

OFEI/ESEPF

LOCAL DE EDIÇÃO

Porto | [Pode fazer download desta publicação aqui](#)

DATA

2024

ISBN

978-989-35284-6-4



LIVRO VERDE

DA EDUCAÇÃO

DE INFÂNCIA



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



AMEI-WACE
www.wacee.org



ÍNDICE

A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA CAMINHAM JUNTAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Maria Amélia Martins 8

¿QUÉ GUARDAR PARA EL FUTURO?

Ángeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca 14

TOWARDS A QUALITATIVELY DIFFERENT CHILDHOOD: RETHINKING THE OBJECTIVES OF CHILDREN VISUAL ART EDUCATION.

Leonardo Charréu 24

APRENDER A CONVIVIR..... EN PAZ DESDE LA PRIMERA INFANCIA ” EDUCANDO LA PERSONALIDAD DEL NIÑO Y LA NIÑA Y SUS VALORES”

Elvira Sánchez Igual e Marta Garrido Fidalgo 34

COMUNICAÇÃO EDUCATIVA

Fernanda Neves 44

OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A CONCEÇÃO DE PROJETOS ARTÍSTICOS DE NATUREZA COLABORATIVA: BREVE REFLEXÃO

Helena Santana e Rosário Santana 50

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS ESTATUTOS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA E EM PORTUGAL CONTINENTAL

Mariana Estrela e Ana França Kot-Kotecki 58

O VALOR INSOFISMÁVEL DA(S) INTENCIONALIDADE(S) EDUCATIVA(S) NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERCEÇÕES E CONSIDERAÇÕES

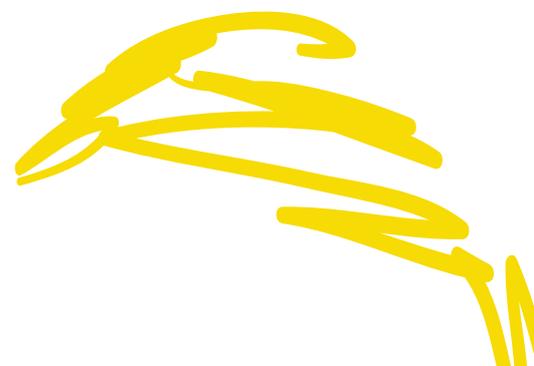
Mariana Rodrigues e Daniela Gonçalves 70

**CRESCER SEM MUROS: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Raquel Ramos , Aida Figueiredo e Ana Coelho 82

**POR UM ETHOS PROFISSIONAL COMPROMETIDO COM A EFETIVAÇÃO DE UMA
FORMAÇÃO INTEGRADA, SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA**

Carla Oliveira e Daniela Gonçalves 100







Pergunto muitas vezes se a forma de agir com a infância terá mudado reconhecendo-se benefícios em novas formas de agir que desconheço? (...) É importante ter certezas sobre o que está bem e o que está mal, profundamente. Catalogar, na nossa interioridade, as prioridades do que irá ou não prejudicar a identidade e o comportamento da criança.

Maria Amélia Martins

Presidente do Voluntariado do IPO-Porto

Avó



A educação e a pedagogia caminham juntas no desenvolvimento humano

Maria Amélia Martins | Presidente do Voluntariado do IPO-Porto, Avó

É difícil este desafio que me foi lançado, tendo em conta um percurso de vida tão cheio de vivência com a Infância.

Depois de ter tirado o meu curso de Educadora na “Minha Escola” Paula Frassinetti, grande espaço de aprendizagem, partilha, amizade e Amor aos outros, memória que nunca será esquecida, lancei-me num trabalho ligado à infância, uma creche e um jardim de infância no qual fiquei como diretora durante trinta anos.

Este projeto foi desenvolvido numa vivência constante de um quotidiano profissional que vive permanentemente de análises e conclusões observáveis e perspetivando-se sempre dentro de uma visão otimista das potencialidades do ser humano no plano ético.

A dinâmica pedagógica provinha de um diálogo contínuo, empático e estabilizador reconhecido num ambiente organizado, disciplinador e seguro onde o afeto existia como alicerce de qualquer abordagem. Apesar de trazermos uma bagagem muito grande da escola, de estudo das diversas pedagogias e do conhecimento dos seus autores, senti, até porque era uma entusiasta das neurociências, que trabalhar com os bebés era um terreno muito mais fértil do que eu tinha pensado até ali. A partir dos três meses, tínhamos um terreno riquíssimo de estimulação precoce despertando no bebé novas áreas de desenvolvimento na infância.

Esta fase dá um salto abismal das pedagogias retrógradas que ainda funcionavam em muitos ambientes de apoio à Infância e a forma de atuar das próprias famílias. Todo o trabalho passou a ser o oposto do que estávamos habituadas, como um crescimento que integrava falta de liberdade, agressividade, competitividade, etc. as crianças iam crescendo apressadamente e, como é óbvio, a solidariedade, a justiça, a tolerância e outros valores que dignificam a vida, não eram aprendidos nem sentidos dando lugar a adolescências problemáticas e difíceis.

Quando há pouco falei nas neurociências e todo o meu interesse por o assunto, tem muito a ver com a homeostasia e o seu equilíbrio com a função cerebral, a riqueza das conceções em bebés muito pequenos, daí a importância da estimulação precoce.

A expressão facial, o sorrir, o abraçar, o mimar, o cantar eram momentos de grande importância no desenvolvimento afetivo, que ao mesmo tempo, iam aos poucos desenvolvendo estados de sensibilidade afetiva muito importantes e trabalhando interiormente os sentimentos e as emoções. A primeira infância foi, desde sempre, até aos meados do século XX, uma área esquecida talvez porque o que interessava era o alimento quando chorava e o embalar para adormecer.

Fui mãe muito nova e nessa altura não tinha conhecimento aprofundado sobre o que era agir pedagogicamente para um crescimento saudável, não tinha ainda tirado o meu curso e hoje tenho consciência que, além da ternura e dos afetos, pouco mais agia em consciência.

Quando comecei a trabalhar já tinha os três filhos e acreditei que o meu empenhamento foi muito maior e mais profundo.

Adoro o tempo da infância, acredito na sua importância como base fundamental para uma felicidade futura e aquisição de competências para grandes aprendizagens.

Foram muitos os anos de trabalho com crianças jovens e adultos, talvez por isso a minha experiência fez com que, com um conhecimento profundo do que é o crescimento do ser humano, me permitisse contextualizar, dentro de cada etapa temporal, o que era melhor e mais adequado e que contribuiria para uma melhor preparação dentro do paradigma de uma vida feliz. Este paradigma de uma vida feliz contribuía para uma homeostasia, e a homeostasia e o seu equilíbrio ajudavam a que o ser humano se sentisse bem e saudável.

Eu quis até agora fazer uma introdução baseada numa vivência, com a infância muito sentida numa vida profissional. Não vai ser minha preocupação tentar, tão pouco, interligar a ação profissional, e a vivência familiar com os meus netos.

Deixem-me começar assim:

É tão bom ser avó
É tão bom ter avó
Ter quem nos conte histórias de encantar
Histórias de outros tempos
Tempos que ficam só nossos
Tempo melhor do mundo
Pois mesmo que o não fosse
A recordação e a saudade
Põe beleza
Põe Amor
Põe ternura
Avó salpica o teu neto
Com estrelinhas de sonho e de magia
Coloca-lhe uma coroa de rei do Universo
Dá-lhe beijinhos de tranquilidade

De Segurança

De paz

E põe-lhe nos braços um ramo de amores-perfeitos

Quando disse atrás que não iria interligar as duas vivências de infância, a com os netos e a profissional, queria referir-me a que logo de início nos surge uma palavra que nos acompanhará para sempre que é a palavra “Interferência.”

Surge-nos logo no início quando nascem, no momento expectante preocupado ansioso da nascença. Eu sei que é sempre de “Boa Fé”, mas a verdade é que o nosso sentimento, fica tantas vezes frustrado, às vezes até amedrontado, sem saber bem qual é o nosso limite, já não estamos na primeira plateia e raramente passamos a ela.

A diferença existe. Quando as outras crianças nos são entregues têm, forçosamente, os seus pais, claro, que ter conhecimento do projeto do local onde vão ficar, o projeto educativo e o projeto pedagógico, que lhes dará o conhecimento das regras e das normas que irão reger o seu funcionamento. Em relação à nossa ligação com os netos a tentação, muitas vezes, da avó, é fazer ou agir como fazia com os seus filhos.

É difícil conciliar quando estamos com os nossos netos, pequenos ainda, retroprojetar a forma como agíamos com os nossos filhos e como devemos agir com os nossos netos.

Quero salientar que tenho observado em casais novos, dos tempos atuais, não filhos meus, práticas educacionais cujos fundamentos possivelmente desconheço. Os casais agem com os seus filhos, recém-nascidos, de uma forma tão possessiva e pouco liberta estando a criança nos primeiros tempos “presa” única e exclusivamente a duas pessoas, o pai e a mãe, uma ligação muito baseada no contacto corpo a corpo minimizando ao máximo a socialização com os outros, inclusivamente os avós. Não foi o meu caso, mas tomei contacto de perto e senti a frustração e o mau estar sentido, principalmente pelos avós.

Pergunto muitas vezes se a forma de agir com a infância terá mudado reconhecendo-se benefícios em novas formas de agir que desconheço?

Acompanhei os meus netos em toda a infância, analisando e observando circunstâncias diversificadas, permitindo-me, através da observação, tentar não alterar os meus princípios, mas ir ao encontro da vontade dos pais. A nossa preocupação é não criar conflitos que só seriam prejudiciais para um ambiente saudável familiar.

É importante ter certezas sobre o que está bem e o que está mal, profundamente. Catalogar na nossa interioridade, as prioridades do que irá ou não prejudicar a identidade e o comportamento da criança.

Sobre a infância refiro, além do que já disse atrás, que considero que na educação, sou apologista da disciplina, no sentido de justiça entre pares, desde pequenos, correspondendo a um controlo de uma socialização saudável.

Quero transmitir com estas minhas palavras que, apesar de todo o mimo, amor e ternura, que qualquer criança tem direito, faz parte do seu crescimento uma aculturação e um sentido social e

comunitário permitindo com mais facilidade a aquisição de tantas janelas de oportunidade. Nunca fui apologista de uma educação anárquica e a minha grande preocupação com os meus netos foi tentar inculcá-los alguns destes meus princípios, nunca fui rígida nem concordo com tal, nem tão pouco com o asoberbar de rotinas, mas, como já disse, nós avós, temos o direito de transmitir valores, tradições e muito amor.

Daí que cantei muito com eles, contei-lhes histórias da família e não só, ensinei-lhes lengas lengas, provérbios, histórias da minha terra, fizemos acampamentos e tantas coisas mais. Tenho esperança de que algo tenha ficado dentro deles, a vida hoje é tão diferente, mas, a magia continua e eles estão salpicados de estrelinhas de paz e amor e são para mim os reis do Universo.





Una buena parte de los debates sobre la educación de la infancia se centran en cuándo se debe iniciar a los pequeños en la alfabetización, la escritura o la lectura; nosotras siempre afirmamos que el primer paso previo a todo eso es enseñarlos a leer el mundo mediante sus sentidos. (...) no hay necesidad de cambiar lo que siempre ha sido fuente de aprendizaje en la escuela y en la educación de la infancia [...]

Ángeles Abelleira Bardanca

Maestra EI en EEI Milladoiro (Ames)

Isabel Abelleira Bardanca

Directora del CEIP A Maía en Bertamiráns (Ames)



¿Qué guardar para el futuro?

Ángeles Abelleira Bardanca | Maestra EI en EEI Milladoiro (Ames)

Isabel Abelleira Bardanca | Directora del CEIP A Maía en Bertamiráns (Ames)

“Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia.” Jorge Larrossa

Previo a comenzar esta colaboración para el “Libro verde de la educación infantil de Portugal”, quisiéramos manifestar nuestro agradecimiento por darnos la posibilidad de participar en un proyecto tan ilusorioso y de tal relevancia. Es un inmenso honor que nos brindan a dos maestras de educación infantil galegas y que nos hace sentir orgullosas de los vínculos históricos que siempre han existido entre nuestros territorios. Creemos además que independientemente de las fronteras geográficas, el tema que nos ocupa es universal, las expectativas que generamos hacia la educación de la infancia son comunes al igual que los retos a los que ahora nos enfrentamos. Tanto es así que actualmente cualquier publicación dirigida a esta etapa educativa, inicialmente analiza el contexto social con sus complejidades y a continuación ofrece formas de hacerles frente desde la escuela. De modo que, recurrente y posiblemente en esta misma categorización figurarían los avances tecnológicos y la irrupción de la IA, la globalización, la merma democrática, las disparidades sociales, la degradación ambiental, la pérdida de identidad cultural..., es decir las mismas a las que se enfrentan la población mundial.

Así con mayor o menor fortuna desde las administraciones o instituciones formativas nos van avanzando los programas, acciones o proyectos que deberán realizar las escuelas, los docentes y el alumnado para adecuarse a estos retos. E insistimos en ese término, adecuarse, pues toda nuestra exposición irá en sentido contrario, no se trata de que la infancia se amolde al nuevo contexto, sino más bien de lo contrario: que no se pierda de vista lo que es y lo que debería ser el tiempo de los pequeños. O lo que es lo mismo, evidenciaremos la necesidad de no dejar por el camino aquello que siempre se ha asociado a la infancia.

Para ello quizá ni siquiera sean necesarios estudios pedagógicos ni formación en el magisterio, abunda con que preguntemos a cualquier persona común a qué asocia su niñez: la despreocupación, el tiempo presente, el juego, las pequeñas conquistas cotidianas, sentirse cada vez más capaces, y la alegría espontánea que surge de la combinación de lo anterior. Advertimos que no somos tan ingenuas como para creer que así fue la infancia de todas las personas, aunque así desearían que hubiese sido. Y esto es lo que creemos que hay que preservar.

Podrían apuntar que esto no supone ninguna novedad. Tan solo pedimos un ejercicio de observación: levanten sus cabezas de los libros, los manuales o los protocolos y dirijan sus ojos hacia niños

y niñas en diferentes contextos: en un parque, en una cafetería, en una consulta médica o en un aeropuerto y quizá descubrirán a unos pequeños crispados, tensos e irascibles que buscan consuelo o diversión en la *tablet* o en el *smartphone* reclamando la atención de sus mayores con rabieta, llantos desconsolados y gestos de rebeldía u evasión.

En cualquier lugar del mundo que elijan para observar, lo niños se estarán rebelando explícita o implícitamente contra el frenético ritmo que le imponen sus progenitores o contra el lugar al que lo relega la sociedad. Y esto es una evidencia, los padres trabajan de sol a sol para así poder proporcionar a sus hijos lo mejor y estos les están diciendo a gritos que no es lo que necesitan ni lo que quieren. Las niñas y los niños no quieren adaptarse a este enloquecido mundo. Sin duda se adaptarán, pero no será el camino ideal hacia esa felicidad que pretendemos proporcionales.

La escuela no se escapa de este atolladero. Tanto hemos investigado, diseñado y programado nuestros procedimientos que les hemos usurpado aquello que mas placer y aprendizaje ha proporcionado a los más jóvenes a lo largo de las últimas generaciones: jugar sin juguetes, moverse sin dictados, hablar sin tener que dar respuestas, reírse sin provocaciones externas, aprender sin ser enseñados y crecer sin necesidad de píldoras instructivas. Con esto no estamos restando importancia a la labor pedagógica y docente que se espera de nosotros, ni tan siquiera pretendemos decir que los niños aprendan sin la intervención adulta, lo que afirmamos es que quizá debemos restar la concepción utilitarista a la acción educativa. Se trataría de lograr que los niños y las niñas

- hablen para comunicarse con los otros,
- se muevan para crecer en todos los sentidos,
- se relacionen para convivir con los otros
- y se conozcan a sí mismos para entenderse en este mundo

A la vista de esta simplificación de los fines de la educación infantil, cualquier lector podría apuntar otros muchos objetivos merecedores de figurar aquí, pese a ello, nuestro conocimiento nos indica que estarían incluidos en esos cuatro bloques. Nosotras dos que hemos tenido ocasión de participar en la redacción de tres currículos educativos derivados de los cambios legislativos españoles, podemos constatar que, pese a las formas de organización del texto curricular, al enfoque competencial, a la división en áreas, a las orientaciones metodológicas o a los sistemas de evaluación, en el fondo siempre se alude a esos cuatro aspectos. Una revisión a las leyes educativas del entorno europeo corroboraría esta afirmación. Lo que marca la diferencia es el cómo se lleven a cabo: como una receta o como una forma de vida. La clave radica en entender la escuela como lugar para adquirir aprendizajes o como lugar para vivir humanamente. Y lamentablemente, la primera concepción es la más asentada en las creencias comunes. Se concibe el tiempo en la escuela infantil como la sucesión de actividades programadas para adquirir conocimientos, más que un lugar en el que vivir siguiendo postulados humanos y humanistas. Motivo por el cual, hemos publicado tres libros, conocidos como la trilogía InnovArte, todos ellos traducidos en portugués. En “Os fíos da infancia”, determinábamos cuáles son las constantes que deben

estar presentes en toda práctica infantil: sus conquistas, los recuerdos hermosos, la naturaleza, la belleza cotidiana, el arte, la comunidad, la sensorialidad, los sentimientos, el paso del tiempo, el gusto por las historias, la literatura y la dramatización, el juego, la oralidad, el gusto por aprender y por descubrir, la humanidad, el agradecimiento y la huella que van dejando. De igual modo, en “O pulsar do cotidiano de uma escola de infancia”, apuntábamos los ejes temáticos sobre los que debe andamiarse la actividad escolar en infantil ayudándolos a dar respuesta a ¿quién soy?, ¿qué hago?, ¿a quién quiero?, ¿qué pasa a mi alrededor?, ¿qué celebro?, ¿qué cuido?, ¿qué me pasa?, ¿qué como?, ¿qué me mueve?, ¿qué apporto?, ¿hacia dónde voy? Esas preguntas básicas y elementales que les dan posibilidad de conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo en el que viven. De la conjugación de las constantes y los temas, surgen las actividades que los corporeizan siendo adecuadas a las características del alumnado, a su desarrollo, a su bagaje experiencial, a sus potencialidades y sus carencias, a nuestras inclinaciones y a los requerimientos de la normativa curricular y escolar por la que nos regimos. Es decir la clave radica en cómo se entienda la labor docente, así en “Docentes de infantil. Luthiers del futuro” nos centrábamos en el cómo ser maestro y cómo estar comprometido con el futuro, con la igualdad y con la educación.

El objetivo fundamental que nos guió en la redacción de estos libros ha sido el respeto a la infancia, a sus tiempos y a sus necesidades, al igual que pretendemos hacer ahora en el presente texto.

Ya expuesta la pretensión de este escrito mas fundamentada en atesorar lo que podemos perder por el camino que en lo que nos encontraremos en ese hipotético futuro, a continuación, apuntaremos algunas de ellas, mostrando lo que hacemos en nuestras escuelas con raíces en el pasado, creciendo en el presente y siempre mirando al futuro.

Para situar a los lectores haremos una somera presentación de nuestros lugares de trabajo diciendo que se ubican en uno de los pocos municipios gallegos con saldo vegetativo positivo, siendo nuestras escuelas de las que cuentan con mayor número de unidades infantiles. Estamos hablando de centros con más de trescientos niños y niñas de entre 3-6 años. Algo bastante insólito en nuestra comunidad y en toda la península. Al hilo de esto queremos exponer que no creemos que los macrocentros sean la opción más próxima a la medida humana y todavía menos cuando el nivel socioeconómico familiar es desfavorecido; aún así, hace más de tres décadas que estamos en ellas porque creemos que la experiencia profesional debe ponerse al servicio de la complejidad escolar. No quisiéramos abrir una vía que haga derivar el trasunto de este texto, pero sí reivindicar que el saber acumulado debe servir para mejorar los contextos escolares mas dificultosos, algo que podría lograrse con una buena política de incentivos -no necesariamente económicos- pero que podría evitar la fuga de profesional esos centros gueto que todos conocemos, dejando la complejidad educativa en manos de profesorado novel, por tanto falto de experiencia.

Hecha esta reivindicación común en todos los sistemas educativos y volviendo al discurso que pretendemos argumentar, cabría preguntarse:

¿QUÉ GUARDARÍAMOS DEL PASADO PARA EL FUTURO?

Hay siempre un debate candente sobre la necesidad de la escuela de avanzar, de innovar, de superar lo hecho en pasado, esto podría llevarnos a un análisis filosófico que evidenciaría el poco aprecio que hoy día se tiene por la tradición, por el saber acumulado, cambiándolo por nuevas denominaciones que aluden a lo mismo, aunque con un barniz más contemporáneo. Nuestra cultura, tanto la gallega como la portuguesa ha sido siempre respetuosa de la tradición y, a diferencia de otros lugares, esta no ha sido peyorativamente considerada como antigua, sino como sabiduría. Pues eso mismo es lo que pretendemos trasladar a la escuela, no hay necesidad de cambiar lo que siempre ha sido fuente de aprendizaje en la escuela y en la educación de la infancia.

Para fundamentarnos hemos revisado los documentos curriculares base en Portugal así como las recientes “Orientaciones pedagógicas para creche” al igual que el Informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación (2021), de los que destacamos la mirada sensible y respetuosa hacia la infancia así como la preocupación por su puesta en ejecución, para lo que se acompañan de ejemplificaciones didácticas como la que pretende ser este libro. Ilustraremos nuestra visión con imágenes tanto de nuestras escuelas como de algunas que hemos podido visitar en Brasil durante este mes de marzo en las que hemos podido observar cómo se conjugan felizmente la organización de espacios, de tiempos, de directrices formativas con las necesidades infantiles, entre otras:

CRECER, JUGAR Y CREAR EN LA NATURALEZA

La tierra, el agua, el cielo, la climatología, las plantas y animales no pueden ser tan sólo el título de unidades didácticas o artificiosas decoraciones, es el medio en el que debe desarrollarse la vida infantil. Para ello se requiere que los centros estén rodeados e insertos en el medio natural, que parte del tiempo escolar tenga lugar en el exterior y que las aulas tengan acceso directo a la naturaleza.





Imágenes: En CEI Baroneza de Limiera- Sao Paulo (Brasil), 700 niños/as pasan parte de la jornada escolar en el exterior, jugando, creciendo y creando en 35 mil metros cuadrados de zona verde.

Si somos conscientes del sedentarismo y virtualidad que caracteriza la vida de los pequeños, nuestra primera premisa escolar es contrarrestar esa tendencia, comprometiendo la arquitectura y las inversiones educativas. Si tomamos en consideración la nueva epidemia mundial de salud mental que ya nos está invadiendo, coincidiremos que la biofilia es la mejor y más económica terapia no farmacológica que podremos adoptar.

HABLAR, CONTAR Y NARRAR LA VIDA

En la sociedad de la información hemos perdido la capacidad de narrar, el *storytelling* ha ocupado el lugar privilegiado que tenía la narración en todas las comunidades humanas que nos han precedido. El filósofo Byung-Chul Han, afirma que narración e información son fuerzas opuestas, tendiendo esta última a generar individuos solitarios, consagrados a instantes y consumistas. Por ello es tan importante que en la escuela infantil ayudemos a los pequeños a ir construyendo sus propias narraciones de vida para poder explicarse y explicar el mundo ante los demás.

En los últimos años, hemos detectado en nuestro alumnado una capacidad comunicativa cada vez más precaria y primitiva, por ello redoblamos nuestros esfuerzos en hablar, contar, cantar y narrar jugando con las palabras, transformando las imágenes o las ideas en hilos narrativos. Si bien antes decíamos que vale más una imagen que mil palabras, en la actualidad creemos que hay que apelar al cerebro para explicar las imágenes que vemos y para que las palabras generen imágenes mentales. Esto requiere de profesorado con una gran capacidad comunicativa, con buena prosodia y con un repertorio lingüístico y narrativo muy potente.



Imágenes: Espaço preparado para construir histórias a través del juego simbólico
La vida en la escuela infantil debe convertirse en una narración inacabada que hay que contar mil y una veces para recordarla como tal y para que los asista a lo largo de su devenir vital.

MOVERSE PARA CRECER Y PARA CONQUISTAR

La necesidad que sienten los pequeños de explorar con su cuerpo es algo que también se ha visto afectada por los estilos de vida contemporáneos; cada nueva promoción de alumnado que acogemos en las escuelas los percibimos más inmovilistas y con menos destrezas motrices. Huelga dilatarlos en los motivos pues son sobradamente conocidos y sabemos también que los docentes tenemos pocas posibilidades para prevenirlos o para evitarlos, aunque sí para modificarlos desde su entrada en el centro escolar.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y sociedades pediátricas internacionales consideran que el tiempo adecuado de actividad física diaria a estas edades es de tres horas, de las cuales, al menos una, debe ser de ejercicio intenso. Por ello es absolutamente necesario que las administraciones y comisiones escolares determinen los tiempos, espacios y momentos en los que cumplir con esos postulados que tanto incidirán en la salud integral de los niños y niñas.

En España hay grandes debates en cuanto a si la actividad física debe ser libre o dirigida, nosotras tratamos de aunar ambos enfoques; dedicamos momentos diarios al ejercicio psicomotriz y predeportivo planificado, otros a la libre actividad con elementos que les supongan retos físicos y otros en los que el placer del juego les lleve a moverse activamente. Recordando que si esta se realiza en el exterior en contacto con la naturaleza, incrementa exponencialmente sus beneficios.

Directamente relacionado con el ejercicio, debemos recordar la necesidad de descanso, de una buena higiene y de sueño. Algo que hoy en día también se encuentra en situación de riesgo porque

la sociedad valora más la actividad que el descanso; asociándolo perniciosamente a aburrimiento. Los docentes y agentes sanitarios debemos ser los primeros en reivindicar y mostrar la necesidad tiempos de tranquilidad de los niños.



Imágenes: Aldeia da Infancia en Pernambuco (Brasil)

ESCUCHAR PARA COMPRENDER Y PARA RELACIONARSE

Otro de los denominadores comunes que nos estamos encontrando en los pequeños es la incapacidad de escuchar: esa audición intencional que se diferencia de la capacidad de percibir sonidos, de oír. En cada grupo que escolarizamos suele haber algunos sobre los que sus progenitores nos consultan si tendrán problemas auditivos; la falta de atención, de comprensión de los mensajes orales o la falta de contacto visual durante el acto comunicativo, son algunos de los síntomas que les llevan a sospechar de la existencia de alguna patología.

Aprender a escuchar, practicar la escucha activa y comprender los sonidos o el habla es uno de los objetivos a los que le concedemos más importancia en nuestra labor docente puesto que la sociedad y los entretenimientos van en sentido contrario. La predisposición a la escucha, el mirar a los ojos de quien se dirige a nosotros, el decodificar el lenguaje así como los elementos del paralingüaje y del metalingüaje, puesto que representan un alto porcentaje del acto comunicativo; siendo además aspecto clave en todos los ámbitos sociales, relacionales y académicos.

LEER EL MUNDO PARA RELATAR SU HISTORIA

El primer modo de conectarse con todo lo que nos rodea es a través de los sentidos; la sensorialidad es la más rica forma de acceder al mundo. La vista, el tacto, el gusto, el olfato, el oído, la propiocepción, la nociocepción, exterocepción, la termocepción, el sentido de equilibrio o el sentido de alerta nos proporcionan la información necesaria para vivir, convivir y sobrevivir. Pero para ello necesitan ser ejercitados desde la más tierna infancia, verbalizarlos, identificarlos, diferenciarlos y contrastarlos con los demás. Han sido lo que les ha permitido a los seres humanos evolucionar hasta los niveles hoy alcanzados y sin embargo, en nuestras comunidades tan aisladas de la naturaleza y tan ubicadas en lo virtual no los estamos adiestrando debidamente por lo cual ya se constata una pérdida flagrante de muchos de ellos. Para ello no se necesita más que sacar partido de la cotidianidad de los estímulos presentes en el contexto. Saborear palabras, discriminar olores, escuchar con el tacto de todo el cuerpo, oler el aire o las variaciones climatológicas, conducirse con los ojos cerrados, sentir las necesidades del cuerpo, experimentar sensaciones, comprender las percepciones ajenas, etc, es el primer paso para comprender el lugar que habitamos lo que nos dará la clave para extrapolar a los mundos lejanos. Una buena parte de los debates sobre la educación de la infancia se centran en cuándo se debe iniciar a los pequeños en la alfabetización, la escritura o la lectura; nosotras siempre afirmamos que el primer paso previo a todo eso es enseñarlos a leer el mundo mediante sus sentidos.



Imágenes: Juegos con materiales naturales

Podríamos continuar enumerando las destrezas básicas que se deben adquirir durante la infancia, sin embargo y muy someramente hemos apuntando las que consideramos fundamentales, a las que dedicamos nuestra praxis en las aulas de 3 a 6 años y las que creemos deben ser iniciadas en las de 0-3 años. El cómo hacerlo está recogido en nuestras publicaciones en las que encontrarán multitud de ejemplos. Dada la brevedad de esta colaboración no pretendíamos más que enunciarlos para que docentes y personas relacionadas con la educación de la infancia los recuerden y poner en evidencia que son esas habilidades del pasado en riesgo de desaparición, por lo que es necesario que se recuperen en las escuelas, en los hogares y en la sociedad. Dedíquenles tiempo, pongan verdadero empeño en ellas, entiendan que nunca será un tiempo perdido pues como decía *Jean Jacques Rousseau*:

“Lo que uno ama en la infancia se queda en el corazón para siempre.”

Referencias bibliográficas

- Abelleira, A. Abelleira, I. (2018). Os fios da infância. Phorte
- (2019). “Facer lectores, un ineludible traballo docente”, *Habitando historias. 10 experiencias arredor do libro e da lectura*. Galaxia editorial
- (2020). *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância*. Phorte
- (2024). *Docentes de infantil. Luthiers do futuro*. Phorte
- Byung-Chul Han (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus
- (2023) *La crisis de la narración*. Herder
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes
- Ministerio de Educação (2024). Orientações pedagógicas para creches. ME/DGE
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education. Executive summary*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



In education for critical and performative understanding of visual culture, knowing how to generate questions is as or more important than finding answers. It is effectively didactics of questioning, and the answers will be the driving force guiding collective construction work projects. (...) In fact, we adults, when we think about the teachers who have marked us most throughout our school careers, always remember those who, as John Dewey said, helped us to think, more than those who told us (in fact, forced, under sanctions) what to think.

Leonardo Charréu

**School of Education/ Polytechnic Institute of Lisbon.
Center for Research and Studies in Fine Arts (CIEBA)
Interdisciplinary Center for Educational Studies (CIED)**



Towards a qualitatively different childhood: Rethinking the objectives of children visual art education.

Leonardo Charréu | School of Education/ Polytechnic Institute of Lisbon, Center for Research and Studies in Fine Arts (CIEBA), Interdisciplinary Center for Educational Studies (CIED)

INTRODUCTION

What does the bankruptcy of a major multinational toy store have to do with the existence of a qualitatively different childhood from those who used to play in the streets, squares, and gardens until very recently? Perhaps it has a lot to do with it. The lack of demand for playable games (hands on) and a variety of three-dimensional toys in favour of digital-based electronic devices, such as smartphones and tablets, may have partly dictated the crisis experienced, rapidly losing a significant portion of the children's toy market from ages 5 to 14. If we were to ask any child in this age group today what they want for their birthday or as a Christmas gift, the answer is invariably the same: a smartphone. Preferably a top-of-the-line one.

The iconic toy store Toys “R” Us, founded in 1948, which once had 1700 stores worldwide, and which just a year earlier had generated an astronomical gross revenue of 9.59 billion euros, declared bankruptcy in 2017. It seems to be gearing up for a comeback, but almost certainly with profound changes in its sales strategy, considering that childhood and its playful needs, influenced by an extremely powerful and seductive media and digital culture, are experiencing profound changes in the ways of playing and being a child in contemporary times.

Economically, there is an entire market of products and services geared towards it, with their own brands, ranging from clothing to a variety of products (including cosmetics and beauty) that were unthinkable just a few years ago. Gyms and sports clubs, extracurricular tutoring centers, private courses of all kinds, are frequented (sometimes with waiting lists) by a multitude of children whose parents want them to be natural competitors to face a world where supposedly only the strongest will succeed.

We know that childhood is increasingly assuming greater importance in social life. It is also true that

there is a disparity in its presence between urban and rural worlds, which are significantly different. Its rarity is observed in the interior of Portugal, a country marked by an inexorable demographic disaster that is announced and already felt. In the interior, and faced with unresolved socio-economic asymmetries, “not all children have childhoods,” as Portuguese writer Gonçalo Tavares says in the preface of a book by Professor Carlos Neto (2020), who also argues that (perhaps affecting urban childhood more):

Because adults don't allow them to play, and play freely, our children are becoming clueless, true motor illiterates. Prevented from moving freely in nature and in open spaces, in contact with fresh air and natural elements, with no place for imagination and creativity, today's children are increasingly crippled by glaring motor illiteracy (p.17).

And, in truth, it is gesture and motor activity that form the basis of all artistic activity, regardless of the artistic expression we may be considering.

THE (ADULT) CULTURAL CONSTRUCTION OF CHILDHOOD

We know from studies in Anthropology and Cultural History (Ariès, 1987) that not all childhood is considered within Western age and cultural parameters. Unfortunately, in many regions of the world, childhood becomes laborious as early as 10 years old, and even before that age, thus missing an important stage of human development that should prepare them for the demanding pre-adolescent and adolescent phase – also Western “inventions.”

However, it is the inexorable media world we currently live in that leads us to create new representations of childhood, particularly those based on images from fashion magazines (Hernández, 2012), but also in other media products such as animation, video games, and the all-powerful cinema. Since children themselves do not appear on fashion magazine covers or as actors in films, but are instead instrumentalized by adults, we can say that “childhood is a cultural construction that largely acts as a projection of adults' fantasies and desires (...) what has certainly changed is the adults' view of their idealized constructions of childhood” (Hernández, 2012, p.195).

These idealized representations of childhood are part of a modern civilizational project, designed by the Enlightenment thinkers of the late 18th century, where a new citizen would supposedly emerge. And it will be the alliance between the triad formed by the family, the school, and the state that will be the driving force for this utopian new man to become possible (Hernández, 2012).

The authentic chamber of horrors that constituted the two world wars that occurred in the 20th century showed that this utopia, that of the emergence of this new man, was unattainable but, as a utopia, it at least makes us aware of our (manifest) imperfections as social beings who have not yet adopted a cooperative stance instead of a competitive one, in the way we relate to others, as suggested by Maria

Montessori at the beginning of this century, which turned out to be deadly and somewhat apocalyptic. The school, and what is done in it, then assumes a centrality in the philosophical discourse of the 20th century, as emphasized by the much-cited passage from Hannah Arendt (2011), herself one of the most cited philosophers of that century:

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to take responsibility for it and, with such a gesture, save it from the ruin that would be inevitable were it not for the renewal and coming of the new and the young. Education is also where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and abandon them (p. 247).

It is then education, this Foucaultian apparatus, simultaneously of power and control, but also a place of support and social commitment, a framework of possibilities and renewal of hope that a better world will be possible and within our reach. This implies considering the school space as a kind of expanded field (a term now also widely used in the field of public art). According to Neto (2020):

we should broaden our understanding of the school space, considering that the free spaces and public or private facilities (outside the school walls) of the city can constitute educational territories. Extending the reach of the school to the community allows us to identify a multitude of knowledge that can become part of the educational project of each educational institution, from the perspective of a learning community (knowing and participating in experiences with artists, gardeners, cooks, bakers, police officers, etc.) (p.159).

On the other hand, this childhood benefiting from this open school is made up of flesh-and-blood children who, as Arendt states, we must unconditionally love. It may tend towards abstraction if we only focus on the academic discourses that can be generated from it – childhood –, but it is undeniable that “childhood is not only a social construction, its representations and the imaginaries they construct have a discursive effect. These mutations configure new strategies of colonization of childhood” (Canella & Viruru, 2004, cited by Hernández, 2012, p.195) as we see how a good part of these discourses – especially those generated from excessively directive pedagogies - set aside children as creditors of autonomy, often disregarding them as political subjects (with effective rights), a condition reserved only for adulthood.

Here we understand the concept of discourse as the set of “strategies and devices that fix how we should think and see certain aspects of reality in a naturalized way” (Hernández, 2012, p.205). To some extent, what matters then is, through critical artistic education, to generate a kind of counter-discourse regarding the official discourse that allows seeing and analyzing other “non-naturalized” versions of reality. It is, in essence, to attempt dissent in order to experiment with knowing other versions of reality. We consider visual artistic education (obviously not all, not even in competition with other artistic expressions, but in complementarity) as the possibility to access, develop, and

experiment with the arts as symbolic-cultural devices with the potential to reach these advanced levels of understanding the complex and multifaceted world we live in.

When we consider a “colonization” of childhood, we are referring to a metaphor based on the belief that the primary goal of education would be to fill a child with civilizational knowledge, as if we were dealing with a considered empty, virgin, and available terrain, with the perspective that we can freely construct an idea of a student and, later, of a citizen, in line with a political design that has already predefined what the good citizen should be. However, this can lead to the stifling of the so-called “vital aesthetic attitude” of childhood (Larrosa, 2022) and to the expulsion of children from the naive materiality of their own projects, as Arendt warns us (2011), causing us to miss the opportunity to access new and unforeseen things, as only children can provide. But also, to be prevented from generating – the children themselves - a critical discourse, parallel to their material, plastic, and artistic activities, situated within their intellectual possibilities, which continuously rethinks the world as an unfinished field of possibilities, always in becoming.

The praise of childhood as an “aesthetic and vital attitude” can be considered suspicious, as Larrosa warns (2002, p. 121), if we live in an era marked by massive infantilization apparatuses of individuals and systematic production of forgetting. After all, what do we forget, what do we leave behind? What do artists so eagerly seek in the idealized “original purity” of childhood? Signs of fatigue, wear and tear, and dulled creativity lead artists to the sought-after sparkles of childhood? And what place would there be for the aesthetic experience of childhood in education (Loponte, 2008, p.114).

These relevant reflections and questions from Luciana Loponte point towards a kind of feedback loop of contemporary art in the inexhaustible pure (?) childhood imagination. The trajectory of numerous modernist artists (Klee, Picasso, Miró...) is a testament to this view of childhood as a place of rescue, an opportunity to soar above the extraordinary expressiveness of children’s plastic production towards a profound renewal of visual poetics at risk of stagnation.

A CHILDREN’S ART EDUCATION FOR THE CONTROVERSIAL AND ALIENATING TIMES OF THE ICONOSPHERE.

The idea that a relationship between contemporary art and art education, in each historical context, seems inevitable appears to be widely accepted. For many reasons, among which one stands out: many art educators come from Art Schools where contact with the dominant premises of contemporary art ultimately shapes their beliefs and pedagogical practices. If there are characteristics that could, broadly speaking, define today’s art, they would be *discontinuity* and *unpredictability* leading to “ruptures of space and time, questioning of truths, imbalance, the new, the unexpected.

Contemporary art is made of the eruption of events” (Loponte, 2008, p.116).

At the same time, we are currently immersed in the so-called iconosphere, a term coined in 1959 by filmmaker Cohen-Seat based on film studies. According to Roman Gubern:

We can easily consider the iconosphere as a complex system in the sense that this term is used in the physical sciences: a system that encompasses many interrelated variables, whose behavior is unpredictable or extremely difficult to reproduce. Another basic principle is that the iconosphere has a biological bias: images compete with each other in the social space to attract attention and catch the public’s eye (Gubern, 2013, p. 32).

Art is then inserted into a vast iconographic ecosystem where its mechanical reproducibility, stripping it of the “aura” that traditional aesthetics bestowed upon it, as Walter Benjamin argued (1987) in the early 20th century, now places it on par with other image productions that circumscribe the vast world of so-called visual culture. Consequently, many mainstream artists today do not conceive their artistic projects without paying attention to important components of *circulation*, which essentially allows them to reach a much broader global audience than artists of the past ever achieved, and of *reproducibility*, which affects the market relationship of the artistic artifact, which, in many cases, now depends more on reproduction rights than on the material value of the work itself.

On the other hand, many artists already produce hybrid artistic projects in connection with other more popular visual languages (advertising, animation, comics, music videos, etc.) and other technologies. Undoubtedly, as Bruce Ferguson argues (2009), we belong to a generation immersed in information and entertainment massively conveyed through images. From Instagram to Facebook, YouTube, Google, and podcasts, we now live within digital social networks, and smartphones are now cyborgian extensions of our bodies and, at the same time, effective devices of mass distraction. Not only have they already entered, but they have also become consolidated in the routines of adults and children alike. We also live within the ephemeral and the superficial:

“Two million spams are sent every second, which means one hundred and seventy-one billion irrelevant messages per day. If there were any possible glimmer of hope in this chaos and confusion, I would say that light is the fact that the world is ironically becoming less text-based, less word-based” (Ferguson, 2009, p.32).

So, the media, particularly those of electronic-digital nature, are now at the center of the new definition of literacy to the point where some filmmakers dare to assert that in the contemporary world, those who cannot “read” images are illiterate. For Walter Benjamin (1987, p. 115), seemingly inspired by the famous Bauhaus teacher Noholy-Nagy, “the illiterate of the future will not be those who cannot write, but those who cannot photograph.”

In the face of the inexorable rise of the image, in its various vectors, whether static or dynamic, analog or digital, the mission of some institutions (public libraries) and multinational digital companies to digitize much of the world's books does not fail to seem futile, responding thus to the utopian desire of the 18th-century encyclopedists; however, as Ferguson (2009, p.32) states, they continue to believe, perhaps mistakenly, that the world will continue to read.

However, one of the most valid premises in visual culture studies alerts us to the fact that there are no innocent images, or very few are:

images do not fall from the sky, but are produced in inter-actional, historical, institutional, and discursive contexts, among others. This leads me to conclude that the stories images convey and the visual narratives they are part of are, in essence, social artifacts that tell us stories about society and culture, as well as about an individual and a group (Hernández, 2012, p.196).

In this way, images – especially those projected with very specific purposes beforehand - can affect and interfere in social life, for better or for worse. They also have a mirroring effect (sometimes, a magnifying glass), helping us to see others and ourselves from what is reflected by the images and how they impact us:

images are part of discourses while constituting discourses: ways to fix reality and see us as we see ourselves, to fix reality and see ourselves and others. In that sense, they are themselves a praxis that goes beyond mere representation and from which we appreciate their effects on the bodies that are represented and on those who look, recognize themselves, or desire themselves in those representations (Hernández, 2012, p.197).

So we see the importance of working with images of the world in children's art education (and indeed, in art education for all age groups), although typically the emphasis is placed on technical, stylistic, or formal aspects of a practice that still predominates in the art educational practices of teachers and educators. But from a broader educational perspective, not exclusively aimed at "teaching art for art's sake," or teaching art that will diligently decorate school spaces:

what interests us is the ability of the arts and visual culture to become catalysts for the personal transformation of their users, whether as producers or recipients. Their educational potential lies in their capacity for condensation and precursors of human experience, in their ability to generate and promote processes of personal enrichment that do not necessarily have to be replicas of those from which they arise, as is the case in school and museum practices (Aguirre, 2011, p.166-167).

Eisner (2008, p.15) also emphasizes this important experiential dimension underscored by Imanol Aguirre, considering that “the arts are a special form of experience.” But this experience goes far beyond the disciplinary knowledge of artistic currents and the work of reference artists in Art History. For Eisner, “the sense of vitality and the explosion of emotions we feel when moved by one of the arts can also be ensured in the ideas we explore with children, in the challenges we encounter in conducting critical inquiries, and in the desire to learn that we stimulate” (Eisner, 2008, p.15). Clearly, this is a philosophy of art education that we advocate, centered on the importance of lived experience, on the development of the learner, and not on the result or product that is achieved. And it is in this detail that all the difference lies between an art education “for art’s sake” (the utopian desire of many art educators) and an art education “through art” and visual culture, for future citizens of the world, which would be our endpoint or our main objective.

AN ART EDUCATION BASED ON VISUAL CULTURE THAT EMPOWERS THE CHILD AND FACILITATES QUESTIONING

The idea that art education can and should be related to other disciplines has entered common educational discourse at various age levels. Interdisciplinarity has become such a worn-out term in pedagogical discourse that for many educators, it has lost its meaning. However, “generally, neither art schools nor universities actually encourage such cross-pollinations, or interdisciplinary work, except at the rhetorical level” (Ferguson, 2009, p.34). Teachers’ comfort zones come from their knowledge of their own disciplines, which they have always taught, usually in the same way. And anything that involves crossing boundaries or trying something new tends to distress a profession that has become accustomed to working with rigid and predefined lesson plans. They expect the expected, not the unexpected. In fact, teachers and educators are trained in this rigid model of planning, which any subsequent final training report will have to legitimize. Compliance with the curriculum is favoured over the possibility of the creative transgression that the arts offer.

So the words of Carlos Neto (2020) become pertinent, according to whom:

It is necessary to think about the school and its functioning differently, breaking with the idea of forced, routine institutionalization, and obtaining the necessary consensus for a pedagogical reinvention more attuned to the needs of children, considering the new and uncertain world that is approaching. This future will require an open, democratic, and participatory school regarding the singularities and diversities of its users, who need to be released from protected spaces and become closer actors to the real life of the community (p.159).

This way of looking at the contemporary education of our children signals them as agents of change, co-authors, and co-responsible for their own educational process, as demonstrated by the relevant experiences of “Reggio Emilia” and the “Escola da Ponte”. Not considering children as passive

agents in their learning but as indispensable actors in the educational act is also to move them away from a position of “colonized” and, thus, to allow opening a path to include children as researchers of the meaning of the representations that show them how they should be seen and how they should see themselves, but also to explore how individual construction relates to the social construction of childhood (Hernández, 2012, p.205).

Authors such as Maria Acaso (2010), Fernando Hernández (2003), Kerry Freedman (2003), or Raimundo Martins & Irene Tourinho (2015), among many others, have emphasized an idea of art education based on visual culture that places, at the same level, and as symbolic materials of global humanity, all cultural and artistic productions, without the ocular-centric and euro-centric hierarchies legitimized by rigid school disciplines, such as Art History, Theory, Art Criticism, and Aesthetics, among others. They all have in common the tendency to look more to the past than to the present, shaping what should be learned and known. By crossing high culture and so-called low culture (in the sense of everyday culture), they seek to find something that allows for an experience that intersects or is close to the daily lives of children. The important thing is that these visual products have the potential to generate comprehensive critical discourse and narratives. Therefore, in education for critical and performative understanding of visual culture, knowing how to generate questions is as or more important than finding answers. It is effectively didactics of questioning, and the answers will be the driving force guiding collective construction work projects. So, we could start by asking children, as suggested by Hernández, (2012, p.204-205):

Why do you think I brought these images?

What can we do with them?

What stories could they tell?

What if we put our faces instead of the people in them?

What do these images say about us?

Where do they place us?

Do you agree with the childhood reflected in this image?

The idea is to deconstruct with the children the hegemonic narratives that some authority has defined as the key to knowledge, the standard interpretation, or the closed, definitive answer to a specific question, work of art, or image. It is then, as proposed by Eisner (2008, p.15), to ensure that what we teach or experimentally live with children can “continue to pursue them voluntarily after all the artificial incentives of our schools are forgotten” throughout life.

In fact, we adults, when we think about the teachers who have marked us most throughout our school careers, always remember those who, as John Dewey said, helped us *to think*, more than those who told us (in fact, forced, under sanctions) *what to think*. This does not imply, of course, abandoning practical experiments in art education, nor considering each child a philosopher, a politician, or a sociologist in miniature to be privileged. What seems evident to us is that we are facing a technocratic and digitized childhood, more informed, which is no longer the same as the one

that consumed routine and conductive artistic education practices without protesting, where plastic and artistic expression rarely ventured out of the spider's web that considered it a therapeutic art pastime, rather than considering it another way of understanding the extraordinary complexity of the human cultural adventure unfolding on our planet, our common home.

References

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas de la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2ª Ed.). Catarata.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil *Instrumento, Revista de Pesquisa e Estudos em Educação*, 14(2), 195-207.
- Arendt, H. (2011). *A Crise na Educação. In: Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (1987) *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8, (2), 5-17.
- Benjamin, W. (1987). Pequena História da Fotografia. In Benjamin, W. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura, vol I*. Brasiliense.
- Ferguson, B. (2009). Arte e Educação. In Camnitzer, L. & Pérez-Barreiro, G. (Orgs.) *Arte para a educação / educação para a arte*. (pp.29-40). Fundação da Bienal do Mercosul.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. Teachers College Press.
- Gubern, R. (2013) "La iconosfera y los nuevos médios de comunicación mecanográficos" In Mercader, Antoni & Suárez, Rafael (Eds.) (2013). *Puntos de Encuentro en la Iconosfera: interacciones en el audiovisual*. (pp. 31-42). Publications e Editions de la Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual* (2ª Ed.). Octaedro.
- Hernández, F. (2012). la cultura visual como estrategia que possibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento, Revista de Pesquisa e Estudos em Educação*, 14(2), 195-207.
- Larrosa, J. (2002). *Nietzsche e educação*. Autêntica.
- Loponte, L. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 112-188.
- Martins, R. & Tourinho, I (2015). *Educação da cultura visual*. Editora Ufsm.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.



Los valores realmente no se enseñan como tales, sino que surgen como consecuencia de la realización de actividades que sean de interés para los niños y en las cuales se realizan acciones que van actuando sobre la composición de estos futuros valores. Si las actividades que se propician para la formación de los valores se acompañan de satisfacción y bienestar emocional, el niño tenderá a repetir las, y se convertirán en habituales en la medida en que pasan a formar parte del sistema regulador de la conducta.

Elvira Sánchez Igual

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

Marta Garrido Fidalgo

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)



Aprender a convivir..... en paz desde la primera infancia ” Educando la personalidad del niño y la niña y sus valores”

Elvira Sánchez Igual | Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)
Marta Garrido Fidalgo | Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

INTRODUCCIÓN



Está más que demostrado que los primeros años de la vida constituyen los de mayor significación para el desarrollo del ser humano. A esta etapa de la formación del individuo se le ha denominado con diversos nombres: primera infancia, preescolar, inicial, entre otros, pero cualquiera sea el nombre que se adopte, en lo que sí están totalmente de acuerdo todos los estudiosos de la ciencia psicológica es que en esta etapa se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán.

De ahí la extraordinaria importancia que reviste esta edad para el futuro del hombre como individuo y como persona, y de la necesidad de conocer exhaustivamente sus particularidades: las causas y condiciones de su desarrollo, el transcurso de sus procesos biológicos y madurativos, fisiológicos y funcionales, psicológicos y sociales, de modo tal de poder ejercer una influencia positiva en dichos mecanismos y estructuras que están en plena formación y maduración, para alcanzar los máximos logros potenciales de este desarrollo, que posibilite un individuo sano, apto y capaz de transformar al mundo y transformarse en este empeño.

Hoy ya sabemos que cuando el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo. Las ciencias biológicas contemporáneas, y sobre todo la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en cantidad en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente. Podemos afirmar que el desarrollo del individuo está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, más adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su ulterior evolución. No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y que la acción del medio exterior hará que, dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica, el desarrollo del individuo sea más o menos amplio.

El medio social y la estimulación del medio circundante posibilita que estos procesos y formaciones se estructuren y permitan un cierto nivel de desarrollo en todos los niños, determinando por un sistema de influencias que funciona de manera espontánea y sin dirección exacta de este desarrollo. Sin embargo, el medio social y familiar actuando por sí solos y sin una dirección científicamente concebida de la estimulación, puede que no sea el adecuado, no llegando a posibilitar que los niños alcancen todas las potencialidades de su desarrollo, según la teoría de Vygotsky, y los dos conceptos clave: la zona de desarrollo próximo y la mediación.

Es decir, mediante la creación de un sistema de influencias científicamente concebido y organizado de una forma consciente, se puede alcanzar metas del desarrollo que no es posible lograr mediante la estimulación espontánea.

Inclusive, y tal como señalara Jean Piaget, una insuficiente o ausente estimulación, puede propiciar que en la periodización del desarrollo psicológico, donde siempre se sigue una determinada secuencia en el surgimiento y cambio de las etapas evolutivas, puede darse el caso de que su culminación, es decir, la formación de la etapa de las operaciones formales del pensamiento, esa que permite el alto razonamiento y el realizar operaciones lógico - abstractas de calidad, no llegue a formarse nunca, como consecuencia de tal insuficiente y no conscientemente dirigida acción de estímulos.

Por otra parte, el hecho de que este sistema de influencias pueda ejercer su acción en una etapa del desarrollo en que las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas están en plena formación y maduración tiene una *especial significación*. En este sentido, Lev Vigotski, uno de los más reconocidos estudiosos de la etapa infantil, señaló que el hecho de que esta acción se haga en un momento del desarrollo en que dichas estructuras se están formando, permite ejercer un efecto mucho más significativo sobre los propios procesos y cualidades que dependen de estas estructuras, y del propio desarrollo como tal. Si bien la organización y dirección de un sistema de influencias científicamente concebido es importante en cualquier etapa del desarrollo del individuo, es en la primera infancia donde dicha estimulación reviste la mayor importancia y significación para toda la vida del

ser humano, por realizarse sobre formaciones biofisiológicas y psicológicas que en este momento se están formando, y no sobre estructuras ya formadas como sucede en la mayoría de aquellas que se presentan en otras edades.

¿CÓMO DEBE SER LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA?

Ahora bien, si toda la comunidad científica está de acuerdo en la necesidad de una educación desde el nacimiento, cuando no antes, sería aconsejable que todos nos pusiéramos de acuerdo en cómo ha de ser esta Educación, al objeto de evitar que esta sea una mera etapa de aceleración de conocimientos escolares.

Si releemos el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1.989, encontraremos básicamente que debemos entender hoy por educación de la infancia:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe de estar encaminada a:

- a) **Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.**
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) **Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, PAZ, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;**
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Si bien no es una definición, sino “a lo que debe de estar encaminada” enmarca y define perfectamente que debemos entender hoy por educación. **Hoy se define educación como aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral no solo en los aspectos cognitivos sino psíquicos y socioemocionales, y ello, evidentemente a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa.** Esta definición es perfectamente válida sea cual sea la edad del niño. Es una definición válida desde el mismo momento del nacimiento. Podrá variar las metodologías a utilizar, pero la esencia del concepto permanecerá durante toda la vida. Ha de ser, con arreglo al apartado d, una educación encaminada a **“Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, PAZ....”**

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para elaborar un plan de educación de la paz para niños, parece muy interesante saber que entienden los propios niños por paz. Para ello, desde AMEI-WAECE, se preguntó a los niños (de tres a seis años) que quería decir para ellos la palabra PAZ.

Para ello, en junio del año 2003 se hizo llegar a más de 25.000 maestros de varios países, un cuestionario con unas sencillas preguntas que tenían que rellenar. Se les pedía anotar de la manera más literal posible las respuestas que daba los niños a varias preguntas, entre otras: **¿qué es la paz para ti? Se recibieron 19.622 respuestas validas de 29 países¹.**

EL 82% DE LOS NIÑOS RESPONDIÓ DE MANERA UNANIME, QUE PAZ QUERIA DECIR NO PEGARSE

A partir de ahí surgieron multitud de “definiciones de PAZ” con las cuales podría escribirse un curso de cosas curiosa. Así, entre las múltiples definiciones, nos encontramos:

- CUANDO NO SALE SANGRE (México)
- MI MAMA (El Salvador)
- HABLAR SIN GRITAR (UK)
- ESCRIBIR UNA CARTA A LOS POLICIAS PARA QUE METAN PRESO A LOS QUE ROBAN (Argentina)
- NO DECIR COSAS FEAS (EEUU)
- QUE NADIE MUERA (Colombia)
- QUE NO FUMEN LOS PADRES PORQUE SINO SE LES PONEN LOS PULMONES NEGROS (España)

También se preguntó a los adultos: ¿qué es para ti la paz? ¿Cómo trabajarías la paz con los niños más pequeños? Para obtener esta información, al igual que las respuestas que proporcionaron los niños de 2 a 6 años, los y las docentes nos hicieron llegar por e-mail e incluso por carta y fax (estamos hablando del año 2003) las respuestas a las preguntas, que fueron tanto abiertas como cerradas, de la manera mas literal posible.

Analizamos las respuestas recibidas, y curiosamente en las respuestas aparecen la multitud de matices ya detectados previamente, sin que encontráramos correlación en un determinado tipo de respuesta y la situación de país de origen de la persona que nos contestó. Si que se encontró un ligero sesgo en las repuestas de los educadores de escuelas religiosas, donde encontramos algunas respuestas que vinculan la paz con la religión.

Ante la pregunta, totalmente abierta, de ¿qué es para ti la paz? Solamente el 9% de los encuestados

1 – Argentina, Australia, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Egypt, El Salvador, France, Guatemala, Israel, Italy, Portugal, Puerto Rico, Spain, St. Vicent, United Kingdom, Uruguay, USA, Venezuela, Japan, Mexico, Pakistan, Palestine, Panamá, Paraguay, Perú.

nos respondió que era la AUSENCIA DE CONFLICTOS BÉLICOS, **para la gran mayoría interrelacionar el concepto PAZ con un estado interior, que posteriormente se transmite al resto de la sociedad.** Así, los ítems que obtuvieron más del 5% de las respuestas, fueron:

38% armonía y bienestar interior de la persona

36% respeto al prójimo

22% tranquilidad

16% convivencia armoniosa

13% tolerancia con los demás

11% amor al resto de personas

9% ausencia de conflictos bélicos

8% comprensión hacia los demás

8% establecimiento de una sociedad justa

5% diálogo entre las personas

5% solidaridad entre los pueblos y personas

Prácticamente en todas ellas se asocia la palabra PAZ con lo que siempre hemos conocido como VALORES, esto es, RESPETO, TOLERANCIA, COMPRENSIÓN, AYUDA, etc.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ ES RESULTADO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Podemos definir un valor como un elemento real, deseable, objetivo y conveniente al ser humano que lo interioriza a través de la experiencia individual y se convierte en una norma moral de conducta.

Los niños, a través de sus experiencias seleccionan, eligen y hacen suyo un sistema de valores que les ayudará a desarrollar una conciencia moral y a adquirir el compromiso individual de organizar su conducta llevándolos a la práctica.

El programa educativo para la formación de valores en edades tempranas ha de ser sencillo de llevarse a la práctica, ofrecer un modelo positivo de roles y transmitir cualidades o virtudes fundamentales.

La formación de valores en la educación temprana debe realizarse de la misma manera en que se conforman los hábitos, habilidades, conocimientos y capacidades, y mediante los mismos procesos y procedimientos educativos, esto es de manera globalizada.

En los primeros años de la vida los **valores**, como todo en el niño, tienen un enfoque globalizado, al igual que sucede con los conceptos, las normas, las nociones, las capacidades, habilidades y otras formaciones psicológicas, porque la actividad del niño en estas edades tiene un carácter generalizado.

Como toda formación psicológica, es imposible actuar directamente en la estructuración de los valores, al igual que lo es en el de las capacidades o la motivación. Para ello es necesario llevar a

cabo actividades bien organizadas y concebidas metodológicamente, que permitan que los niños se orienten por sí mismos en su realización, base de orientación que se transfiere a cualquier otra actividad semejante, y que progresivamente forma la capacidad, el motivo o el valor en dependencia de que es lo que se pretenda formar.

Los valores realmente no se enseñan como tales, sino que surgen como consecuencia de la realización de actividades que sean de interés para los niños y en las cuales se realizan acciones que van actuando sobre la composición de estos futuros valores.

Si las actividades que se propician para la formación de los valores se acompañan de satisfacción y bienestar emocional, el niño tenderá a repetirlos, y se convertirán en habituales en la medida en que pasan a formar parte del sistema regulador de la conducta.

Es decir, que la formación de hábitos y realización de actividades dirigidas a formar valores deben desarrollar sentimientos y vivencias, y no solo reforzamientos externos para orientar su conducta.

En este sentido, los conocimientos por sí solos no garantizan la formación del valor, sino que han de acompañarse de vivencias emocionales, que expresan en este plano la unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos.

Teniendo en cuenta las características de la edad (y aquí es muy importante tener en cuenta los tiempos de excitación e inhibición, del sistema nervioso básico de los niños) y que los niños trabajarán aquello que conecte con su interés, hemos “enmarcado la educación para la PAZ” en una serie de actividades eminentemente lúdicas que tengan un especial significado para el niño.

CONSIDERACIONES FINALES

La educación para la paz ha de convertirse realmente en un programa transversal que se desarrolle a través de todas las actividades del centro.

Si bien no se puede hacer un trabajo directo en la formación de valores, sino formar habilidades, hábitos, conceptos, nociones y vivencias que van a dar como resultado la formación del valor, mediante actividades bien organizadas y concebidas metodológicamente, que permitan que los niños se orienten por sí mismos en su realización, base de orientación que se transfiere a cualquier otra actividad semejante, y que progresivamente forma la capacidad, el motivo o el valor en dependencia de que es lo que se pretenda formar. Esto determina que la formación de valores sea realmente un eje transversal que hay que trabajar en cualquier contenido que se realice en las actividades con los niños, incorporándolo como un objetivo general dentro del planeamiento de cualquier actividad. Ahora bien, el conocimiento de la práctica docente nos hace afirmar que los ejes transversales al currículo (en nuestro caso aprender a vivir en Paz) es preciso trabajarlos, como el resto de objetivos y contenidos, de manera estructuradas, a modo de uno de los bloques de que consta el currículo. El trabajar los valores exclusivamente como ejes transversales tiene como fallo importante, que provoca con excesiva frecuencia que no llega a trabajarse en la práctica pedagógica, la dificultad para relacionar el objetivo general con los otros más específicos; como trabajarlo en la misma actividad

sin un contenido propio, como evaluarlo en referencia con los objetivos de la actividad, entre otros. Por otra parte, el exceso de “cognición” en los programas, anteriormente expuesto, hace que el “trabajo de los ejes transversales” se limiten en muchos de los casos a meras observaciones verbales por parte del educador, lo cual no garantiza la consecución de los valores

Es por ello que no entra en contradicción pedagógica con el enfoque globalizado de la formación de valores, el que se realicen actividades específicamente dirigidas a realizar acciones que van a dar como resultado la formación del valor, como si fuera un contenido específico del programa educativo.

De esta manera en determinado momento el valor se integra como un objetivo general dentro de una actividad general cualquiera, y se trabaja en otras como un contenido particular y específico. La realización de uno u otros procedimientos metodológicos va a depender entonces de las características del grupo, el enfoque del tratamiento del contenido, los objetivos de la actividad, etc.

RECURSOS PARA EL AULA

La educación para la paz implica la formación de un conjunto de rasgos, normas, valores y comportamientos a formar en los niños. Este grupo de cualidades psicológicas de la personalidad son consustanciales a cualquier área de desarrollo y de la conducta del niño, por lo que su formación en las actividades de educación para la paz colabora no solamente a la misma, sino que se generaliza al resto de los componentes del niño como individuo y como personalidad.

Estas cualidades se enfocan en dos grandes aspectos de la personalidad del niño: el Yo, referidas más directamente a la formación de su carácter, temperamento y otras formaciones psicológicas internas, y la proyección del yo hacia el medio que le rodea, o sea, la familia, la comunidad cercana, la sociedad en general.

Esta es una interrelación dialéctica, dada por la unidad de los factores cognitivos y afectivos, el “Yo” expresa en su esencia la acción formativa del medio sobre el niño, el “Yo y los demás” la acción del niño sobre ese medio.

En <https://acortar.link/AUOk2d> hay multitud de actividades de aula para niños de 2 a 6 años así como otros documentos de interés para el docente.

Referencias Bibliográficas

Imagen: https://www.freepik.es/fotos-premium/foto-gratis-grupo-ni-os-africanos-prestando-atenci-n-clase_59002863.htm * As defined in the standard terms and conditions on Freepik.com.

Premium license (Unlimited use without attribution) thushanchamuditha902 - Freepik.com

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2023. Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 1996. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)

The Convention on the Rights of the Child. <https://www.un.org/en/global-issues/children>

Jean Piaget, Barbel Inhelder. 2008 Psicología Del Niño. Ed. Morata

Piaget, J. (1974). Seis Estudios De Psicología (5a. Ed.). Barcelona: Barral.

Bueno i Torrens, D. (2017) Neurociencia para educadores. Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a ... de manera comprensible y útil. Ed Rosa Sensat.

Bilbao, A. (2015). El cerebro del niño explicado a los padres. Ed Plataforma Actual.

Rodríguez, N. (2018). Educar para la paz: La neurociencia de la felicidad responsable (Psicología). Editorial Kairós SA.

AMEI-WAECE Digital library <https://www.waece.org/>





Parece-nos urgente que a escola reflita e avalie a sua comunicação educativa, pois arriscamos afirmar que uma escola que se preocupa com a forma como comunica, tornar-se-á num local mais humanizado, de escuta do outro, de relações saudáveis de interajuda e respeito, onde o amor não será encarado como uma fraqueza, mas como algo que poderá melhorar a vida de alguém, onde o eu, o outro e o nós, serão indispensáveis para que se estabeleçam relações de acolher sem cobrar e de ouvir sem julgar, numa dinâmica de relações capazes de nos enriquecer enquanto pessoas.

Fernanda Neves

Colégio Casa Mãe



COMUNICAÇÃO EDUCATIVA

Fernanda Neves | Colégio Casa Mãe

“As relações entre educação e comunicação são fortemente recíprocas. Ambas são processos vitais e sociais através dos quais os indivíduos formam, organizam e desenvolvem ideias, relacionam-se uns com os outros, influenciando-se mutuamente” (Silva, 2000, p.689). A comunicação é assim considerada como vital para a educação, ao mesmo tempo que carece da educação, na medida em que esta é responsável por cultivar nas crianças variadas formas de expressão e comunicação, que permitem desenhar os fundamentos da sociedade e do mundo.

Entendemos que esta reciprocidade entre a educação e a comunicação, poderá ser fundamental para que a escola e a sociedade deixem de ser considerados “dois poderes antagónicos” (Nóvoa, 1994), caminhando para uma relação onde se construam pontes entre ambos. Parece-nos, assim, urgente que a escola reflita e avalie a sua comunicação educativa, pois arriscamos afirmar que uma escola que se preocupa com a forma como comunica, tornar-se-á num local mais humanizado, de escuta do outro, de relações saudáveis de interajuda e respeito, onde o amor não será encarado como uma fraqueza, mas como algo que poderá melhorar a vida de alguém, onde o eu, o outro e o nós, serão indispensáveis para que se estabeleçam relações de acolher sem cobrar e de ouvir sem julgar, numa dinâmica de relações capazes de nos enriquecer enquanto pessoas.

Para construirmos escolas que sejam palco de verdadeiras relações humanas, perspetivando-as como essenciais para o sucesso das crianças, torna-se importante entendermos que a dimensão da educação “tem também inscrita a dimensão da dádiva, sobretudo se atendermos ao sentido mais original da ação de educar como alimentar, criar, amamentar ou mesmo nutrir” (Escola, 2020, p.4). Portanto, o educador deve criar as condições necessárias para que a criança se desenvolva, de forma íntegra e integral numa perspetiva holística do ser. “A educação é também dádiva se for tomada no sentido de tirar de dentro para fora, na medida em que se procura, através do esforço educativo do educador, encontrar no outro o melhor que tem em si” (Escola, 2020, p.4). O educador necessita, assim, de ter a capacidade de identificar e levar em conta os conhecimentos prévios das suas crianças, identificando as potencialidades que esta transporta. Considerando o educador como escultor, na medida em que consegue deslumbrar para além da criança como ser físico, perspetivando o que de melhor se pode vir a construir.

Consideramos também que “a educação como condução conserva a noção de dádiva e, ao mesmo tempo, de participação” (Escola, 2020, p.4). Educar é assim fazer caminho, não o construindo pelo outro, mas fazendo-o com o outro, numa atenção com a criança e assumindo a responsabilidade enquanto educador, na medida em que ensinar significa mostrar caminho. Neste sentido é essen-

cial conferir ao ensino inovação, motivação e a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, através de metodologias de ensino que permitam a participação efetiva, da criança, na construção da sua aprendizagem (Bacich and Moran, 2018), em ambiente propiciador de interação e cooperação, permitindo efetuar as suas descobertas de forma significativa, numa construção cooperativa do conhecimento, em que o educador assume um papel de guia e mediador.

Entender a arte de educar em todas as suas dimensões permitirá ao educador trabalhar de forma intencional e organizada, construindo caminhos possíveis para o conhecimento, focado na criança e em que sejam preservados os valores do ser humano, como nos refere Escola (2020) tornar cada aula um momento de encontro entre a criança e o educador.

Parece-nos fundamental considerar “assim o postulado de que não há educação sem comunicação impõe-se como condição primeira, premissa irrefutável de toda a autêntica comunicação educativa” (Escola, 2020, p.5). Educar tem assim implícito o ato de comunicar, assumindo que a “comunicação educativa estabelece que Existir e Educar têm a mesma extensão, evidenciando o paralelismo entre a existência humana e a de educação” (Escola, 2020, p.5). A educação é assim coincidente com a existência humana, na medida em que somos ser finitos e a ação educativa persegue a finalidade, em que esta é o próprio homem, pois o caminho da existência humana faz-se na relação com os outros e com o mundo, numa constante construção e procura do aperfeiçoamento através do conhecimento. A comunicação educativa parece-nos acolher a comunicação mais objetiva, no que diz respeito aos conteúdos, mas é papel do educador estabelecer “(...) comunicação com comunhão, respeitando sempre o outro na sua identidade” (Escola, 2020, p.6). A comunicação educativa faz-se num crescente envolvimento entre o educador e a criança permitindo (...) “a passagem para uma relação eu-tu, e nós” (Escola, 2020, p.8), em que a aproximação entre ambas as partes tornará cada tempo, um momento fascinante de aprendizagem para as crianças (Azevedo, 2021), pois, esta sentir-se-á peça integrante na construção do conhecimento, valorizada e motivada para a aprendizagem.

Não podemos ainda deixar de considerar que “(...) os meios e recursos de ensino e, de forma muito especial, os recursos digitais podem ter um papel muito relevante como mediações nos processos de comunicação e como facilitadores na construção do conhecimento.” Escola, 2020, p.8)

Todos sabemos que atualmente o conhecimento tecnológico apresenta-se como algo fundamental, quer no contexto social, profissional e educacional, sendo de relevante importância que as nossas crianças estejam familiarizadas e saibam usar as ferramentas tecnológicas de forma adequada, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais interessantes, motivadores e facilitadores da construção das suas aprendizagens, em plena concordância com o mundo atual (Fadel, 2015). Como nos referem Nóvoa e Alvim (2022):

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (p. 50).

A integração digital no contexto escolar poderá realizar-se “na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens mediáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender” (Bacich & Moran, 2018, p. 14). O digital está disseminado por toda a sociedade, e pode funcionar na escola como potenciador de aprendizagem, desde que se criem contextos estruturados, onde o trinómio espaço, tecnologia e pedagogia estejam presentes, tornando a cultura digital numa ferramenta importante para educadores e crianças.

Acreditamos nas potencialidades dos recursos tecnológicos ao nível da educação, mas parece-nos importante ressaltar que “(...) por mais avançados que sejam os dispositivos tecnológicos, postos ao serviço da comunicação em contextos educativos, formais ou informais, jamais poderão rasurar a urgência e o encanto da presença, da interação e do encontro com o outro, com o diferente (...)” (Escola, 2013, p. 159).

Defendemos assim que “todo o processo educativo não pode ser concebido desvinculado do universo comunicativo, sob pena de desvirtuar o que é essencial na educação” (Escola, 2020, p.4).

Neste contexto, as metodologias ativas poderão ter um contributo valioso, na medida em que fomentam a participação da criança, apelam à estimulação da sua capacidade crítica, promovem a argumentação do seu ponto de vista no grupo, quando discutem com os restantes a natureza dos conceitos, enriquecendo a aprendizagem de todos. A criança adquire competências interpessoais, na medida em que se criam relações de interdependência positiva para que se atinjam objetivos comuns, num ambiente de cooperação, colaboração e partilha. A organização do processo de ensino e aprendizagem torna-se estimulador da escuta, da interação, da argumentação e da comunicação eficaz, permitindo a aceitação de diferentes pontos de vista. O espírito de equipa que se cria, envolve com o mesmo grau de importância cada um dos elementos, sendo todos incluídos e valorizados, tornando-os mais confiantes e motivados, promovendo o seu bem-estar e incrementando a sua autoestima. Por outro lado, permite também desenvolver o pensamento crítico e criativo, porque a criança observa e analisa informação/ideias, com o propósito de adotar uma posição fundamentada, criando perspectivas e soluções. A intensidade com que o educador olha e comunica com a criança tornará possível “evoluir da mera repetição de informação para a produção de saber (Gonçalves, 2017, p.37).

Referências

- Azevedo, J. (2021, março). *O grande desafio é tornar cada aula um tempo fascinante de educação*. *Ensino Magazine*. [‘O grande desafio é tornar cada aula um tempo fascinante de educação’ \(ensino.eu\)](https://ensino.eu)
- Bacich, L.& Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática*. Penso. [Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática \(ifpr.edu.br\)](https://ifpr.edu.br)
- Escola, J. (2013). *Desafios Éticos na Sociedade Tecnológica. Respostas às Necessidades Educativas Especiais e Educação para os Media*. Andavira Editores.

- Escola, J. (2020). Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a COVID-19. *Educação & Realidade*, v. 45 (4).
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Center for Curriculum Redesign.
- Gonçalves, D. (2017). Col·legi Mare de Déu dels Àngels | (Trans)Formação educativa ao serviço da condição humana. In J. Matias Alves & I. Cabral (Eds.), *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia (pp. 29-38). [FEP_UCP_2017_Uma Outra Escola e Possível.pdf \(mec.pt\)](#)
- Nóvoa, A. (1994). *Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema*. UNESP.
- Nóvoa, A. & Alvim I. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. [antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf \(wordpress.com\)](#)
- Silva, B. (2000). *Âmago da Comunicação Educativa*. Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade 2. Série Comunicação, vol. 14 (1-2), pp. 689-710.





Somos da opinião, em face do trabalho que vimos a desenvolver, através do desenvolvimento de alguns projetos de intervenção pedagógica, que as expressões artísticas, nomeadamente a música, a pintura e o teatro, mas também a literatura e a arte de um modo geral, são fonte inesgotável de inspiração, podendo ser o recurso para a realização de projetos que promovam a discussão e implementação de estratégias de abolição de todas as formas de violência e discriminação.

Helena Santana

Universidade de Aveiro, Inet-MD

Rosário Santana

Instituto Politécnico da Guarda, TECHN&ART



Os objetivos do desenvolvimento sustentável e a conceção de projetos artísticos de natureza colaborativa: breve reflexão

Helena Santana | Universidade de Aveiro, Inet-MD

Rosário Santana | Instituto Politécnico da Guarda, TECHN&ART

INTRODUÇÃO

De uma reflexão conjunta promovida por todos os estados-membros das Nações Unidas, decorria o ano de 2015, visando a eliminação da pobreza e a promoção da saúde e educação, surge o conjunto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que norteiam as decisões um pouco por todo o mundo (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022). Um dos propósitos que guiou esta ação, passou por definir um conjunto de estratégias que contribuíssem para a erradicação da desigualdade entre os povos, relevando a importância de uma reflexão conjunta sobre o modo como deveríamos conduzir o conjunto das nossas decisões no que concerne a sustentabilidade do planeta e o nosso futuro, sem comprometer o seu equilíbrio, tanto a nível económico, como social, ambiental, cultural ou outro (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022). Colhendo a possibilidade de se efetuarem, progressiva e continuamente, ações educativas que podem constituir-se veículo orientador de progressivas alterações nos modos de vida planetária, por forma a registar alterações significativas, não só ao nível da forma como usamos os recursos, mas, e sobretudo, no modo como nos comportamos enquanto residentes temporários neste planeta chamado Terra, propomos a realização de intervenções educativas e artísticas que façam pensar sobre os temas discutidos nas ODS.

Arregimentando esforços, aclarando os objetivos e metas, refletimos sobre o conjunto de prioridades, comportamentos e aspirações que encontramos estruturadas nos ODS em torno de cinco temas base: o planeta, as pessoas, a prosperidade, a paz e as parcerias que possam ser con-

cretizadas de modo a incrementar os meios e estratégias que enfoquem no seu desenvolvimento (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022). Paralelamente, o desenvolvimento de projetos que visem a reflexão conjunta e orientada sobre os temas, apoiados no Plano Nacional de Leitura e na sua vasta bibliografia, a enformação de um projeto em particular, foi o mote para a escolha de alguns temas e de alguns dos livros que estão na base da nossa ação (Plano Nacional de Leitura, 2020). Numa primeira fase, a discussão que promovemos sobre os ODS, tornou-se fator de reflexão e mudança, concretizando a implementação progressiva do conjunto dos seus objetivos no espaço da escola. Veículos de conhecimento e instigadores de mentes mais conscientes e criativas, percebemos que, em face das escolhas efetuadas, não só o modo como vivenciam o espaço da escola, como o planeta e as próprias pessoas, são lembrados nas suas particularidades e singularidades, de um modo muito mais positivo e pró-ativo, desenhando-se modos de ser e estar mais conscientes de formas de subsistência e partilha mais eficazes, seguras e sustentáveis (Plano Nacional de Leitura, 2020; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022).

O desenvolvimento de modos de vida onde o consumo exagerado impera, facilmente esgota os recursos do planeta. A poluição resultante da sua produção e os desperdícios criados, bem como as perdas geradas pelo modo e a velocidade com que se força o seu consumo, surge como fator de constrangimento para o planeta, sendo um tema de forte discussão e apreço por parte dos mais jovens. Gerando desequilíbrios graves a nível económico e ambiental, conduzindo a antagonismos vários e ao eclodir de economias que aportam diversas desigualdades e, até a guerra, esta forma de ser e estar deve ser rapidamente sanada, implementando-se formas de vida mais amigas do ambiente e, na sua essência, sustentáveis.

CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS ARTÍSTICOS NO ESPAÇO DA ESCOLA QUE PROMOVAM E REFLITAM OS ODS

O estabelecimento de estratégias que promovam a reflexão orientada sobre os conceitos de Igualdade e de Paz, fomentando uma reflexão sobre o modo como a educação e a arte podem ser seus veículos, bem como de formas de discussão, promoção e aceitação da diferença, permite-nos desenvolver um trabalho sério e constante no que concerne a educação pré-escolar, apoiadas que somos nos ODS e nas pedagogias de projeto. No espaço da escola, a implementação de atividades que promovam a reflexão e a criação de estratégias de combate à violência e discriminação, elementos cada vez mais experienciados no espaço da escola, um espaço de formação e educação, de confluência de diversas formas de ser e estar, de raças e etnias várias, é uma realidade. Reflexivo da diversidade, mas também dos fortes movimentos de migração que grassam um pouco por todo o planeta, a escola acolhe cada vez mais crianças e jovens provenientes de vários pontos do planeta. Portadores de formas de cultura e arte, de línguas e modos de ser e estar diferentes, aportam diversidade, constituindo um desafio de respeito, integração e aceitação para todos.

De modo a refletir, mas sobretudo discutir, os factos e temas narrados, num mundo que se quer cada vez mais respeitador e equilibrado, uno e global, damos seguimento à conceção e enformação de diversos projetos onde, a montante, se encontra a reflexão orientada sobre estas problemáticas. A escola surge como um laboratório privilegiado de atuação. Nela, a oportunidade de discutir assuntos tão pertinentes como aqueles que se prendem com os ODS, mas também a discriminação, a violência ou a paz, promovendo em todos os integrantes, modos de atuação mais inclusivos e consentâneos que são, com os objetivos lavrados.

A educação para a paz e a promoção de uma reflexão orientada de modo a resolver conflitos que continuamente despontam num espaço de convivência e partilha como é a escola, é também objetivo desta nossa ação. Urge gerar espaços de reflexão e resolução de violências e conflitos, contribuindo para o irromper de uma sociedade mais tolerante e compassiva, mais sábia e respeitadora da diferença. O homem, quando em equilíbrio consigo e com o outro, desenvolve formas mais eficazes de equilíbrio e paz. Somos, pois, obrigados a refletir, e compreender, em que consiste esse tão ambicionado equilíbrio, de modo a orientarmos as nossas escolhas, tronando-nos elo de progressão, e não de aniquilação, da intrincada malha de relações que se verificam entre todos os seres da criação.

Paz, Justiça e Instituições eficazes

Visando a implementação de atividades que promovam a discussão dos componentes vertidos no ODS número dezasseis - Paz, Justiça e Instituições eficazes, mormente naquilo que são um dos seus objetivos gerais, a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, desenvolvemos a nossa intervenção de modo a que todos refletissem sobre as problemáticas que dele emergem (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022). No seu conjunto, este objetivo promove ações que proporcionem o acesso à justiça para todos e a construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas. Promove ainda a criação de sociedades mais justas, pacíficas e inclusivas, a redução significativa de todas as formas de violência, a erradicação do abuso, da exploração e do tráfico, bem como de todas as formas de violência e tortura de crianças. Alerta ainda para a promoção de um estado de direito, a nível nacional e internacional, bem como para o desenvolvimento da garantia de igualdade no acesso à justiça para todos. Na discussão orientada que progressivamente promovemos sobre estes assuntos, surgiu a possibilidade de formar alguns projetos artísticos que decorrem de uma necessidade de intervenção averiguada. Apoiados nesta identificação delineamos um projeto de intervenção pedagógica. Através da implementação de uma metodologia ativa de ensino, socorremo-nos das áreas da literatura e das artes, de modo a concluir a nossa ação, enformando *Pavio Curto: Paz, Escola, Meio, Arte* (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2022). Tendo como fator de orientação o décimo sexto objetivo, Paz, Justiça e Instituições eficazes, bem como a reflexão e promoção de uma redução significativa de todas as formas de violência no espaço da escola, e quantas vezes da mortalidade a ela associada, intentamos o diálogo em torno daquilo que são o conjunto dos seus indicadores (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de

Género, 2021). A violência entre pares e a violência doméstica, os discursos promotores de ódio e violência, muitas vezes escondidos nas mensagens trocadas através das redes sociais, foram temas a discussão. Apesar do constante apelo por parte das instituições para a sua erradicação, somos confrontados diariamente com notícias sobre formas de violência e ódio, discriminação e sodomização para com o outro, grupos ou etnias. De notar ainda, o aparecimento de ajuntamentos de indivíduos, autodenominando-se de justiceiros, espalhando o terror e o medo, seja no meio da escola, ou da sociedade.

No que ao acabar com o abuso, exploração e tráfico de pessoas, bem como de todas as formas de violência para com os idosos e as crianças, é de primaz importância a discussão de temas relacionados, pois que o número de indivíduos objeto de castigos físicos e/ou agressão psicológica é muito significativo, para além do número de vítimas de tráfico de seres humanos discriminados por sexo e grupo etário (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2021). Não esquecer que tanto neste ponto como naquele que concerne o número de mulheres e homens jovens objeto de violência sexual, o número de vítimas que ocorre em minoridade deve ser objeto de cuidadosa análise dado que são inúmeros os relatos de violência que ocorre deliberada e reiteradamente, não só pela discriminação que sofrem mas também por influência dos meios de comunicação e outros disponíveis para a revelação de conteúdos multimédia, esquecendo os deveres e obrigações morais de cuidado e defesa dos mais vulneráveis (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2021; Lemos, 2007).

Somos da opinião, em face do trabalho que vimos a desenvolver, através do desenvolvimento de alguns projetos de intervenção pedagógica, que as expressões artísticas, nomeadamente a música, a pintura e o teatro, mas também a literatura e a arte de um modo geral, são fonte inesgotável de inspiração, podendo ser o recurso para a realização de projetos que promovam a discussão e implementação de estratégias de abolição de todas as formas de violência e discriminação. Fruto de algumas ações que desenvolvemos, nomeadamente a concretização de alguns *flashmobs*, *happenings* e *performances*, dentro e fora da escola, conseguimos promover o diálogo, levando a que os intervenientes modificassem a sua visão sobre os temas e as questões em debate.

Todo o trabalho que desenvolvermos, após notar o incremento de alguma violência no espaço das escolas, conduziu à promoção e desenvolvimento de uma consciência de grupo mais ativa, conduzindo à interajuda, à aceitação das diferenças e à inclusão, elementos contrastantes como a violência e a discriminação que grassava quer por motivos étnicos ou raciais, quer por questões de género, filiação religiosa, política ou outra. Ações cívicas de várias ordens, fomentando a criatividade e a ação social e educativa, podem assim acontecer, recuperando indivíduos, formas de ser e estar, atitudes e valores, alguns deles cada vez mais raros na sociedade atual.

INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ESPAÇO DA ESCOLA: PROJETO PAVIO CURTO

Assim, num espaço onde a violência desponta, e onde tende a tornar-se tolerável, pensamos na forma como poderíamos atuar em contexto educativo, promovendo o diálogo e o debate de as-

suntos tão sensíveis, e atuais, como são os da violência e da exclusão social. Acrescentámos no decorrer da discussão, o debate sobre o facto de cada vez mais os espaços da escola serem multiculturais e marcados pela presença de numerosos alunos provenientes de diferentes países do mundo. Salientámos a presença de cada vez mais migrantes e refugiados no nosso país, um ponto importante na relação entre pares (Fernandes & Seixas, 2012). Sabemos que a escola se sustenta na relação que se estabelece entre o professor e demais profissionais de educação, com aqueles que se revelam o foco da sua ação educativa, ou seja, as crianças e os mais jovens. Na Educação de Infância esta relação é de importância vital, sustentando-se, fundamentalmente, numa relação de amizade, conforto e amparo (Ascensão, 2019). Sabemos ainda que ao longo do seu percurso educativo, surgem vitais os primeiros momentos de interação entre todos. Logo, será essencial que a criança sinta, neste processo o apoio de todos, desenvolvendo não só os seus conhecimentos como os seus sentimentos e emoções. A criança precisa essencialmente de desenvolver “a alegria de viver, viver a emoção de descobrir e descobrir o gosto de vencer desafios. [...] precisa apenas de brincar e tudo acontecerá quando se pode ter o tempo de ser criança, [sendo que a educação de infância é] um tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar.” (Ascensão, 2019, p. 36). Corroborando o exposto por Leite (2019, p. 8) “[a educação de infância] deve garantir essa base sólida a todos, através de uma educação de infância dos 0 aos 6 anos, capaz de estimular e eficaz a contrariar os efeitos adversos do contexto em que muitas crianças crescem, é, em primeiro lugar, um dever ético e de responsabilidade para com a defesa dos direitos fundamentais da criança. Mas é também uma via privilegiada para assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades e uma sociedade melhor”. Paralelamente, “Constituem objetivos da educação pré-escolar: “a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; [...] d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; [...] i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (Direção-Geral da Educação, s.d, s.p.).

Definindo as nossas ações apoiadas nestes objetivos em estreita interação com o exposto nos ODS, conseguimos alargar, no nosso entender, a abrangência da nossa ação. Sendo ainda nosso objetivo promover a reflexão sobre os temas neles narrados, a consciência de grupo e a interajuda, assim como diferentes ações cívicas e a criatividade, desenvolvemos atividades visando a participação de todos na criação de um conteúdo técnico-performativo onde se projetam as metas do décimo sexto ODS. Para a sua concretização tivemos de envolver toda a comunidade educativa. O projeto, enformado no conjunto das características próprias ao eclodir do *flashmob*, nasceu apoiado na discussão

e reflexão fundamentada sobre os temas da não-violência e da exclusão social, bem como na forma como podemos agir e intervir em comunidade com vista à sua erradicação (Trindade & al., 2012). Numa primeira fase, foram apresentados os temas na área da expressão musical, com recurso à apresentação e discussão de pequenas peças musicais, nomeadamente aquelas compostas no âmbito das correntes musicais ligadas à cultura de rua, como o *Rap*, o *Bebop* e a *Streetart*. Em seguida, os mesmos foram alvo de reflexão na área da expressão dramática e plástica, sendo efetuadas várias ações que incluíam a dramatização de pequenos textos onde os temas da violência, seja de género, social, racial, religiosa, profissional ou entre pares, foi abordada. A expressão plástica permitiu o libertar de emoções apoiados na escuta dos diferentes trechos musicais. Os conteúdos formados verteram na atividade performativa disseminada, *Pavio Curto: Paz, Escola, Meio, Arte* (Schieck, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se numa primeira fase a nossa ação se revelou, aparentemente, sem grande impacto, pois que os alunos se encontravam um pouco alheios e sem nenhuma ideia no que concerne o modo como enformar o seu projeto, numa segunda, cremos ter obtido resultados marcantes pois que, ultrapassando os primeiros obstáculos, todos se mostraram ativos e motivados para a criação, reflexão e promoção da diferença tanto na escola como na sociedade. Se a efemeridade de conteúdos se perde quando os eventos admitem um cunho de conscientização social marcado, o evento proposto assume, no nosso entender, não só o papel de evento lúdico, artístico e cultural, como de recurso educador e formador de consciências, estabelecendo novos tipos de interação e ocupação dos espaços. Através da implementação deste projeto de intervenção pedagógico, cremos ter conseguido colocar à discussão questões sensíveis e atuais, promovendo a reflexão sobre temas que nos permitem tomar consciência de uma realidade que, infelizmente, a maior parte das vezes, se encontra cada vez mais próxima. Como ação dinamizadora e integradora de espaços, de intenções, de arte, *Pavio Curto* levou a escola, no nosso entender, a se definir outra, mostrando-a mais rica, mais humana, mais social, incluindo e não excluindo, integrando e humanizando, revelando-se o projeto, um contributo para o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa e responsável, e, a longo prazo, de um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

- Jorge Ascensão, J. (2019). “Preocupações das Famílias e Envolvimento na Vida Escolar”. Teresa Vasconcelos; Pedro Cunha; Maria da Assunção Folque; Ana Teresa Brito & Jorge Ascensão. Educação de Infância. O Que Temos e o Que Queremos? EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo. 36-38.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2021). <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/indicadores-estatisticos/>. Acedido a 12 de fevereiro de 2023.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). <http://www.dge.mec.pt/enquadramento>. Acedido em 29 de abril de 2024.
- Fernandes, L.; Seixas, S. (2012). Plano Bullying – como apagar o bullying das escolas. Plátano Editora.
- Leite, I. (2019). “Prefácio”. Teresa Vasconcelos; Pedro Cunha; Maria da Assunção Folque; Ana Teresa

Brito & Jorge Ascensão. Educação de Infância. O Que Temos e o Que Queremos? EDU-LOG - Fundação Belmiro de Azevedo. 7-11.

Lemos, A. (2007). "Mídias locativas e territórios informacionais". Lúcia Santaella; Priscila Abrantes (orgs). Estéticas tecnológicas – novos modos de sentir. São Paulo: Editora PUC.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2022). <https://ods.pt/> Acedido a 29 de novembro de 2023.

Plano Nacional de Leitura (2020). <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>. Acedido a 23 de março de 2023.

Schieck, M. (2005). "Flash: da interação em rede à intervenção urbana". Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ, 5-9 setembro 2005. 1-15.

Trindade, A.; Figueiredo, E.; Santos, N., Mangan, P.; Constante, R. (2012). Multiculturalismo Urbano: o fenómeno Flash Mob. Florianópolis, v.8, nº1. 25-39.

Vala, J.; Sobral, J. M. (2011). Identidade Nacional, Inclusão e exclusão social, Imprensa de Ciências Sociais.



A situação de trabalho dos educadores de infância difere quanto às condições de trabalho e ao salário, quanto ao estatuto profissional, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional (...). Dada a discrepância entre o estatuto dos educadores de infância na Região Autónoma da Madeira e no Continente, torna-se pertinente compreender esta realidade e o impacto da mesma nas práticas dos educadores de infância.

Mariana Estrela

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

Ana França Kot-Kotecki

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



Semelhanças e diferenças entre os estatutos dos Educadores de Infância na Região Autónoma da Madeira e em Portugal Continental

Mariana Estrela | Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-Uma)
Ana França Kot-Kotecki | Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-Uma)

CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Estrela, M. (2020a),

as políticas educativas para a infância assumem uma importância central na organização dos sistemas educativos. A relevância que se atribui à educação e a consciencialização da responsabilidade que a sociedade detém a este nível, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse.

Em Portugal, num contexto geral de valorização da educação, com a preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças, a Educação Pré-Escolar (EPE) foi considerada nos últimos anos como uma prioridade das Políticas Educativas e Curriculares, fator determinante para a valorização da Educação de Infância (EI). Contudo, ao encarar a vida da criança numa perspetiva de desenvolvimento contínuo, é fundamental situarmo-nos na faixa etária dos 0-3 anos (Estrela, 2020a, p. 86).

Assim, e de acordo com a leitura que fazemos da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97) podemos considerar que, em Portugal Continental, a educação e cuidados para os 0-6 anos é distinta, quando não deveria ser, tendo em consideração a perspetiva holística do desenvolvimento. O caso das não-polí-

ticas para os 0-3 anos é paradigmático e o CNE (2018) explicita: “as crianças dos 0 aos 3 anos, não estão integradas no sistema educativo” (p. 66).

A clivagem 0-3 anos/0-6 anos tem várias repercussões nas práticas pedagógicas e também ao nível do perfil e do estatuto dos educadores de infância. Ao contrário do Continente e da Região Autónoma dos Açores (RAA), na Região Autónoma da Madeira (RAM) a EI é vista como um *continuum*, com enquadramento legislativo próprio e/ou adaptado relativamente ao Continente Português.

A RAM tem uma rede unificada de EI, e partindo das políticas educativas e curriculares nacionais, delineia uma estratégia educativa própria, que de acordo com Alves (2013) resulta de duas ideias-chave:

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

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES PARA A EI NA RAM E EM PORTUGAL CONTINENTAL

Na RAM a EI tem a tutela da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT), em Portugal Continental as tutelas dividem-se entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), o Ministério da Educação (ME) e os Municípios. Sendo que, esta diferenciação veio a ter repercussões ao nível da formação e do estatuto dos educadores de infância e dos assistentes educativos, que ainda hoje se fazem sentir (Mendes & Cardona, 2012).

Já em 2001 a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) alertou os responsáveis pelas políticas educativas e curriculares em Portugal para a necessidade de uma atenção específica e educativa aos serviços em oferta para os bebés e crianças dos 0-3 anos.

De acordo com Lacerda e Pereira (2017):

Desta divisão de tutelas surgem fortes implicações no modo como as instituições se organizam, nas condições de trabalho dos profissionais e nos objetivos e funções a serem privilegiados por cada uma. Isto interfere naturalmente com o grau de qualidade da resposta, nomeadamente no profissionalismo das próprias equipas interventivas. Emerge

deste modo, o problema da oferta existente para crianças pequenas que se deve espelhar não apenas no acesso, mas também na qualidade do seu atendimento. (p. 427)

Na RAM, por exemplo, os educadores sempre tiveram o mesmo estatuto independentemente da valência e do contexto onde exercem a sua prática. Importa salientar que o Arquipélago da Madeira constitui uma Região Autónoma da República Portuguesa, dotada de Estatuto Político-Administrativo e de órgãos de governo próprio: a Assembleia Legislativa da Madeira e o Governo Regional. A autonomia política, administrativa, financeira, económica e fiscal da Região Autónoma da Madeira exerce-se no quadro da Constituição e do Estatuto Político-Administrativo da Região (Lei n.º 130/99).

Contudo, contrariamente à realidade da EI em Portugal Continental, na RAM:

uma das matérias onde o sentido de afirmação governativa regional é paradigmático é o subsetor da infância. Trata-se de uma matéria acolhida no IV Governo (1984-1988) e para a qual a orgânica consequente (Decreto Regulamentar Regional n.º 12/88/M, de 26 de abril) veio dar resposta, criando os serviços respetivos, colocados pela primeira vez sob a alçada da Secretaria Regional de Educação. Aqui, o sinal é claramente inovador, no sentido em que integra na área educativa uma realidade própria da Segurança Social, fazendo-o conscientemente, na ótica em que, assim sendo, se permitirá responder às necessidades da população da Madeira e, com isto, se realiza um desígnio da Educação de responder ao desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana. (Alves, 2013, pp. 361-362)

Uma visão contínua da EI, regulada por um estatuto próprio (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M), que não fragmenta a EI, que valoriza as creches (Art.º 8º do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M) e a EPE numa resposta global e conjunta das duas valências é de fundamental importância para o desenvolvimento holístico das crianças, para as práticas educativas e para o estatuto social dos educadores de infância.

Neste enquadramento, analisámos e comparámos as semelhanças e diferenças entre as políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental (Tabela 1), porque o estado de arte sobre este tema continua a induzir em erro e, por isso, considerou-se importante desvelar a EI: “um país, dois paradigmas” (Estrela, 2020b, p. 1).

Tabela 1

Políticas educativas e curriculares para a EI na RAM e em Portugal Continental (Estrela, 2023, p. 186)

Políticas educativas e curriculares	Valência		Âmbito		Observações
	Creche	EPE	RAM	Continente Português	
Lei n.º 5/77		x	x	x	Definição do Sistema Público de EPE
Decreto-Lei n.º 786/78		x		x	Criação das primeiras instituições da rede pública do ME
Decreto-Lei n.º 542/79		x		x	Estatuto dos Jardins de Infância
Decreto Regulamentar n.º 69/1983	x	x	x	x	Designação de “Infantários”
Despacho Normativo n.º 131/1984	x	x		x	Vistoria aos edifícios destinados a acolher crianças
Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M	x	x	x		Competências da SRECT
Lei n.º 46/86		x	x	x	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
Resolução de Conselho de Ministros da Presidência, de 21-1-1988		x	x	x	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, a EPE e considerada como meio de promoção do sucesso educativo.
Despacho Normativo n.º 99/1989	x			x	Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das creches com Fins Lucrativos
Decreto-Lei n.º 344/89	x	x	x	x	ordenamento jurídico de formação inicial e contínua
Decreto-Lei n.º 139-A/90	x	x	x	x	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto-Lei n.º 249/92		x		x	Regime Jurídico da Formação Contínua de professores da EPE e dos professores dos ensinos básico e secundário
Parecer 1/94		x		x	Primeiro parecer sobre a EPE
Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M	x	x	x		Estatuto das Creches e dos estabelecimentos de EPE da rede pública regional
Pacto educativo para o futuro e Pacto de Cooperação para a Solidariedade Social (ME, 1996)	x	x		x	Desenvolvimento educativo em Portugal, bem como para a definição de políticas sociais e educativas que criaram uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil
Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, de 3 de setembro		x		x	Linhas estratégicas das políticas Pré-Escolares e para integrar o Conselho Consultivo do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GIEDEPE)
Guião Técnico n.º 4 (Rocha et al., 1996)	x			x	Creche (condições de implementação, localização, instalação e funcionamento)
Lei n.º 5/97		x	x	x	Lei-Quadro da EPE
Decreto-Lei n.º 147/97		x	x	x	Regime Jurídico do Desenvolvimento da EPE
Decreto-lei n.º 95/97	x	x	x	x	Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Despacho n.º 5220/97		x	x	x	OCEPE
Qualidade e Projeto na EPE (DEB, 1998)		x	x	x	Objetivo: reforçar a intencionalidade educativa e promover a qualidade da EPE
Portaria n.º 133/98		x	x		Escola a Tempo Inteiro
Decreto Legislativo Regional n.º 25/98/M	x	x	x		Renovação de contratos administrativos de provimento para prestação de serviço docente

Políticas educativas e curriculares	Valência		Âmbito		Observações
	Creche	EPE	RAM	Continente Português	
Decreto-Lei n.º 115-A/98		x	x	x	Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Estabelecimentos da EPE e dos Ensinos Básico e Secundários
Parecer n.º 8/2008	x	x	x	x	Educação das crianças dos 0 aos 12 anos
Decreto-Lei n.º 6/2001		x	x	x	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
Decreto-Lei n.º 240/01	x	x	x	x	Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto-Lei n.º 241/01	x	x	x	x	Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB
Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M		x	x		AEC
Modelo de Avaliação da Qualidade (2005)	x			x	Referencial normativo para a gestão da qualidade das Respostas Sociais
Portaria 426/2006	x		x	x	Programa de Alargamento de Equipamentos Sociais (PARES). Criação de creches e de outros equipamentos sociais
Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M	x	x	x		Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE
Decreto-Lei n.º 43/2007	x	x	x	x	Habilitação profissional para a docência na EPE e nos Ensinos Básico e Secundário
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007		x	x	x	Gestão do Currículo na EPE
Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M	x	x	x		Estatuto da Carreira Docente da RAM
Parecer n.º 8/2008	x	x	x	x	Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos
Lei n.º 85/2009		x	x	x	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade
Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M	x	x	x		Regime jurídico da educação especial
Manual de Processos-Chave para a Creche (2010)	x			x	Sistema de gestão da qualidade implementado pelo ISS
Recomendação n.º 3/2011	x			x	A Educação dos 0 aos 3 anos
Portaria n.º 103/2011, de 18 de agosto	x	x	x		Regras para atribuição de apoios financeiros a conceder aos estabelecimentos de educação e ensino privados da RAM
Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto	x			x	Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches por parte do MTSS
Decreto Legislativo Regional n.º 15/2011/M	x	x	x		Estatuto de Educação e Ensino Privado
Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011		x	x	x	Avaliação na EPE
Decreto-Lei n.º 137/2012		x	x	x	Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos Ensinos Básico e Secundário
Caracterização dos Contextos de EPE (DGE, 2014)		x		x	Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na EPE
Lei n.º 65/2015		x	x	x	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade
Despacho n.º 9180/2016		x	x	x	OCEPE

Políticas educativas e curriculares	Valência		Âmbito		Observações
	Creche	EPE	RAM	Continente Português	
Portaria n.º 256/2016	x	x	x		Reestrutura da rede estabelecimentos públicos de educação e ensino
Despacho n.º 6478/2017	x	x	x	x	PASEO
Decreto-Lei n.º 54/2018	x	x	x	x	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva
Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos - Linhas de Orientação para Profissionais e Educadores (Rêgo et al., 2019)	x	x	x	x	Orientações que evidenciam o papel das instituições de EI no incentivo a estilos de vida saudáveis
Portaria n.º 1/2019	x		x		Redução dos custos das creches
Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M	x	x	x		Adaptação à RAM do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, assim como do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
Portaria n.º 36/2021	x	x	x		Regulamenta a formação contínua dos docentes da RAM
Recomendação n.º 2/2021	x	x	x	x	A voz das crianças e dos jovens na educação escolar
Orientações Pedagógicas para a Creche (2024)	x		x	x	O ME e o MTSSS criaram um grupo de trabalho com o objetivo de produzir um documento orientador para o desenvolvimento da atividade pedagógica das crianças em Creche. Finda a primeira etapa de concretização deste trabalho, foi promovida uma reflexão alargada com vista a potenciar a participação da sociedade em geral neste processo (janeiro de 2024).

De facto, as diferenças do discurso oficial entre a RAM e Portugal Continental são muitas, relativamente aos seguintes assuntos: tutelas; divisão da EI; formação para a creche; formação dos assistentes educativos; diferentes tipos de respostas formais para as crianças dos 0-3 anos; qualidade dos espaços; recursos materiais; contagem dos anos de serviço dos educadores para efeitos de progressão de carreira; rácios adulto-criança; vencimentos; horários; calendários escolares; Estatuto(s) da Carreira Docente; existência de educadores no berçário.

Folque et. al (2015), citados por Lacerda e Pereira (2017), realçam o facto de:

pelo menos em Portugal, não ser obrigatória a presença de um educador de infância nas salas de berçário. No mesmo sentido, em situações em que as Creches não se encontram integradas em instituições com jardins de infância (3-6), o tempo de serviço dos educadores de infância que trabalham com crianças dos 0 aos 3 não é reconhecido para a carreira docente. Também o facto de as auxiliares de ação educativa não necessitarem de qualificação específica para exercerem as suas funções é igualmente apontado pelos autores como um risco de se estar a limitar a qualidade das interações com as crianças, bem como as práticas pedagógicas do educador e a valorização do processo contínuo entre os diferentes contextos de educação. (pp. 427-428)

Destacamos que, em Portugal Continental, recentemente houve avanços legislativos no que diz respeito à contagem do tempo de serviço dos educadores em contexto de creche (Decreto-Lei n.º 32-A/2023), contudo a essa circunstância ainda carece de soluções específicas para algumas situações particulares, de forma a responder de forma justa e equitativa às particularidades de cada caso.

Destacamos, também, que é visível a diferenciação educativa entre a EI, bem como do próprio estatuto dos educadores de infância em Portugal Continental. Em oposição na RAM todas as creches, desde os Berçários (9/12 crianças por grupo) até às Transições (12/15 crianças por grupo), têm 1 educador de infância e 2 assistentes educativos (no setor privado) ou 2 educadores e 1 assistente educativo (no setor público), para uma área mínima igualmente de 2m² por criança (Portaria n.º 127/2006). Todos os educadores e assistentes na RAM têm formação e habilitação profissional própria para exercer a sua prática com bebés e crianças, estes são fatores determinantes para a qualidade das práticas educativas.

Cró e Pinho (2012) consideram que o rácio adulto-criança para a EI em Portugal Continental pode “impedir a implementação de uma prática adequada ao desenvolvimento de crianças em Creche, uma vez que a individualização da prática educativa fica comprometida” (p. 211). Recentemente esta situação ainda tomou maiores proporções com a publicação da Portaria 190-A/2023 que permite o aumento do número de bebés/crianças em contexto de creche, mantendo o número de profissionais. Esta situação é deveras nefasta para uma resposta educativa e pedagógica de qualidade. Todas as discrepâncias mencionadas potenciam as fragilidades a que os profissionais de educação que trabalham em creche estão expostos, com repercussões no seu próprio bem-estar e profissionalidade docente, bem como no bem-estar e na aprendizagem dos bebés/crianças.

No *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, pode ler-se:

A orientação e as actividades pedagógicas na Educação Pré-Escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a Educação Pré-Escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572).

Ainda no mesmo documento, no ponto I alínea 2, é referido que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572). Tadeu (2014) considera que com esta alínea efetiva-se, de forma medíocre, o reconhecimento do trabalho do educador de infância com crianças de idades inferiores a 3 anos, bem como continua a tratar-se levemente os profissionais de educação que trabalham em contexto de creche. Prosperamente as *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024), recentemente publicadas, são uma esperança para a reversão de todas as concepções tradicionais e assistencialistas que ainda pairam acerca do papel do educador de infância em creche.

A OECD (2006) enfatiza a necessidade de aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, participação, democracia e agência dos bebés/crianças. Para Tadeu (2018) na atualidade, em Portugal, as questões de democracia na educação em Creche, incidem sobre as políticas educativas e as práticas de gestão nesse contexto. Destaca que é necessário “reconhecer a educação dos zero aos três anos como primeira etapa de educação devendo esta ser entendida como base de sustentação para a aprendizagem ao longo da vida, sendo um fator decisivo de desenvolvimento de uma sociedade democrática” (p. 11).

Com o suporte legislativo mencionado anteriormente, sobretudo a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97), foram definidas as prioridades políticas para a EPE ao nível da expansão da rede e da igualdade de oportunidades. No entanto, não era possível uma política educativa sem a sua consequente análise crítica, neste caso feita por um grupo de peritos a nível internacional (ME, 2000). Esta análise crítica proporcionou um olhar exterior e distanciado sobre essa realidade, uma visão eventualmente mais objetiva e sistemática ao evidenciar um conjunto de questões que necessitavam de atenção por parte das entidades responsáveis pela EI. Entre outras recomendações, a OCDE (ME, 2000), reconhecendo o esforço realizado por Portugal, insistiu na necessidade de melhorar a coerência entre decisão política e implementação, bem como equacionar o atendimento às crianças dos 0-3 anos com base na igualdade de oportunidades. Passados mais de 20 anos, questionamo-nos se essas recomendações não são atuais? O que foi feito para melhorar essas recomendações? Será que não passaram disso mesmo “recomendações”?

QUESTÕES GENERATIVAS PROVENIENTES DA NOSSA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Desenvolvemos uma investigação empírica, entre 2018-2023, pela práxis de uma educadora em berçários, na RAM (Estrela, 2023). No final da Tese expomos algumas questões generativas que nos foram surgindo ao longo da elaboração da mesma e que nos parecem pertinentes para reflexão crítica e debate:

- O trabalho dos educadores com crianças dos 0-3 anos é dignificado?
- Qual o impacto das *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024) na práxis dos educadores?
- Em Portugal Continental, os anos passam, os sucessivos governos fazem inúmeras políticas educativas para todas as faixas etárias, exceto para a creche, em que efetivamente há uma clara ausência de mudança que é tão urgente e deveras importante. O que está a falhar? Quais são os entraves? Por que não “olham” para o exemplo da RAM?
- Qual o impacto das políticas educativas e curriculares para os 0-3 anos, nos bebés/crianças, nas famílias, nas práticas pedagógicas dos educadores e nas próprias instituições?

NOTA CONCLUSIVA

Até hoje não se alterou a LBSE (Lei n.º 46/86) de modo a consagrar que a educação começa aos 0 anos e não aos 3 anos, com efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa e pedagógica das creches e outros serviços de apoio à infância 0-3 anos.

Assim, e de acordo com Mendes e Cardona (2012):

pela evolução histórica e pela indefinição política, em Portugal a educação de infância ainda hoje se ressent de várias incoerências e ambiguidades que são sentidas pelos educadores e educadoras afectando o seu trabalho e a sua relação com os outros níveis de ensino. (p. 268)

Por exemplo, no que diz respeito ao trabalho dos educadores de infância, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) salientam que efetivamente há diferenças de estatuto e de salário entre educadores de infância, por vezes até mesmo dentro da mesma organização. No Continente Português a maior parte dos profissionais das creches, que trabalham diretamente com os bebés/crianças, são assistentes não habilitados. Estes trabalhadores são menos dispendiosos para a instituição do que os educadores de infância habilitados. A situação de trabalho dos educadores de infância difere quanto às condições de trabalho e ao salário, quanto ao estatuto profissional, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com os autores:

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

Dada a discrepância entre o estatuto dos educadores de infância na RAM e no Continente Português, torna-se pertinente compreender esta realidade e o impacto da mesma nas práticas dos educadores de infância.

Referências

- Alves, J. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 349-376. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2995>
- CNE. (2018). *Estado da Educação 2017*. CNE.
- Cró, M., & Pinho, A. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 17(2), pp. 205-215.
- Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio (Estabelece o novo regime de gestão e recrutamento do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de técnicos especializados para formação)
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio de 2006 (Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de EPE da RAM).
- Estrela, M. A. (2020d). A Educação de Infância: um país, dois paradigmas. *Revista Diversidades: Educação de Infância*, (57), pp. 57-61. https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista-Diversidades57.pdf
- Estrela, M. (2023). *Conceções e Práticas de uma Educadora no Desvelar da Práxis em Creche na RAM. Um estudo de caso de natureza etnográfica* [Tese de Doutoramento]. UMa.
- Estrela, M. (2020a). Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância. In J. Sousa, J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 86-94). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas Educativas e Formação para Crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-60). Psicossoma.
- Lacerda, M., & Pereira, M. (2017). Pensar a Creche no Mestrado em Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 427-433.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da EPE).

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE).
- Lei n.º 130/99, de 21 de agosto (Primeira revisão do Estatuto Político-Administrativo da RAM).
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. ME/DGE.
- ME. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Exame Temático da OCDE*. Departamento de Educação Básica.
- Mendes, A., & Cardona, M. (2012). Avaliar na Creche e em Jardim de Infância: Alguns Exemplos. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 267-303). Psicossoma.
- OECD. (2001). *Startin & Strong - Early Education and Care*. OECD.
- OECD. (2006). *Startin & Strong II - Early Education and Care*. OECD.
- Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho
- Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho
- Portaria 190-A/2023, de 5 de julho (Procede à segunda alteração à Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches)
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interacções*, 10(30), 159-175. <https://doi.org/10.25755/int.4029>
- Tadeu, B. (2018). Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância em contexto nacional. *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 115-128. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.159>



Partilhar com a criança as características do que se reconhece como um desempenho bem-sucedido e analisar com ela as suas realizações e o seu progresso serão, sem dúvida, componentes importantes do seu envolvimento e participação/ agência no desenvolvimento das suas aprendizagens

Mariana Rodrigues

Mestranda da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF)
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI)



O valor insofismável da(s) intencionalidade(s) educativa(s) na Educação de Infância: perceções e considerações

Mariana Rodrigues | Mestranda da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Daniela Gonçalves | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF), Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI)

INTRODUÇÃO

A intencionalidade educativa, em Educação Pré-Escolar, de um/a educador/a de infância, está correlacionada com o desenvolvimento profissional, visto que o propósito deliberado que está por detrás de cada prática educacional, em contexto, caracteriza a forma como cada profissional de educação compreende e vê a criança como um ser singular, ajustando-se aos diferentes tempos históricos que esta vivencia. As crianças da contemporaneidade vivem um sistema educacional marcado pela pandemia de COVID-19 e pelo avanço da tecnologia que trouxeram repercussões significativas nas características e formas de aprender das crianças e nas práticas dos profissionais de educação. Daqui resulta a necessidade de repensarmos e refletirmos sobre as intencionalidades educativas, tendo em conta os desafios atuais. Como referem as autoras Gonçalves & Nogueira (2019),

a reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua (p. 479).

A educação de infância implica, portanto, uma planificação (e respetiva monitorização) com o objeti-

vo específico de auxiliar o caminho que cada criança pode percorrer para atingir aprendizagens que são essenciais para viver em sociedade, sendo que as reflexões das próprias práticas profissionais devem ser estudadas, desafiadas e colocadas em causa, com o foco de existir uma constante melhoria e evolução.

Consideramos, pois, que nos contextos educativos, há sempre uma intencionalidade, há sempre pontos fortes a considerar, há sempre a necessidade de atualização e há sempre algo a melhorar e a aprender. Nesta postura educativa, consideramos essencial compreender a perceção de um grupo de profissionais da Educação de Infância sobre temas/temáticas essenciais na Educação Contemporânea, a saber: escuta, reflexão contínua, sucesso educativo, agência da criança.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), documento orientador para a prática profissional de educadores/as de infância, é visível a preocupação de existir uma intencionalidade educativa, em contexto educativo, tendo em conta que segundo Silva et al. (2016),

embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (p. 9).

No documento *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* (Cardona et al., 2021), orientador para a prática profissional de educadores/as de infância, também verificámos a necessidade de existir uma intencionalidade educativa nas várias etapas da prática dos/as educadores/as:

a planificação, organização e utilização estratégica da avaliação das aprendizagens (com graus diversificados de diferenciação e sistematização) constitui, de qualquer modo, um elemento de valor incontestável na prossecução da intencionalidade educativa, isto é, do desenvolvimento do currículo, dos educandos e das educandas e das suas aprendizagens (Cardona et al., 2021, p. 35).

A intencionalidade educativa deve ser centrada nas características de cada criança com uma interligação entre objetivos, métodos, estratégias e avaliações, para garantir o desenvolvimento e crescimento harmonioso, privilegiando uma educação inclusiva, respeitadora, responsável, inovadora, significativa, interessante, ativa, personalizada, envolvente, motivadora e feliz, fomentando o bem-estar e a autonomia de cada uma das crianças. No pensamento dos profissionais de educação deve estar intrínseco que, antes de qualquer prática e intencionalidade educativa, estão a lidar com

peças nos primeiros passos da aprendizagem socioemocional, a fundar os seus alicerces cognitivos e emocionais, onde têm potencialidades, fragilidades, interesses, preferências, necessidades, receios, entre outros e que devem ser escutados ativamente, pelos profissionais de educação, com todos os sentidos humanos apurados, para dar voz e responsabilidade às crianças de fazerem parte da construção dos seus processos de desenvolvimento, sendo, deste modo, as principais causadoras para novas aprendizagens.

A forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (...) no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. (...) na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 33).

Por isso, cada educador/a de infância deve fomentar que cada criança encontre o seu lugar na sua própria Educação, para se sentir valorizada e importante na construção e promoção de saberes em união.

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al, 2016, p. 13).

A educação só acontece porque há pessoas e o que cada uma é depende da educação que possui. Portanto, realçamos que os profissionais de educação necessitam de ter a perceção que as intencionalidades educativas têm de estar unidas à construção de cada pessoa, para ser bem-sucedida. Tornar-se pessoa é ser educável através de si próprio e do convívio com outros – “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 8). Segundo Rogers (1985),

se considerarmos a educação, todavia, como a reconstrução da experiência, isto não presumiria que o indivíduo deva proceder à sua própria reconstrução? Ele deve fazê-la ele mesmo, por meio da reorganização de seu eu, seus valores, suas atitudes mais profundas, sua própria pessoa. Que método melhor haveria para absorver o indivíduo; colocá-lo, as suas

ideias, seus sentimentos em comunicação com os outros; romper as barreiras que criam o isolamento em um mundo onde, para sua própria segurança e saúde mental, o homem tem de aprender a fazer parte da humanidade (p. 184).

Importa ainda realçar que nas intencionalidades educativas é necessário existir uma forma de avaliação em que os/as educadores/as de infância reflitam o que cada criança constrói e conquista com as experiências que tem, em contacto com o contexto educativo e com o mundo exterior, para o sucesso que pretendem que cada criança alcance. Em nosso entender, o tipo de sucesso necessário é o que tem a intencionalidade de proporcionar às crianças uma educação com qualidade e significado, vindo cada uma de forma singular. Trata-se, portanto, do sucesso educativo que precizamos. Na perspectiva de Lopes et al. (2014),

encontra-se intrinsecamente ligada à filosofia inclusiva, sendo fundamental a implementação de políticas, a promoção de práticas e a criação de culturas inclusivas, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, tendo em conta a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (p. 5319).

A capacidade de ultrapassar dificuldades, problemas e desafios com resiliência e o desenvolvimento de competências, crenças, atitudes e valores para a vida, são fulcrais para este sucesso, porque só assim é que há uma maior probabilidade de uma criança ser bem-sucedida a nível pessoal, emocional e, futuramente profissional, através dos impactos e significados que essas aprendizagens têm na construção humana, levando essas aprendizagens para a vida.

A educação tem um grande poder na mudança humana, por isso, os profissionais de educação têm de estar cientes que estão a desenvolver e a capacitar novas pessoas para o mundo, que podem gerar fatores positivos ou negativos para a construção da humanidade. Por esta razão, os profissionais de educação devem ser levados a repensar nas suas intencionalidades educativas, entendendo que têm uma implicação nas suas vidas e nas vidas de todos os intervenientes.

DAS PERCEÇÕES ÀS CONSIDERAÇÕES

A partir de grandes temáticas, organizadas em blocos – Educação contemporânea, escuta, reflexão contínua, sucesso educativo e agência da criança - pretendemos analisar e compreender a prática educativa e a percepção de vários/as educadores/as através de respostas às diferentes afirmações, com a finalidade de perceber de que forma estes destinatários (re)pensam as intencionalidades educativas. Para tal, utilizamos um inquérito por questionário, com aplicação por meios digitais, visto que há a possibilidade de este instrumento de recolha de informação apesar de “(...) em investigação em Educação se apresentar mais associado a planos de investigação de natureza quantitativa (técnicas de testagem/medição e amostragem) do que a planos de investigação de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 31), possibilitou entender os as percepções destes profissionais.

O inquérito por questionário esteve disponível para obter respostas durante os meses de maio a junho, sensivelmente 30 dias, no ano de 2023, período este que permitiu recolher 70 respostas, às quais se aplicou uma análise descritiva e inferencial das respostas fechadas e uma análise de conteúdo das respostas abertas, visto que o inquérito por questionário construído apresentava afirmações com escalas de concordância tipo *likert* - *Concordo*, *Concordo totalmente*, *Discordo*, *Discordo totalmente*, *Não sei*, *Não se aplica* - obrigatórias, nas quais os inquiridos selecionavam apenas uma opção em cada afirmação. Apresentamos ainda questões abertas com o intuito de expressarem as opiniões pessoais e experiências profissionais sobre determinados conceitos que estão associados a “objetos” que expressam a intencionalidade educativa na Educação de Infância.

Ora, a apresentação dos resultados da aplicação do inquérito por questionário é, na sua maioria, descrita através de imagens que representam os cinco blocos selecionados e que representam os conteúdos principais das respostas dos participantes e que revelam as suas perceções.

Tendo em conta as 70 respostas obtidas e relativas à zona NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos – Norte), consideramos, num primeiro momento, a perceção do grupo relativamente à Educação Contemporânea (imagem 1).

Bloco 1 – A Educação Contemporânea

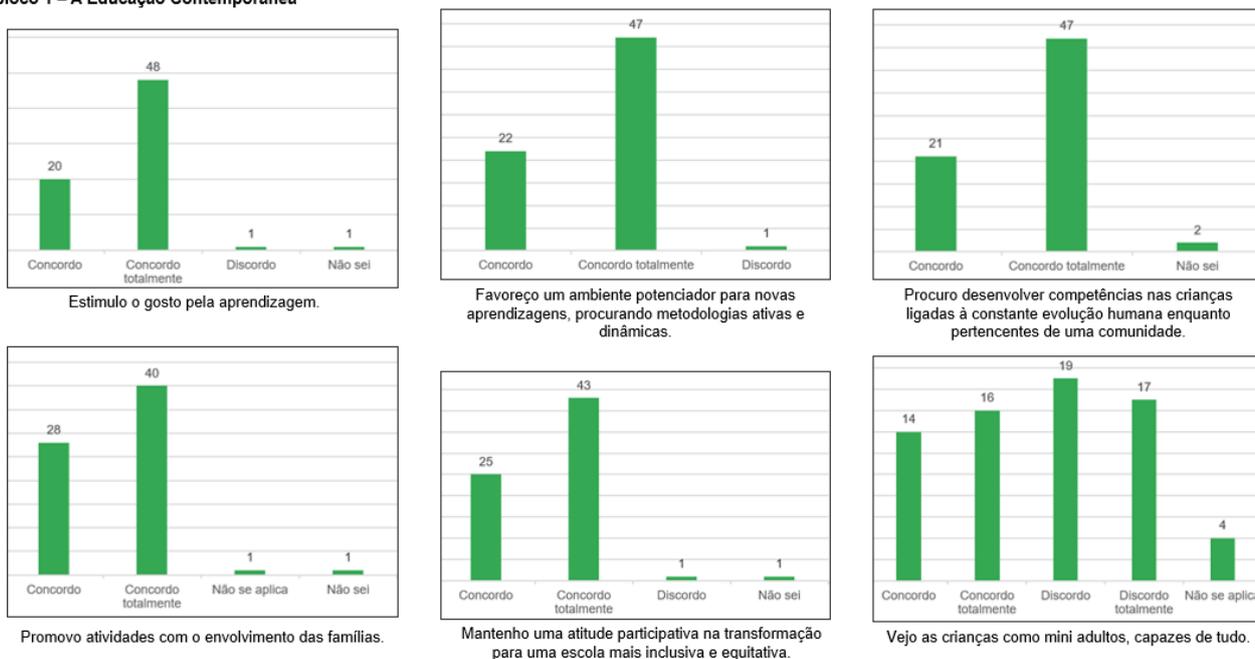


Imagem 1: Bloco 1 – A Educação Contemporânea

Tendo em conta as respostas obtidas, é de realçar a importância que os participantes oferecem ao ambiente educativo, à promoção de competências diversificadas, ao estímulo positivo e ativo pela aprendizagem/conhecimento, ao envolvimento das famílias, à valorização de uma educação inclusiva.

Já no que diz respeito à importância da escuta da criança, as perceções apontam para uma relação intencional entre a escuta e o exercício educativo destes profissionais (ver imagem 2). Contudo, ainda não há, na globalidade, uma preocupação de planificar os momentos de escuta na Educação de Infância.

Bloco 2 – A Escuta

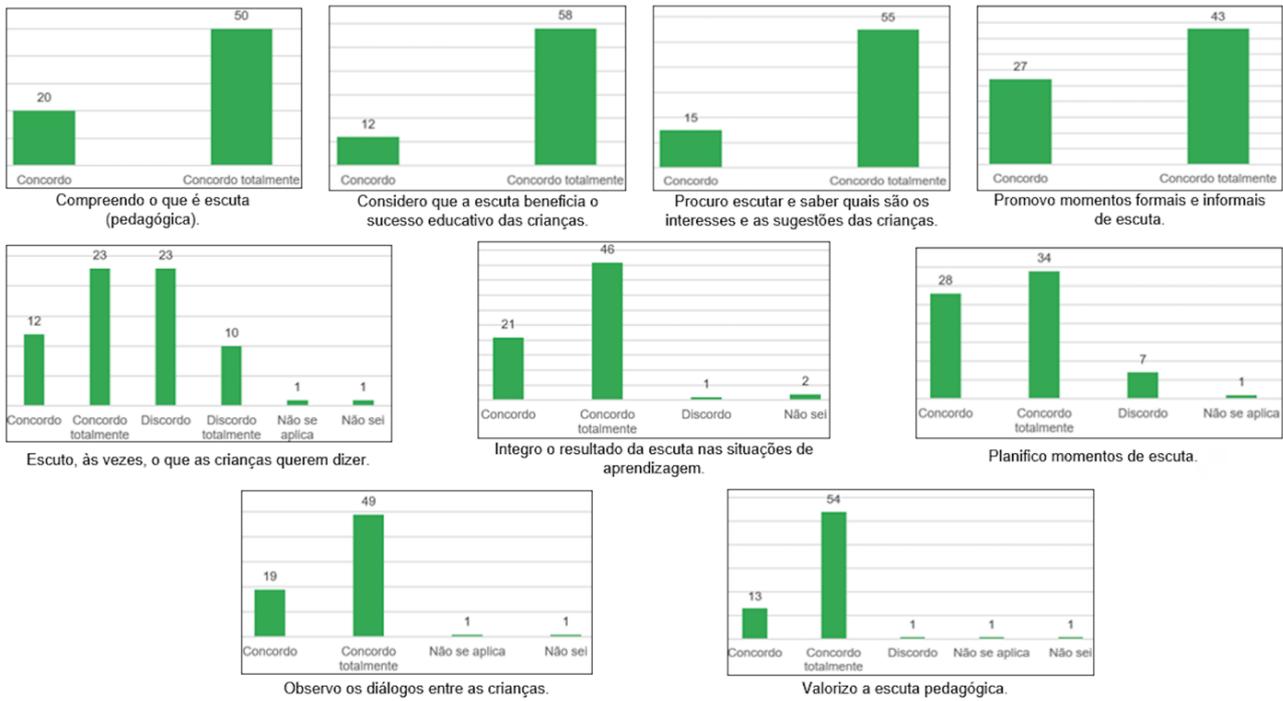


Imagem 2: Bloco 2 – A Escuta

Bloco 3 – A Reflexão Contínua

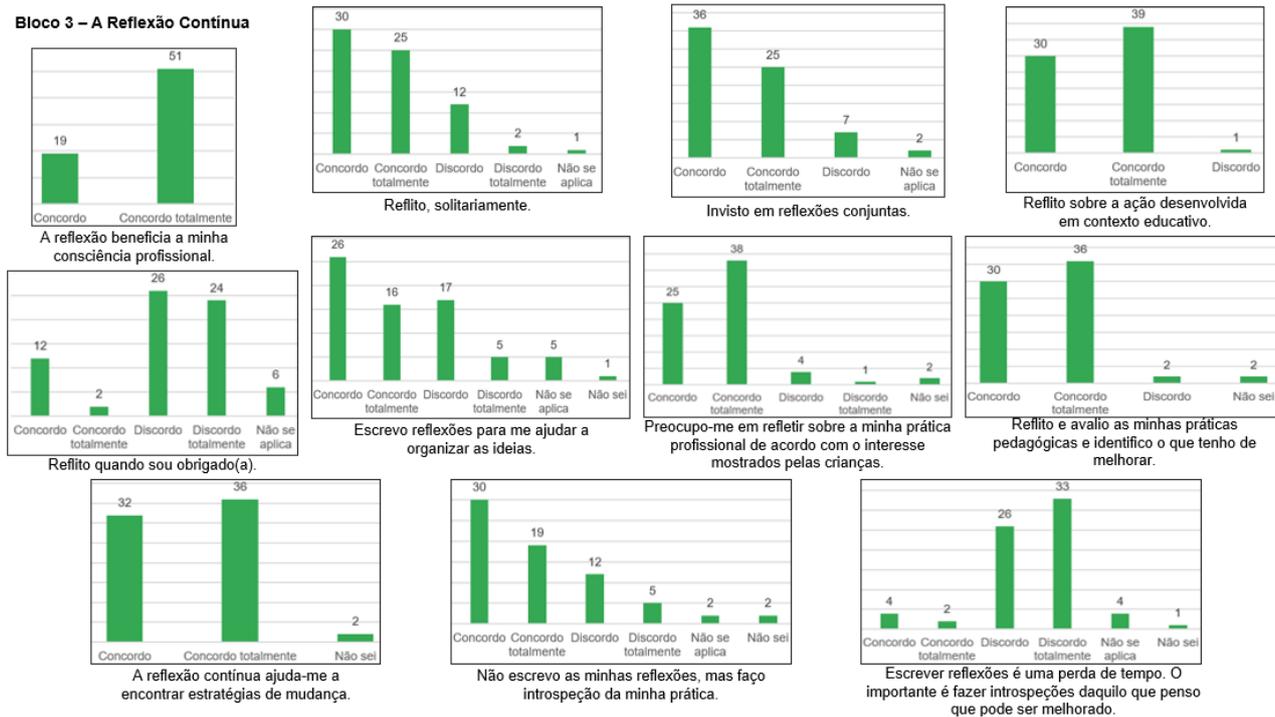


Imagem 3: Bloco 3 – A Reflexão Contínua

Curiosamente, todas as afirmações relacionadas com a escrita inerente ao processo de documentação pedagógica e exercício meta reflexivo são aquelas que não recebem a concordância ou concordância total. Aliás, os participantes discordam (26) e discordam totalmente (33) com o facto de *escrever reflexões é uma perda de tempo*, mas, ao mesmo tempo, 17 discordam, 5 discordam totalmente e outros 5 optam por não se aplica perante a seguinte afirmação – *Escrevo reflexões para me ajudar a organizar as ideias*.

É notório que não existe uma obrigatoriedade associada ao exercício reflexivo e que a reflexão contínua ajuda os profissionais de educação de infância a encontrar estratégias de mudança neste processo de maturação e análise da sua prática, preferindo fazê-lo em conjunto.

No que diz respeito ao sucesso educativo, (imagem 4), desejamos apurar a perceção dos educadores de infância sobre este conceito associado ao desenvolvimento integral, ao bem-estar e ao seu contributo para uma sociedade mais justa, mais inclusiva e mais humana, ideais presentes no relatório da UNESCO de 2021.

Bloco 5 – A Agência da Criança

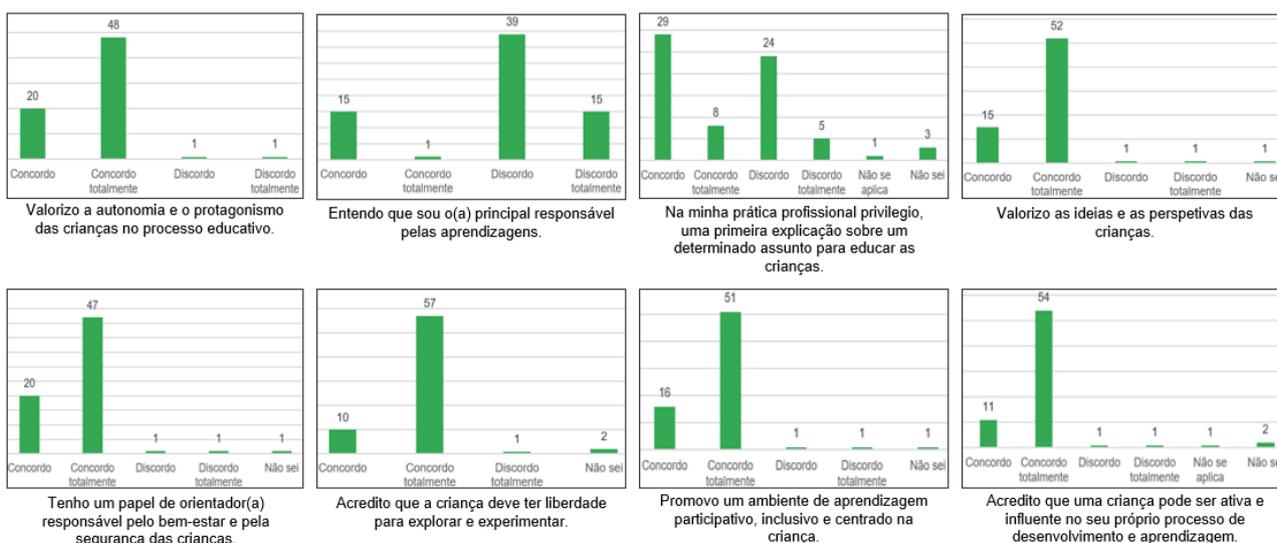


Imagem 4: Bloco 4 – O Sucesso Educativo

De realçar, a coresponsabilidade no sucesso educativo da criança entre a comunidade de profissionais e as famílias bem como a necessidade de associar o sucesso à capacidade de a criança ser capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo, nesta ótica, todas as dimensões humanas, tais como as capacidades socioemocionais, o pensamento crítico, a empatia, a resiliência, o trabalho em equipa, a criatividade e a empatia.

Finalmente, no 5.º bloco, cujo tema trata a agência da criança (imagem 5), é notória a perceção positiva dos profissionais e o alinhamento com as grandes finalidades da educação de infância contemporânea.

Bloco 4 – O Sucesso Educativo

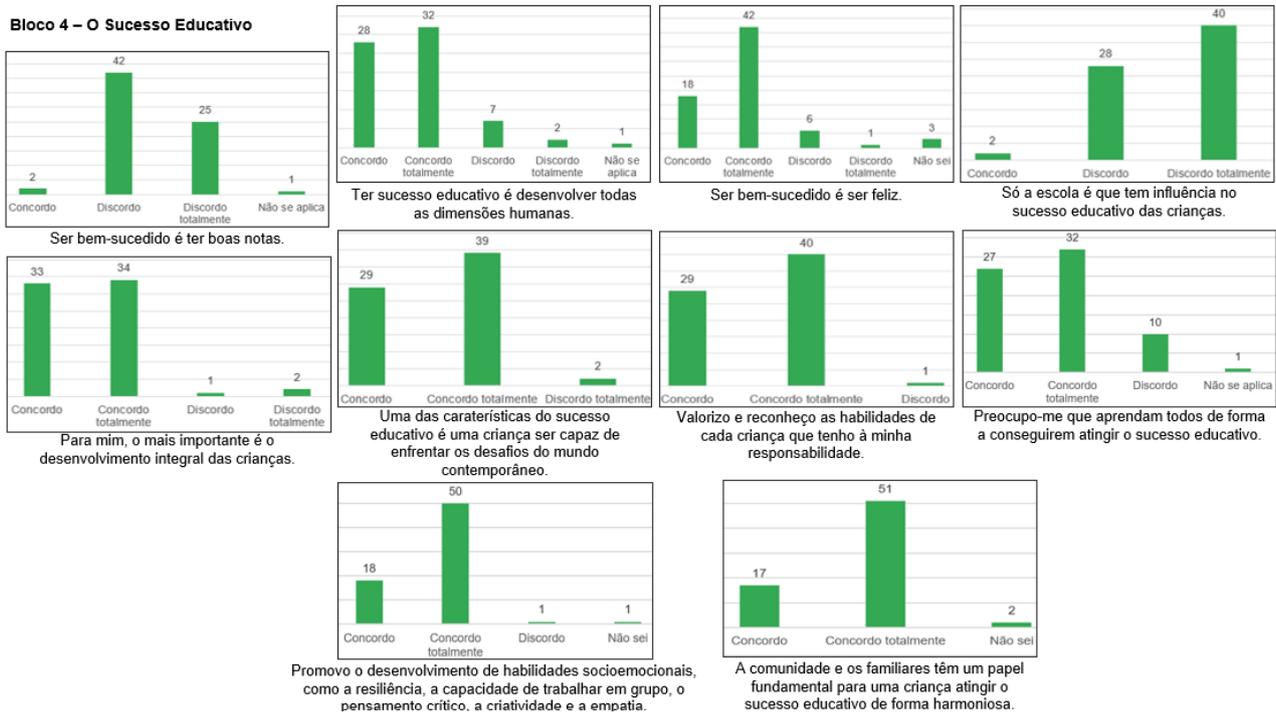


Imagem 5: A Agência da Criança

Ao considerar os resultados relativos à imagem 5, concluímos que maior parte dos inquiridos (79%) entendem que não são os principais responsáveis pelas aprendizagens das crianças e que é importante dar às crianças parte da responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem. É de notar que, considerando as afirmações relativas à agência da criança, grande parte dos inquiridos toma uma posição coerente, por isso, é possível verificar que na prática educativa destes profissionais está presente a ideia de implementar estratégias que potenciem a agência da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008),

preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. Dispor de agência é aqui entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade ativa (p. 33).

De realçar ainda que no caso da educação,

incluindo a educação de infância, não se poderá conceber que a educadora ou o educador age sobre o educando ou a educanda como se tivesse sobre este/esta um poder e influência completos e absolutos. Como se eles não fossem sujeitos ativos e dotados de iniciativa, que atribuem significado ao mundo e que agem em função do sentido que têm para si as ações e os contextos em que se encontram (Cardona et al, 2021, p. 22).

Partilhar com a criança as características do que se reconhece como um desempenho bem-sucedido e analisar com ela as suas realizações e o seu progresso serão, sem dúvida, componentes importantes do seu envolvimento e participação/agência no desenvolvimento das suas aprendizagens. Importa ainda realçar que é possível observar uma discordância entre os inquiridos no que toca à afirmação de se privilegiar uma primeira explicação sobre um determinado assunto. Efetivamente, a crença de fomentar a agência da criança tem como principal foco as crianças descobrirem por si, como exploradores e investigadores das aprendizagens a desenvolver, tendo o papel principal no processo de aprendizagem. Sousa (2014) “reforça a ideia de que a criança constrói o seu conhecimento destacando a importância que atribui ao “ensaio experimental, às tentativas e erros, e à descoberta pessoal por parte do aluno dos seus processos de aprendizagem” (p. 11).

A partir destas perceções, consideramos e recomendamos a compreensão teórico-prática do valor insofismável da(s) intencionalidade(s) educativa(s) na Educação de Infância, tendo em conta:

I. Singularidade da(s) criança(s) e participAção

O princípio da escuta ativa e participação das crianças na intervenção educativa é essencial na prática dos profissionais de educação, uma vez que, fomenta uma realidade educativa mais humana, segura, respeitadora, acolhedora, intencional, própria de cada criança, empática e significativa para novas aprendizagens. Ao adotar uma postura de escuta atenta e aberta às contribuições das crianças, de forma verbal ou não-verbal, os(as) educadores(as) podem compreender melhor as necessidades, interesses, aptidões, talentos e preocupações individuais de cada criança, respeitando a sua singularidade e adaptando assim as suas estratégias educativas. Além disso, ao incentivar a participação ativa das crianças, os profissionais de educação podem promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação, pensamento crítico e autonomia, capacitando-as para o presente e futuro. De acordo com Rodrigues (2022), “o educador só conseguirá criar um verdadeiro ambiente de aprendizagem ativa se considerar a criança como um cidadão competente com capacidade para fazer escolhas e tomar decisões sobre a sua aprendizagem” (p. 27).

II. Promoção de uma praxis reflexiva

É urgente escolher (e saber sustentar as escolhas) a partir de um leque de práticas educativas modos de trabalho educativo que incrementem atitudes e ações que possibilitem a promoção da autoestima, da confiança e do estímulo da consciencialização dos direitos humanos (e em particular, dos direitos da criança) e de uma consciência cívica, associadas à escuta, à agência, pressupondo um entendimento comum sobre as finalidades da educação contemporânea e o sucesso educativo, o que implica um processo reflexivo contínuo e profissional.

III. Reconhecimento e limites

Hodiernamente, considerar a educação das crianças implica problematizar limites que favoreçam a autonomia e as diversas formas de expressão e representação do seu desenvolvi-

mento, potenciando o respeito para com o(s) outro(s) e a disponibilidade para aceitar diferentes perspetivas. Portanto, entende-se a criança como um sujeito (de direitos e deveres) que raciocina e que escreve a sua própria história, convivendo com os outros, reconhecendo-se e reconhecendo os seus limites. O desafio do reconhecimento e dos limites compromete-nos com uma ação educativa em que cada uma das crianças tem oportunidades de discutir as suas ações e decisões, fomentando o sentido ético de escolher em prol do bem comum.

Esta(s) ação(ões) – que tornam visíveis a humildade profissional, limites e o respeito profundo por cada criança - implicam intencionalidade educativa focada(s) no essencial: permitir à criança um crescimento saudável, harmonioso, inclusivo, provocando um exercício profissional reflexivo e alinhado com as necessidades dos tempos atuais.

Portanto, consideramos que é necessário recuperar a aspiração de que os nossos educadores que prestam serviço educativo possam ser autênticas referências para as crianças, adotando (também) atitudes de escuta ativa, tato pedagógico, ver para reparar, investir num exercício profissional com “cheiros” diversos e intencionais, concretizando assim a agência da criança.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I. (2019). *(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores*. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (479-485).
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (2014). *Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). *Os Professores Depois da Pandemia*. Editor Lícínio C. Lima.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Rodrigues, J. (2022). *A criança como sujeito ativo na sua aprendizagem* (Relatório de Projeto). Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Rogers, C. (1985). *Tonar-se Pessoa*. Editora Livraria Martins Fontes.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Editora UA.
- Sousa, J. (2014). *A intervenção educativa no processo de aprendizagem: a agência da criança* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Edu-

cação, Territórios e (Des)Igualdades, II Encontro de Sociologia da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *Unesco Science Report: The race against time for smarter development*. Edition UNESCO.



Constituir uma equipa de trabalho e fomentar o sentido de pertença a uma comunidade de aprendizagem, através da colaboração, partilha, reflexão, discussão conjunta e coconstrução de estratégias formativas e educativas inovadoras e de conhecimento científico [...]

Raquel Ramos

Universidade de Aveiro (UA-DEP-CIDTFF)

Aida Figueiredo

Universidade de Aveiro (UA-DEP-CIDTFF)

Ana Coelho

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC)



Crescer sem Muros: Um Programa de Formação Colaborativa em Educação de Infância

Raquel Ramos | Universidade de Aveiro (UA-DEP-CIDTFF)

Aida Figueiredo | Universidade de Aveiro (UA-DEP-CIDTFF)

Ana Coelho | Escola Superior de Educação do Instituto, Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo essencial apresentar, de forma sistematizada, a conceção, validação e implementação de um programa de formação colaborativa (PFC) inovador, em educação de infância, desenvolvido no âmbito de uma investigação de doutoramento em curso, focada na articulação de práticas educativas em contextos exterior, natureza e interior. O PFC foi pensado para um contexto de investigação específico, o projeto “Limites Invisíveis: Educação em Ambiente Natureza” (LI) (Coelho et al., 2015; Figueiredo et al., 2021) e, por conseguinte, partiu da necessidade de articulação das suas práticas educativas, desenvolvidas maioritariamente em contexto natureza (Mata Nacional do Choupal), com as práticas desenvolvidas nos Jardins-de-Infância (JI), que participam num dos seus Programas de Educação na Natureza, os Programas Casa da Mata (Limites Invisíveis, 2019).

Deste modo, o trabalho que aqui se apresenta tem como finalidade contribuir para a discussão e reflexão sobre a importância da formação contínua de educadores e da articulação de práticas educativas em diferentes ambientes de aprendizagem, bem como inspirar outros investigadores e profissionais da educação a “olhar” para as novas tecnologias como oportunidades para inovar processos formativos, investigativos e educativos.

A literatura recente internacional tem apontado para a importância do contacto regular e sistemático da criança com a natureza (Dabaja, 2021b, 2021a), para os contributos do modelo pedagógico das Forest/Nature Kindergarten no desenvolvimento global e aprendizagem da criança (Banack & Berger, 2020; Barrable, 2020), associado a diferentes oportunidades de ação - affordances (Larrea et al., 2019) e de risco - risky play (Sando et al., 2021).

No entanto, só alguns investigadores doutorados, no contexto português, se têm debruçado sobre esta temática (Bento, 2019; Figueiredo, 2015; Pinto, 2022), apontando para a necessidade de investigação, formação e intervenção na área. Em estudos recentes (Ramos et al., 2021b, 2021a) tem-se vindo a referir a necessidade de construir conhecimento científico sobre a articulação exterior, natureza e interior e da colaboração entre educadores de diferentes contextos, por se identificar uma lacuna na literatura sobre esta abordagem articulada e, portanto, exemplos específicos, questões, objetivos de investigação e resultados desta relação.

Na verdade, encontram-se dois estudos (Kroeker, 2017; Sandseter et al., 2020) que comparam algumas dimensões, designadamente o brincar e o risco em contextos exterior e interior e alguns autores como Bento e Dias (2017) e Waite (2011) referem a importância da fluidez e continuidade entre os diferentes espaços dos Jardins-de-Infância, percecionados pela criança como um todo coerente.

Contudo, quer na documentação de orientação curricular para educadores de infância em Portugal (Ministério da Educação, 2016), quer na literatura nacional e internacional, não são referidas estratégias e respetivos contributos, que promovam a articulação, numa perspetiva macro, isto é entre diferentes contextos (Programas ou Projetos de Educação na Natureza e Jardins-de-Infância), ou seja, entre diferentes práticas educativas e educadores, e também numa perspetiva micro, entre os diferentes espaços do mesmo Jardim de Infância. Nesse sentido, perspetiva-se a articulação micro, isto é, entre os espaços exterior, natureza e interior, em diferentes níveis: i) logisticamente, em que idealmente as infraestruturas das instituições poderiam proporcionar a livre circulação das crianças nos diferentes espaços, provendo-se a sua autonomia, livre iniciativa e respeitando-se assim as suas escolhas e o seu tempo para explorar (Ramos et al., 2021b); ii) e pedagogicamente, em que, tal como refere Bento (2015), os espaços exterior e interior devem ser planeados com o mesmo rigor pedagógico e os papéis da criança, do adulto e do próprio espaço nos diferentes ambientes de aprendizagem, devem ser assumidos pelo educador e pela criança de forma coerente (Figueiredo, 2015).

A ideia subjacente ao “recorte” do projeto de doutoramento que aqui se apresenta, pretende ir além do “abrir portas” (Bento & Portugal, 2016) e “diluir fronteiras” (Coelho et al., 2015), para a “coconstrução de pontes” entre diferentes contextos, espaços, práticas e educadores. Logo, reconhece-se o valor dos programas (Figueiredo et al., 2021), projetos (Bilton et al., 2017) e outras iniciativas (Pinto, 2020), desenvolvidas no contexto português, inspirados nos currículos e modelos pedagógicos dos países nórdicos, que se tem promovido no sentido de “derrubar muros” para o espaço exterior e natureza, sustentadas em metodologias que promovem práticas de qualidade nos espaços exterior e salas dos Jardins-de-Infância. Além disso, reconhece-se a importância de ações de formação abertas à comunidade que têm como finalidade sensibilizar os profissionais da educação, famílias e comunidade para o significado e impacto que as oportunidades de ação e experiências de aprendizagem na natureza têm na infância.

Portanto, para além da relevância da temática em estudo para a comunidade científica, este PFC pode constituir um exemplo pertinente e fundamentado, de uma “ponte coconstruída” entre

diferentes contextos educativos, que motive e inspire outros contextos e profissionais da educação a articular as suas práticas e espaços e a trabalhar em equipa, tirando partido dos diferentes saberes, backgrounds, aprendizagens e experiências profissionais, assente no respeito e compreensão mútuos. De facto, considera-se que a colaboração e a formação podem fomentar a coconstrução de estratégias pedagógicas inovadoras e de qualidade e, conseqüentemente, motivar, melhorar e transformar, de forma sistemática, crítica e reflexiva, as práticas dos educadores de infância, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

O artigo organiza-se assim em diferentes secções, começando com a apresentação do PFC onde são explanados o contexto de estudo e participantes, os procedimentos éticos envolvidos, a sua conceção e embasamento conceptual, os desafios e transformações implementados face ao contexto pandémico, os seus objetivos e os das respetivas ferramentas digitais que lhe deram suporte, o seu processo de validação e finalmente a sua implementação, concluindo-se com algumas considerações finais. A avaliação dos contributos deste programa não será contemplada neste artigo, uma vez que a mesma decorre da fase de análise e tratamento dos dados do projeto de doutoramento em curso, a partir de diferentes instrumentos de recolha de dados e fontes de evidência, que permitirão a sua triangulação e cujos resultados serão posteriormente divulgados. Porém, neste artigo serão tecidas, na última secção, algumas considerações acerca dos resultados preliminares do PFC, que emergem das reflexões realizadas pelas educadoras nas suas diferentes sessões e do diário da investigadora, bem como sobre a sua sustentabilidade no âmbito do projeto LI.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA

Contextos de Estudo e Participantes

O PFC foi pensado, tal como já foi referido, para uma oferta educativa na natureza, o Programa Casa da Mata, do projeto LI e emergiu da necessidade deste contexto em articular as práticas desenvolvidas em ambiente natureza, com as práticas desenvolvidas nos JI participantes no referido programa. Por este motivo, pretende-se clarificar e enfatizar que desde o desenho do projeto de investigação em curso priorizou-se não só partir das necessidades identificadas na literatura da área, ao nível investigativo, formativo e educativo, como também das necessidades dos contextos de estudo selecionados.

Logo, a relevância, pertinência e contributos esperados do PFC assentou desde início numa abordagem de “dentro para fora”, ou seja, partiu dos contextos e, portanto, das suas necessidades e objetivos, para o âmbito investigativo e não o inverso, tornando-se deste modo, significativo para os participantes no estudo. Especificamente, teve-se como ponto de partida responder de forma eficaz aos objetivos que o projeto LI preconiza, designadamente no que respeita à articulação curricular horizontal, isto é, “sequenciação e progressão das aprendizagens da criança, ligação entre a sua atividade no jardim de infância e no seio do Programa Casa da Mata” (Limites Invisíveis, 2019) e articulação curricular vertical, ou seja, “articulação global entre o Programa Casa da Mata e projeto curricular do grupo de origem, nomeadamente em termos de planificação dos tópicos e projetos a desenvolver no Programa Casa da Mata, tendo em consideração os que estão em desenvolvimento

no jardim de infância” (Limites Invisíveis, 2019).

No que respeita aos participantes no PFC, formou-se uma equipa de trabalho constituída pela investigadora e por 5 educadoras de infância: as duas educadoras da equipa educativa do projeto Limites Invisíveis, a exercer funções no período em questão (não existindo assim critério de seleção), com experiência profissional em contexto natureza; e as 3 educadoras responsáveis por grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, do JI participante no Programa Casa da Mata, a decorrer na fase prevista para a implementação do PFC (sendo este o critério de seleção), com experiência profissional em instituições de Creche e Educação Pré-Escolar público-privadas. Para além destes 6 participantes diretos, considerou-se essencial a participação indireta, em termos de validação e monitorização, dos elementos do consórcio dos Limites Invisíveis, duas das quais orientadoras da investigação de doutoramento em curso. A Figura 1 apresenta uma representação visual deste estudo de caso e das diferentes fases que o constituem, sendo que o período de intervenção, com a implementação do PFC decorreu na fase II do estudo.

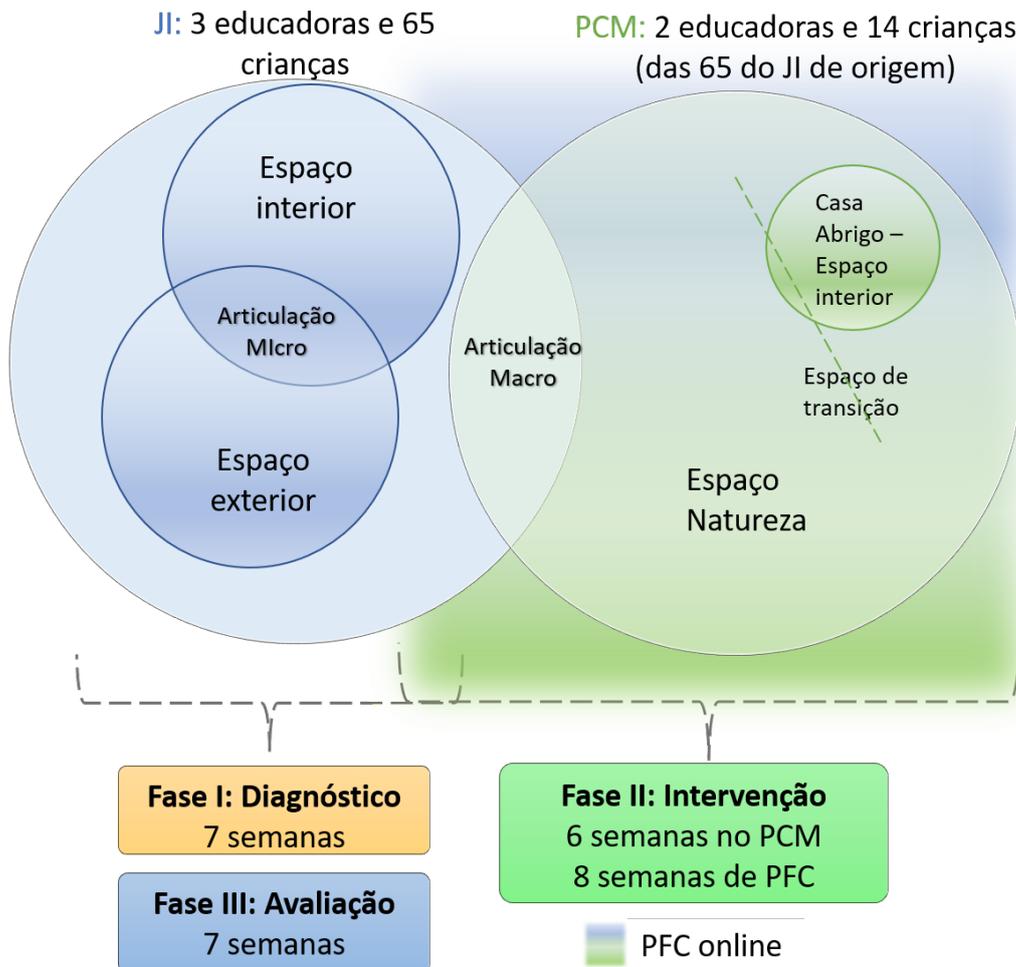


Figura 1: Delimitação das “ fronteiras” temporais e espaciais do “caso” estudado

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de investigação em curso foi aprovado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer 43-CED/2021) e teve o acompanhamento, aconselhamento e parecer favorável do Encarregado de Proteção de Dados e da Equipa RGD da Universidade de Aveiro.

No que concerne às questões éticas consideradas, face à participação voluntária das educadoras no PFC, as mesmas foram plenamente informadas e esclarecidas sobre todos os aspetos relativos a este estudo, através de esclarecimentos verbais e de uma carta explicativa sobre o projeto de investigação, a sua finalidade e os objetivos da sua participação, bem como de uma declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, de acordo com as obrigações impostas pelo Regulamento Europeu de Proteção de Dados 2016/679 e a Lei portuguesa 58/2019.

Por outro lado, e uma vez que as conceções e práticas das educadoras são objeto de estudo desta investigação, os contextos educativos e os princípios pedagógicos e opções metodológicas que lhes estão subjacentes foram respeitados, de forma equitativa e imparcial, em processos de escuta e compreensão mútuas, estando implícito no PFC a legitimidade da diversidade de metodologias, atividades e estratégias educativas (Bertram et al., 2016). Logo, reconhece-se o valor da pluralidade e singularidade de ambos os contextos de aprendizagem e respetivas práticas, pelo que se pretende, através deste PFC, potenciar a complementaridade, entrelaçar e o cruzamento de perspetivas, através desta “ponte” de encontro e aproximação.

CONCEÇÃO

Antes de mais, importa clarificar que o próprio conceito — Programa de Formação Colaborativa (PFC) — tem implícito uma abordagem que privilegia a colaboração e o trabalho em equipa, em que todos os participantes assumiram o papel de formadores e formandos, com responsabilidades e compromissos, e contribuíram de forma ativa, não só para a coconstrução de estratégias no âmbito educativo, como também para a coconstrução de conhecimento científico sobre a temática, essencial para o domínio investigativo.

No que concerne ao papel do investigador, este assumiu a responsabilidade de organizar e estruturar as sessões de forma planeada, mas também emergente, ou seja, adequando-se às dinâmicas estabelecidas em cada sessão, ao envolvimento ativo e motivação das educadoras, atendendo aos seus interesses e necessidades ao longo do PFC e ainda de acordo com as evidências partilhadas nos diferentes contextos educativos. Além disso, coube ao investigador não só moderar as diferentes sessões, assumindo uma postura empática, cordial, responsiva e solícita no favorecimento das interações entre as participantes e no enriquecimento do fluxo das discussões, numa perspetiva dialógica e não hierárquica, como também monitorizar e dar *feedback* às partilhas e envolvimento das participantes no respetivo trabalho autónomo.

Por conseguinte, a conceção desta formação teve como meta criar um “espaço”, informal e acolhedor, de escuta, valorização profissional e compreensão, que permitisse diferentes momentos de:

i) Formação, com a finalidade de se desenvolver competências, através da exploração de diferentes

temáticas, com exposições teóricas, visualização de vídeos e análise de leituras recomendadas; ii) Partilha, no sentido de se debater sobre dúvidas, desafios, experiências educativas, evidências, documentação pedagógica, envolvimento das famílias e informações acerca do grupo de crianças; iii) Reflexão e discussão, a partir da análise crítica do material disponibilizado, das sessões e das estratégias pedagógicas colocadas em ação, considerando os objetivos do programa de formação colaborativa e o conhecimento coconstruído ao longo dos encontros.

Além disso, estes momentos organizaram-se em atividades/tarefas de trabalho de grupo e de trabalho autónomo, no sentido de favorecer o sentido de responsabilidade e compromisso, bem como a atitude crítica e reflexiva das educadoras, perante a consciência das suas próprias conceções, práticas, limitações e questionamentos, na generosidade das suas partilhas e das demais participantes.

Apesar de não ser o foco deste artigo, importa referir que à fase de conceção do PFC, precedeu a fase de recolha de dados nos contextos de estudo, relativamente às conceções das educadoras participantes, e às práticas no JI, pelo que o seu desenho e estrutura prévios tiveram em consideração as necessidades identificadas, permitindo relacioná-las com o enquadramento teórico que embasa a investigação de doutoramento em curso e selecionar 6 temáticas/conceitos-chave a explorar ao longo das sessões: o brincar, o risco, oportunidades de ação, forest/nature kindergarten, papel do adulto, da criança e do próprio espaço em contextos exteriores e interiores e sua articulação.

De facto, teve-se em consideração, tal como é referido no estudo de Bento e Portugal (2016), que o papel que o educador atribui ao brincar, ao risco e as suas conceções sobre oportunidades de ação e aprendizagem, pode influenciar o valor pedagógico que atribui aos diferentes espaços e, conseqüentemente, no nosso entender, a importância que atribuiu à articulação entre os mesmos, o que sustenta a necessidade de exploração, reflexão e debate em torno destas temáticas/conceitos-chave.

Por outro lado, no estudo de Bento e Portugal (2019) são identificadas dimensões influentes para a mudança de práticas, um dos objetivos do PFC, três das quais foram consideradas para a conceção do mesmo:

i) Disposição para a mudança, neste caso, partiu-se das necessidades dos próprios contextos e assumiu-se que a ação consciente das educadoras poderá depender do entendimento que as mesmas têm sobre a temática. Ou seja, o facto deste JI se inscrever voluntariamente no Programa Casa da Mata, já por si revela alguma abertura e valorização do mesmo para as crianças, o que, conseqüentemente, pode facilitar o reconhecimento da importância da articulação com o mesmo (muito embora a decisão final de inscrever as crianças seja das famílias);

ii) Trabalho em equipa, que constituiu uma das principais estratégias deste PFC, que pode estar associado à motivação profissional, dimensão esta que se destaca nas reflexões elaboradas pelas educadoras participantes;

iii) Imagens da criança, aprendizagem e papel do adulto, alguns dos conceitos-chave explorados ao longo das sessões.

Finalmente, a conceção do PFC fundamentou-se no referencial teórico de Moran (2007), que defende a importância das reflexões sobre as práticas e a coconstrução de conhecimento, bem como o desenvolvimento de comunidades de práticas, para o desenvolvimento profissional e inovação pedagógica.

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES IMPLEMENTADOS FACE AO CONTEXTO DE PANDEMIA

Numa fase inicial, o PFC estava projetado para o formato presencial, no entanto com o início da pandemia e dada a escassa informação que se possuía relativamente ao contexto e à sua duração, foi concebido de forma exclusivamente online, no sentido de se assegurar o distanciamento e a segurança das participantes.

Nesse sentido, afigurou-se como essencial assumir uma atitude resiliente, positiva e flexível, no sentido de ultrapassar as dificuldades apresentadas e abraçar as mudanças necessárias na investigação, na formação e na educação, apoiadas nas tecnologias digitais e na colaboração e partilha em rede. Logo, foi perante este desafio que surgiu a oportunidade de se estabelecer uma parceria com a empresa de informática Webmania (Webmania, 2021), que disponibilizou recursos materiais e humanos (designer gráfico e especialista informático), com quem se desenvolveu um trabalho de equipa ao longo de meses, no sentido de se criar uma ferramenta digital eficaz, útil, fiável, estável e funcional, que permitisse sustentar o PFC à distância, em formato online, para sessões síncronas e assíncronas, através de uma plataforma desenhada à medida das necessidades e objetivos do mesmo e de simples e fácil utilização pelas participantes.

Numa primeira fase, fez-se o registo de domínio (<http://crescersemuros.pt/>), atribuindo-se o nome “Crescer Sem Muros” ao *website* criado (Crescer Sem Muros, 2022). A ideia subjacente a este nome e ao logótipo da página está relacionada, por um lado, com a articulação exterior, natureza e interior, derrubando-se muros entre contextos educativos diversificados e os diferentes espaços dentro dos JI. E, por outro lado, remete para a articulação e colaboração entre profissionais, isto é, derrubar muros entre educadores (de diferentes contextos), investigadores, especialistas na área, famílias e sociedade alargada. Seguiu-se a criação do logótipo e do layout e o desenho do *website* e da plataforma digital (“*Backoffice*”), desenrolando-se um trabalho sistemático de harmonização entre as ideias, objetivos e expectativas da investigadora, e as funcionalidades e sistema operativo do software, designadamente a navegação e interface.

Após este trabalho colaborativo, que tem perdurado para fazer face à necessidade de atualização do software, correção de erros detetados pelos utilizadores e melhorias regulares, resultaram dois outputs para apoiar o PFC:

- i) *Website* “Crescer sem Muros”, de domínio público, que foi pensado para visitantes, ou seja, para a comunidade alargada, com acesso à página inicial, onde é apresentado o projeto de investigação em curso; a equipa de investigação; a produção científica associada ao estudo; literatura científica na área, nacional e internacional, organizada em torno de temáticas e autores de referência que constituem o enquadramento teórico do estudo; formações na área da educação de infância; e outras iniciativas desenvolvidas no âmbito deste projeto de investigação, como as “Partilhas além Fronteiras” e a participação num Programa de Mobilidade Internacional, na Noruega, entre 15 de Setembro e 15 de Outubro de 2022;
- ii) “*Backoffice*” do *website*, de domínio privado, reservada apenas aos utilizadores registados, aceites pela administradora (a investigadora), no caso, às participantes deste estudo, e às coordenadoras do projeto Limites Invisíveis, também orientadoras deste projeto de investigação, com acesso: às instruções de utilização da plataforma; aos módulos de apoio às sessões assíncronas, dentro dos

quais é possível partilhar recursos materiais, experiências educativas e interagir através de reflexões e comentários; ao plano, links e gravação das sessões síncronas; ao plano de ação coconstruído de forma colaborativa ao longo do programa, no sentido de promover, especificamente, a articulação das práticas educativas desenvolvidas no Programa Casa da Mata e no JI e a articulação exterior, natureza e interior no JI; à documentação pedagógica, isto é, aos projetos, planificações e portfólios partilhados entre as educadoras; e ainda às informações partilhadas pelas educadoras acerca da caracterização dos respetivos grupos de crianças e a sua evolução ao longo do Programa Casa da Mata.

O desenho da plataforma digital fundamenta-se no referencial teórico que defende um modelo de colaboração em ambientes virtuais, estruturado em três dimensões fundamentais: empenhamento, comunicação e coordenação (Moreira et al., 2020) e inspirou-se na investigação de Chélinho (2019), na qual foi criada uma ferramenta digital de apoio à supervisão de práticas pedagógicas. A plataforma foi estruturada e organizada em 4 categorias principais:

i) Sessões Síncronas, onde se encontram, quer o agendamento das sessões online, e respectivo link, com a devida antecedência, quer as gravações dessas mesmas sessões e respetivas reflexões elaboradas pelas educadoras;

ii) Documentação Pedagógica, categoria na qual se encontram compiladas as planificações semanais ou mensais, os projetos curriculares de grupo, o projeto educativo do JI e os princípios educativos que sustentam o Programa Casa da Mata, que permitem não só a análise documental por parte da investigadora, como também a sua consulta pelas educadoras, como forma de conhecerem as práticas pedagógicas de cada uma e de cada contexto educativo;

iii) Módulos das Sessões Assíncronas, através dos quais foram estruturadas desafios e tarefas semanais com as educadoras, permitindo a partilha de vídeos, artigos, registos fotográficos e outros textos com a intenção de fomentar a reflexão e discussão conjunta sobre diferentes temáticas e problemáticas. Nesta categoria encontra-se ainda o “Jornal da Semana”, através do qual as educadoras partilham as experiências educativas semanais no JI e no Programa Casa da Mata, permitindo-se assim a partilha de informações e articulação curricular;

iv) Grupo Casa da Mata 20, que diz respeito ao grupo de crianças participantes neste estudo, no qual as educadoras partilham informações relevantes acerca do grupo e de cada criança (necessidades, interesses, curiosidades...), facilitando-se assim a comunicação e articulação entre as educadoras do JI e do Programa Casa da Mata. Ainda nesta dimensão encontra-se o “Plano de Ação da Educadoras” elaborado no início, revisto a meio do Programa Casa da Mata e avaliado no final do mesmo, no sentido de desenvolverem e implementarem em conjunto estratégias de articulação, quer entre o JI e o Programa Casa da Mata, quer entre as práticas educativas desenvolvidas no espaço exterior e interior do JI.

Importa ainda salientar que a forma como foi criada e operacionalizada esta plataforma permite a partilha, em tempo real, de comentários (reflexões, respostas a reflexões, textos), documentos e registos fotográficos por parte, quer da investigadora, quer das educadoras participantes, evidenciando as suas potencialidades em termos de transparência e comunicação entre os utilizadores e possibilidade de coordenação, monitorização e *feedback* sistemático por parte da investigadora.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais que norteiam o desenvolvimento do PFC que aqui se apresenta são os seguintes:

- i) Constituir uma equipa de trabalho e fomentar o sentido de pertença a uma comunidade de aprendizagem, através da colaboração, partilha, reflexão, discussão conjunta e coconstrução de estratégias formativas e educativas inovadoras e de conhecimento científico sobre a temática;
- ii) Criar um espaço inclusivo, acolhedor, informal, de partilha, discussão e de (trans)formação de práticas educativas em contextos exterior, natureza e interior;
- iii) Coconstruir estratégias (formativas e educativas) inovadoras que permitam melhorar a qualidade das práticas desenvolvidas em diferentes espaços, através do aporte de saberes de todos os participantes, numa lógica de transformar e não de reproduzir; de colocar questões (im)pertinentes, indagar criticamente e não de aceitar o estabelecido; de intervir criticamente e não numa ação instrumentalizada, automatizada ou estagnada; de democraticidade e não de hierarquia; de respeito pela diferença, em que se constrói a unidade na diversidade; e de dialogicidade e não de assimetria discursiva (Vieira, 2014);
- iv) Coconstruir conhecimento científico sobre a temática, numa perspetiva integrativa da formação, favorecendo-se a compreensão acerca do conceito articulação (micro, macro, horizontal, vertical, logística e pedagógica), estratégias, dimensões avaliativas, importância/contributos/potencialidades e limitações/desafios/obstáculos, permitindo assim colmatar a lacuna identificada na literatura e alavancar conhecimento científico na área da educação de infância;
- v) Reorientar conceções e práticas educativas, através da problematização de experiências, do contacto com diferentes ideias, posicionamentos e perspetivas, como fontes de inspiração, questionamento, reflexão e discussão e da sensibilização para diferentes temáticas/conceitos-chave e problemáticas. Portanto, através da reflexão-ação, pretende-se fomentar a mobilização dos conhecimentos construídos neste PFC para a mudança das conceções e melhoria das práticas, no que respeita à articulação exterior, natureza e interior;
- vi) Favorecer o desenvolvimento profissional como forma de assegurar a sustentabilidade da investigação, tendo em vista a educação de qualidade, um dos objetivos de desenvolvimento sustentável, preconizado pelas Nações Unidas.

No que respeita ao *website* “Crescer sem Muros”, considera-se que este constitui uma estratégia de Responsabilidade Social (Araújo e Sá et al., 2021), inspirado nos princípios de RRI, Responsible Research and Innovation, na medida em que favorece o acesso, à comunidade alargada, a conhecimento científico, iniciativas e formações sobre a temática, numa perspetiva de ciência aberta e de valorização da Ciência e do seu poder transformador. Deste modo, aspira-se com este acesso e partilha sensibilizar profissionais da educação e famílias para a tomada de decisões mais conscientes e informadas na área da educação de infância e promover a literacia científica da sociedade alargada, através da iniciativa “Partilhas além Fronteiras” (Crescer Sem Muros, 2022) e da partilha de literatura atual e relevante.

VALIDAÇÃO

O conceito de validação, neste estudo, encontra-se estreitamente ligado à qualidade e validade da investigação qualitativa (Creswell et al., 2007; Guba & Lincoln, 1994; Minayo & Costa, 2019). A partir das conceções dos autores Amado e Vieira (2017), estes processos de validação, que devem ser transparentes e podem envolver “olhares externos”, dizem respeito aos “procedimentos de controlo” (p.365), de auditoria, monitorização e verificação da ““verdade” afirmada” (p.366) que deve ser autenticada, legitimada e, por isso, validada através de estratégias coerentes e consistentes. Estratégias estas que podem, conseqüentemente, favorecer a replicabilidade do estudo e a mitigação de possíveis enviesamentos (Gonçalves & Gonçalves, 2021).

Nesse sentido, o PFC foi validado por três elementos do consórcio do projeto LI, designadamente a orientadora deste estudo que faz parte da equipa de monitorização e avaliação do projeto através do CIDTFF, da Universidade de Aveiro, a coorientadora que faz parte da equipa de coordenação pedagógica, através da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e um terceiro elemento também ligado à coordenação pedagógica, especialista na área da educação de infância. Importa referir que nos consentimentos informados às participantes do estudo, a partilha de dados com a equipa de orientação foi explicitada.

Apesar do trabalho prévio exigido antes da implementação do PFC, desde a sua conceção e objetivos, fundamentados em referências teóricas e estudos na área, a todo o trabalho mobilizado tornando exequível o seu formato online, este caracterizou-se desde início pelo seu carácter flexível, colaborativo e coconstruído, pelo que as planificações de cada sessão síncrona e assíncrona foram realizadas semanalmente com as participantes, garantindo-se o envolvimento ativo das mesmas e o sentido e significado do caminho a coconstruir. Por conseguinte, optou-se por ir partilhando a documentação construída antes e durante o PFC com as responsáveis pela sua validação, através de ferramentas de trabalho colaborativo, e ainda registá-las como utilizadoras na plataforma, permitindo-lhes assim o acesso e monitorização ao trabalho desenvolvido ao longo das sessões síncronas e assíncronas.

Além disso, por se ter formado assim uma equipa de trabalho, com a possibilidade constante de interação, foi possível ir ultrapassando desafios, dificuldades e melhorando as dinâmicas com o *feedback* recebido de todos os elementos. Não menos importante tem sido a participação em eventos científicos (congressos e conferências internacionais, simpósios, encontros e seminários), cuja apresentação das diferentes fases e etapas deste projeto de investigação tem favorecido a sua validação na comunidade científica e o seu questionamento e melhoria sistemáticos, a partir das sessões de discussão e reflexão, com outros investigadores, docentes e especialistas, não só na área da educação de infância, como noutras áreas.

IMPLEMENTAÇÃO

O PFC coincidiu temporalmente com o vigésimo Programa Casa da Mata, no qual participou um grupo de 14 crianças do JI participante deste estudo, ao longo de 6 semanas, entre final de maio e início de julho de 2021. Este grupo foi formado a partir da abertura de inscrições (formalizado pelas famílias), aos três grupos heterogêneos do JI referido, logo, é composto por crianças de cada grupo das três educadoras participantes no PFC.

No que concerne à sua estrutura, o PFC foi estruturado em 11 sessões, 5 sessões síncronas, marcadas de acordo com a disponibilidade das educadoras, aproximadamente de 15 em 15 dias e com uma duração variável de 1h30 a 2h30 cada, em horário pós-laboral, e que se traduziu essencialmente pela realização de atividades de grupo. E em 6 sessões assíncronas, organizadas em módulos correspondentes a cada semana do Programa Casa da Mata, cada um deles relacionado com as 6 temáticas/conceitos-chave, anteriormente referidas, que corresponderam maioritariamente a trabalho de carácter autónomo, permitindo respeitar o ritmo de trabalho e gestão de tempo de cada participante, tendo como meta a conclusão dos desafios propostos até ao final de cada semana. Evidentemente que os conteúdos explorados nas sessões síncronas e os partilhados nas sessões assíncronas, interligavam-se, de forma a aprofundar e alargar a análise, reflexão e discussão sobre os aspetos abordados.

Importa ainda referir que apesar do carácter flexível e das particularidades inerentes a cada módulo das sessões assíncronas, até pela possibilidade de as participantes partilharem, por iniciativa própria, materiais (textos, livros, links de vídeos) que considerassem relevantes analisar naquela semana, os diversos desafios propostos pela investigadora apresentaram um padrão lógico em todos os módulos, permitindo, alcançar os objetivos propostos:

- i) Reflexão sobre a sessão síncrona realizada na semana correspondente e reflexão final, isto é, autorrelato (no último módulo) sobre o percurso no PFC, designadamente, contributos das sessões síncronas e assíncronas, aprendizagens, dificuldades, limitações, mudanças alcançadas e sugestões de melhoria;
- ii) Leitura/Visualização e análise de textos/vídeos, de acordo com as temáticas-conceitos-chave;
- iii) Partilha do Jornal da Semana, ou seja, das experiências educativas das crianças em cada contexto de aprendizagem, refletindo as práticas das educadoras (objetivos, estratégias, papéis desempenhados), não só através de descrições, mas também de registos fotográficos. De notar que este desafio constituiu a principal estratégia que permitiu às educadoras dos diferentes contextos acompanhar e compreender o que acontecia, efetivamente, com as crianças, quer no Programa Casa da Mata, quer no JI;
- iv) Partilha das Novidades/Curiosidades da semana, isto é, reações, manifestações, conquistas e evolução das crianças (narrativas/voz da criança), envolvimento das famílias (voz das famílias) ou outras considerações pertinentes.

Por outro lado, e no sentido de não se perder o foco desta “ponte” relativamente à articulação macro (entre o Programa Casa da Mata e o Jardim de Infância, numa dimensão vertical e horizontal) e micro (entre os espaços exterior, natureza e interior do Jardim de Infância, a nível pedagógico), coconstruiu-se um “Plano de Ação”, tal como já foi mencionado anteriormente, que permitiu registar e discutir a identificação das dificuldades/desafios e necessidades sentidas pelas educadoras para

promover esta articulação, os objetivos estabelecidos para as ultrapassar, as estratégias de ação educativas a implementar nesse sentido e a respetiva avaliação - resultados esperados e alcançados. Portanto, esta iniciativa constitui um instrumento relevante para a análise dos resultados/contributos das sessões síncronas e assíncronas, no favorecimento da reflexão-ação das educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PFC que aqui se apresenta resulta de um trabalho colaborativo, quer através da parceria realizada com a empresa de informática Webmania, para ultrapassar os desafios colocados à necessidade de distanciamento social, quer através do “encontro” entre investigadora, educadoras, coordenadoras, práticas e contextos, tendo como meta comum a qualidade das ofertas educativas e altos níveis de bem-estar e implicação das crianças.

De facto, este PFC e as ferramentas digitais que lhe deram suporte, foram desenhados à medida das necessidades e objetivos dos contextos, dos participantes e do projeto de investigação do qual faz parte, não podendo por isso ser perspetivado como um modelo “pronto a vestir”, mas como uma fonte de inspiração ao nível da formação, investigação e educação. Nesta linha de pensamento, considera-se que este PFC assume um carácter inovador, não só pelas ferramentas e estratégias formativas implementadas, mas também pelos objetivos que o fundamentam, tendo em vista o seu contributo para alavancar conhecimento científica na área da educação de infância, ao mesmo tempo que aspira melhorar as dinâmicas educativas dos contextos participantes.

Além disso, o PFC apresenta-se como uma “ponte”, um “alicerce”, isto é, um meio facilitador para a articulação e para a (trans)formação, logo, os seus resultados dependem essencialmente do envolvimento, disposição e motivação dos seus participantes, daí que esta investigação corresponda a um estudo de caso, em que os resultados que dele decorrem encontram-se devidamente contextualizados, podendo divergir quando aplicado noutros contextos e com outros participantes. Porém, aspira-se assegurar a sustentabilidade do PFC no seio do projeto LI, de modo a que as suas ferramentas digitais de suporte possam fazer parte dos Programas Casa da Mata, facilitando a articulação dos contextos e práticas e a colaboração entre as educadoras dos LI e dos JI. De igual modo, a experiência proporcionada às educadoras dos LI, no âmbito do PFC, pode favorecer a continuidade dos seus objetivos.

No que respeita aos resultados preliminares do PFC, estes sustentam-se, quer nos dados partilhados pelas educadoras no “*Backoffice*”, cujos contributos apresentados resultam das suas narrativas e perspetivas, quer no diário da investigadora, que permitiu revisitar o trabalho desenvolvido ao longo do PFC e aprofundar as considerações e reflexões explanadas neste artigo. Por conseguinte, optou-se por realçar três dimensões que apontam para o impacto do PFC, sustentadas na seleção e recorte de evidências, escritas pelas educadoras participantes.

Portanto, o PFC parece ter contribuído para:

i) A criação de um espaço de partilha, interação, discussão e reflexão conjuntas, que facilitaram a troca de informações acerca das crianças e da sua evolução, essencial para as educadoras conhecerem os seus interesses e necessidades e adequarem assim a sua intervenção:

“Gostava de referir que estas sessões e a ligação que está a ser feita entre os limites invisíveis e o jardim de infância, está a ser fantástica. Muitas vezes as crianças não verbalizam o que fizeram, e não nos apercebemos das experiências tão interessantes que as crianças vivenciam na mata. Conseguimos assim perceber as mudanças em algumas crianças, nomeadamente na autonomia, na ligeireza com que trepam a tudo”. (Recorte da partilha da educadora EC)

“Mais um encontro extraordinário! Sinto cada vez mais a importância de dedicarmos tempo à reflexão conjunta. Os tópicos escolhidos pela Raquel foram ao encontro das dúvidas que fomos colocando ao longo da semana; as questões para pensar foram atuais e pertinentes; assim como os vídeos que refletimos em conjunto. OBRIGADA.” (Recorte da partilha da educadora ED)

ii) A articulação de práticas educativas em contextos exterior, natureza e interior. De facto, a partilha do “Jornal da Semana”, de “Curiosidades/Novidades” e da documentação pedagógica, facilitou a compressão da intencionalidade educativa subjacente às experiências proporcionas às crianças no Programa Casa da Mata e no JI, permitindo estabelecer-se uma ligação entre essas mesmas experiências de forma lógica e coerente:

“Sinto que quando começamos a trabalhar na área corremos o risco de estagnar na pesquisa, reflexão e questionamento ou até querer fazê-lo, mas de forma isolada. Na minha sincera opinião, o conhecimento só faz sentido quando é partilhado. Ao longo destas semanas criámos uma rede de apoio fantástica, que me motivou diariamente a querer saber mais e fazer melhor. Esta rede foi fundamental para melhorar a minha prática pedagógica, estabelecendo um diálogo aberto, aprendendo a ouvir e respeitar as experiências e medos do outro. Aprendi imenso com cada uma de vós. Esta articulação quebrou a sensação que tinha de que o Jardim de Infância e a Casa da Mata eram dois contextos diferenciados que pouco comunicavam entre si. Como tive oportunidade de ir partilhando, viver esta partilha enriqueceu a nossa intervenção e reflexão.” (Recorte da partilha da educadora ED)

“Acho ainda importante referir o quão valioso é podermos partilhar experiências, conhecimentos e reflexões com outras educadoras. Infelizmente, muitos profissionais de educação não partilham da mesma opinião, guardando para si todas as ideias e conhecimentos com o objetivo de terem mais sucesso, mas para mim só se cresce em relacionamento com o outro e em constante partilha. Só assim somos melhores e damos o melhor por aqueles que nos importam...as crianças”. (Recorte da partilha da educadora EE)

iii) E o desenvolvimento profissional e motivação das educadoras, pilares de sustentabilidade da investigação em educação, assentes em práticas reflexivas, dispostas para a mudança:

“Enquanto educadora num jardim de infância, faz-me refletir sobre as práticas comuns onde ainda se dá muita importância a atividades orientada pelo adulto, onde se não existirem “produções” das crianças, se fica com a sensação que não se fez nada. Relativamente às peças soltas é necessário apetrechar os jardins de infância com estes materiais, principalmente em espaços exteriores que muitas vezes são bastante pobres, o que leva as crianças a deambular aborrecidas ou em constante conflito umas com as outras. Estas partilhas demonstram uma vontade de mudança e o caminho é por aí.” (Recorte da partilha da educadora EC)

“Há ainda um longo caminho a percorrer, no entanto a perceção da necessidade do brincar como fonte essencial para desenvolvimento e aprendizagem já é um passo muito importante para a

conscientização da necessidade de mudança.” (Recorte da partilha da educadora EA)

“Esta formação, para mim, foi um privilégio. Poder contribuir para o trabalho de uma colega de profissão favoreceu, em muito, o meu desenvolvimento profissional e pessoal.” (Recorte da partilha da educadora EE)

“Esta plataforma serviu para repensarmos as nossas práticas educativas, nomeadamente nos espaços exteriores. O grupo de educadoras apresentou à direção do Jardim de infância um projeto para reestruturar o espaço exterior. Os artigos colocados aqui na plataforma, também contribuíram para ter outra perceção dos espaços exteriores e do risco.” (Recortes da partilha da educadora EC)

Atualmente, o “Backoffice” do website “Crescer sem Muros” tem apoiado os Programas Casa da Mata que se seguiram à implementação do PFC, contando com um total de 16 utilizadores. De notar que o formato online, mesmo que já não seja uma necessidade imposta pela pandemia, pode facilitar a logística espacial e temporal, permitindo conciliar a disponibilidade dos diferentes participantes e fomentar a colaboração e partilha em rede. Por seu turno, o Website apresenta, segundo os seus dados estatísticos, mais de 8000 visitantes e mais de 2000 downloads, do material disponibilizado em acesso aberto, reforçando-se assim a importância de uma investigação alinhada com os princípios de Responsabilidade Social, que valoriza a Ciência Aberta e Cidadã.

Embora tenha sido considerada a sensibilização da comunidade alargada para esta temática, além das educadoras participantes e do grupo de crianças, reconhece-se que no futuro deverão ser incluídas e consideradas outras “vozes”, designadamente, a das famílias, favorecendo o seu envolvimento e a das auxiliares de ação educativa que, no nosso entender, também desempenham um papel fundamental nos contextos educativos e podem influenciar as práticas nele desenvolvidas. Finalmente, importa reforçar que os contributos e avaliação do PFC decorrem da fase de tratamento e análise dos dados da investigação em curso, pelo que em artigos futuros se espera divulgar os resultados da caracterização das conceções e práticas das educadoras antes e após a sua participação no PFC, bem como a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças antes, durante e após o PFC e assim compreender se houve, efetivamente, uma reorientação e mudança profissional, orientada para a qualidade das experiências educativas.

Referências

- Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). A Validação da Investigação Qualitativa. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3rd ed., pp. 359–378). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo e Sá, M. H., Gonçalves, M., Ambrósio, S., & Varela, A. (2021). *Estratégia de Responsabilidade Social do CIDTFF* (1st ed.). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/xwpx-zd98>
- Banack, H., & Berger, I. (2020). The emergence of early childhood education outdoor programs in British Columbia: a meandering story. *Children’s Geographies*, 18(1), 58–68. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1590527>
- Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy: lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23(3), 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação, IlaSérie(4)*, 127–140.
- Bento, G. (2019). *Espaços Exteriores e Organização em educação de Infância: Políticas, Projetos e Práticas* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25822>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/RPE.17657>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii–xiii. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre* (1st ed.). Porto Editora.
- Chélinho, J. (2019). *Competencialização colaborativa em educação de infância com suporte numa plataforma supervisiva online* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 10, 111–117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Crescer sem Muros. (2022). <http://crescersemuros.pt/>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., & Clark, V. L. P. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Dabaja, Z. F. (2021a). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education 3-13*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019>
- Dabaja, Z. F. (2021b). The Forest School impact on children: reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim-de-infância* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>
- Figueiredo, A., Duque, I., Coelho, A., & Bigotte, E. (2021). Projeto Limites Invisíveis: uma abordagem educativa na natureza. In M. Siqueira & A. Figueiredo (Eds.), *Psicologia e suas Interfaces* (1st ed., pp. 88–101). Quipá Editora. <https://doi.org/10.36599/qped-ed1.035>
- Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e Ética na Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, P. Gonçalves, Joaquim, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações* (1st ed., pp. 43–59). PACTOR – Edições de

Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (1st ed., pp. 105–117). Sage.
- Kroeker, J. (2017). Indoor and Outdoor Play in Preschool Programs. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 641–647. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050413>
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185–194. <https://doi.org/10.1006/jevpe.2001.0249>
- Limites Invisíveis. (2019). <http://limitesinvisiveis.pt/pt/>
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que Fazem Uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa* (1st ed.). Ludomedia.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1st ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418–431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.008>
- Pinto, J. da S. (2020). *Vamos lá para fora? Experiências educativas ao ar livre com crianças que brincam*. <https://vamoslaparafora.wixsite.com/vamoslaparafora>
- Pinto, J. da S. (2022). *A criança participa brincando: educação de infância ao ar livre* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho, Repositório Institucional da Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/78838>
- Ramos, R., Figueiredo, A., & Coelho, A. (2021a). As Forest/Nature Kindergarten como modelos inspiradores de contextos exteriores de aprendizagem, na Educação Pré-Escolar: uma revisão sistemática de literatura. In A. Oliveira, A. Feitosa, A. Souza, F. Martins, F. Sales, K. de Souza, & M. Feitosa (Eds.), *Educação em Foco* (pp. 160–197). Quipá Editora. <https://doi.org/10.36599/qped-ed1.034>
- Ramos, R., Figueiredo, A., & Coelho, A. (2021b). Potencialidades da educação na natureza em contextos de infância: uma revisão sistemática de literatura. 13(3), 363–391. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25569>
- Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Webmania. (2021). <https://webmania.pt/>

Agradecimentos

Este estudo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia e cofinanciado pelo FSE – Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Regional Centro, I.P., no âmbito do projeto 2020.04658.BD.

Nota sobre autoria

Raquel Ramos: participação na estrutura e organização do artigo e no tratamento, análise e discussão dos dados. Aida Figueiredo: participação na validação e discussão dos dados e revisão final. Ana Coelho: participação na validação e discussão dos dados e revisão final.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.



A partilha profissional transcende as fronteiras físicas das instituições educacionais, sendo potencializada também, através plataformas digitais, redes sociais e comunidades virtuais. Esta conectividade global permite que os educadores compartilhem recursos, estratégias de ensino, pesquisas e reflexões pedagógicas, criando uma teia de conhecimento que ultrapassa barreiras geográficas e culturais. A colaboração não enriquece apenas a bagagem profissional dos educadores, mas também amplia o acesso a diversas perspetivas e abordagens, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada.

Carla Oliveira

EB do Valado
Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF)

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF)
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI)



Por um ethos profissional comprometido com a efetivação de uma formação integrada, significativa e contextualizada

Carla Oliveira | EB do Valado, Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF)
Daniela Gonçalves | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Centro de Investigação
Paula Frassinetti (CIPAF), Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação
de Formadores (CIDTFF), Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI)

PONTO DE PARTIDA

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar
(Loris Malaguzzi).

Bem-vindos ao século XXI!

As mudanças educacionais, sociais e culturais, tais como a diversidade, a inclusão, a multiculturalidade, o avanço tecnológico e a globalização, acontecem em catadupa e a inovação impõe-se sem pedir licença. A mudança de paradigmas no jardim de infância no século XXI reflete uma evolução significativa na compreensão e abordagem da educação de infância. Essas mudanças representam uma transição de práticas tradicionais para métodos mais dinâmicos e adaptáveis, alinhados com as necessidades/potencialidades atuais das crianças e da sociedade. O jardim de infância do século XXI representa um ambiente dinâmico, seguro e inovador, num cenário caracterizado por várias tendências e práticas que refletem as necessidades e realidades da educação de infância desta nova era. O espaço físico do jardim de infância é projetado para ser flexível, estimulante e seguro, promovendo a exploração, a criatividade e a aprendizagem autónoma das crianças, onde a tecnologia é utilizada de forma equilibrada e educativa, fornecendo recursos diversificados apropriados. Além das habilidades cognitivas, há um forte investimento no desenvolvimento emocional, social, físico e criativo, preparando as crianças para todos os aspetos da vida, reconhecendo as singulari-

dades das crianças com práticas educativas adaptadas para atender a uma variedade de estilos de desenvolvimento/aprendizagem.

EDUCAR, HOJE: COMO?

(...) proporcionar uma educação pré-escolar como bem social, educativo e cultural, é um projecto de cidadania para toda a sociedade portuguesa.

(Teresa Vasconcelos).

A utilização de métodos de desenvolvimento e aprendizagem baseados em projetos e exploração, incentivam as crianças a serem curiosas, a colocar perguntas e a explorar os seus interesses, integrando temas como sustentabilidade, diversidade cultural e consciência global, associadas aos temas tratados e refletidos no relatório da UNESCO (2022). Privilegia-se a colaboração ativa com as famílias e envolvimento com a comunidade local, enriquecendo a experiência/vivência educativa das crianças. Os educadores atuam como facilitadores, orientando e apoiando as crianças na sua aprendizagem, em vez de serem apenas transmissores de conhecimento, fazendo esforços contínuos para criar um ambiente inclusivo para todas as crianças, independentemente das suas capacidades, competências, origens ou potencialidades/necessidades. Nesse contexto, o papel do educador adquire novas responsabilidades, exigindo uma reformulação da sua formação. Historicamente, este profissional não tem recebido a devida valorização, tanto pelo sistema quanto pela sociedade, devido a fatores sócio-históricos associados ao *status* da infância. Um aspeto significativo é o discernimento histórico da educação de infância, frequentemente percecionada apenas como uma função de cuidado, imbuída de uma perspetiva maternalista. Essa visão simplista tende a desconsiderar o reconhecimento profissional e especializado necessário para a intervenção na infância.

No entanto, reconhecemos que uma prática pedagógica reflexiva e intencional contribui significativamente para a construção e desenvolvimento da profissionalidade. Alarcão e Canha (2013) argumentam que o processo de aprendizagem “exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (p.51).

O educador de infância é um profissional com grande responsabilidade, porque implica uma relação direta com as crianças, influenciando-as numa fase crucial do seu desenvolvimento integral. Neste período, são estimuladas capacidades como a consciência crítica e cívica, além de diversas outras habilidades, conhecimentos e competências.

Com efeito, os profissionais da educação de infância devem cultivar uma relação de proximidade com as famílias, comunidades, pautada pelo apoio mútuo na tarefa de educar, compreendendo a educação das crianças como uma rede de múltiplos apoios, onde as instituições assumem o papel de espaços de revitalização humana, cultural e social. Assim, um dos eixos de desenvolvimento profissional dos educadores de infância deve manifestar-se, hodiernamente, num espaço de confluência entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e intervenção, implicando um ambiente

de trocas, partilhas e aprendizagens mútuas, tal como advoga Vasconcelos (2009). O profissional que interage com crianças, famílias, membros da comunidade e profissionais de áreas diversas, como saúde, ação social, psicologia, cultura, justiça, lazer, entre outras, é considerado um especialista relacional dentro desse espaço intercontextual, repleto de conexões/interseções.

Paradoxalmente, enquanto se exigem competências mais complexas e transversais, baseadas em saberes científicos sólidos, para responder às demandas de uma profissão complexa, observamos movimentos de “(des)profissionalização do professorado” (Nóvoa, 2017, p. 1109), impulsionados por uma visão técnica do exercício profissional docente. Os educadores devem estar em constante formação, seguindo uma lógica de desenvolvimento profissional, para se manterem atualizados com as práticas mais robustas e conscientes, o que requer inovações educacionais.

Para gerar inovação, é essencial promover mudanças conscientes e intencionais com o objetivo de transformar o existente. O princípio da inovação deve estar fundamentado nas ideias públicas de educação (para todos e para cada um), pois elas contêm propósitos de equidade. Contudo, como aponta Nóvoa, “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (2017, p. 8). Dessa forma, a inovação pedagógica é vista como um elemento catalisador e criador de novas práticas educativas, mais ajustadas às necessidades socioculturais das sociedades contemporâneas e aos grandes objetivos da educação no presente.

Pacheco (2019) enfatiza que a inovação na educação desempenha um papel crucial como impulsionadora da transformação, sendo um conceito orientado para o futuro, mas não implicando uma rutura total com o presente. Este autor destaca que a inovação se concentra nas escolas e nas práticas dos educadores, envolvendo três elementos principais: a adoção de novos materiais ou tecnologias, a implementação de novas estratégias ou atividades e a mudança de crenças por parte dos intervenientes (Fullan, 2007).

De maneira congruente, Canário (1996) argumenta que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto”, pois estas têm a tendência de “ignorar ou reconfigurar as propostas que lhes são impostas de cima” (p.65). Este ponto de vista sugere que a adoção da inovação deve ser realizada de modo gradual e sustentável, uma vez que é impraticável transferir inovações diretamente de um contexto para outro, uma vez que a inovação emerge de contextos situados na realidade.

Em síntese, tanto Pacheco quanto Canário convergem na ideia de que a inovação educacional não pode ser imposta de forma unilateral ou superficial, requerendo uma abordagem integrada e adaptativa às realidades locais e às dinâmicas internas das instituições educativas. Deste modo, a inovação pedagógica deverá ser vista “como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional, que não se circunscreve a uma mera mudança, tal como é apresentada na mais recente publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que pressupõe um processo de (re)criar e/ou (re)orientar, de forma coletiva e sistémica, uma finalidade, exigindo critérios e mensurabilidade, a partir de um foco deliberado” (Marques & Gonçalves, 2021).

Mais ainda: a inovação está inerentemente ligada à renovação pedagógica e à melhoria dos serviços educacionais oferecidos. Considerando as influências dos contextos específicos, Sebarroja (2001) define inovação como

uma serie de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e uma forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (p.16).

Esta concetualização remete-nos para processos pessoais e profissionais que adquirem significados particulares através da prática, considerando tanto os interesses individuais quanto os coletivos. A inovação estimula uma reflexão teórica sobre experiências educacionais, questionando os objetivos da educação em relação aos contextos específicos, e é fomentada pelo trabalho interdependente, facilitando a aquisição de conhecimento e incentivando a emergência de questões (Sebarroja, 2001).

De forma similar, Perrenoud (2002) argumenta que a inovação não pode ocorrer sem inovadores, contestando a noção de que a inovação pode ser imposta de cima para baixo, destacando o facto das práticas inovadoras não são dissociadas dos contextos e das pessoas envolvidas. Perrenoud associa reformas à “mudança planeada”, reconhecendo que mudanças podem ser iniciadas tanto externamente – por meio de reformas – quanto internamente, através de iniciativas das escolas. A partir dessa dicotomia, o autor analisa a inovação e a sua viabilidade de ser transferida entre diferentes contextos. Como resultado, destaca-se a importância das redes e das iniciativas que promovem a valorização das inovações, conforme mencionado pelo autor. Contudo, é crucial reconhecer que essas iniciativas podem falhar se não houver um foco adequado na presença de indivíduos inovadores. Neste sentido, as redes e o apoio aos inovadores, assim como o incentivo para que documentem as suas experiências, podem não ser suficientes se não forem acompanhados por esforços simultâneos dentro das escolas “para que os professores se abram à inovação” (Perrenoud, 2002, p.94). A inovação acontece pela “explicitação, concetualização e explicação dos fins e das práticas” (Perrenoud, 2002, p.98), mas também através do debate sobre as vantagens e os inconvenientes de determinada ação. Para que haja construção ou apropriação de ideias novas é necessário que quem participa esteja munido de “ferramentas profissionais de formalização e de comunicação, que lançam pontes entre o saber de cada um e o dos outros, entre a pesquisa e a experiência, entre a tradição e a exploração” (Perrenoud, 2002, p.98).

Os jardins de infância do século XXI, portanto, são espaços onde a inovação, a inclusão e o desenvolvimento holístico se entrelaçam, apoiados por educadores que estão comprometidos e preparados para enfrentar esses desafios. Esses educadores não apenas “ensinam”, mas também aprendem constantemente, adaptando-se às mudanças rápidas do mundo e incorporando novas ideias e tecnologias em suas práticas pedagógicas. O objetivo é criar um ambiente que não apenas prepare as crianças para o desenvolvimento académico, mas que também nutra seu bem-estar emocional, social e físico, equipando-as com as capacidades e competências necessárias para prosperar num mundo em constante evolução.

O perfil do educador de infância do século XXI reflete as mudanças e desafios da educação pós-moderna. Este perfil é marcado por características e competências que se alinham com as necessidades educacionais atuais e futuras das crianças. Vejamos:

- a. Familiaridade com tecnologias educacionais e digitais - o educador do século XXI utiliza recursos tecnológicos para enriquecer o processo de desenvolvimento/aprendizagem e desenvolver habilidades digitais nas crianças, desde cedo.
- b. Capacidade de implementar métodos educativos inovadores e criativos para manter as crianças implicadas e comprometidas, estimulando o pensamento crítico e criatividade.
- c. Consciência sobre questões globais como sustentabilidade, diversidade cultural, e direitos humanos, integrando estas temáticas no currículo educativo.
- d. Habilidade para se adaptar a um ambiente educativo em constante mudança, incluindo mudanças na estrutura familiar, diversidade cultural, entre outros.
- e. Capacidade de comunicar efetivamente com crianças, pais e colegas, incluindo capacidades de escuta ativa e empatia, capacidade para trabalharem em equipa e colaborar com outros profissionais da educação, famílias e a comunidade.

O educador do século XXI terá de estar atento ao desenvolvimento profissional contínuo para se manter atualizado com as últimas pesquisas/investigações e práticas educativas, tais como as competências essenciais que os educadores precisam desenvolver para melhor atender às exigências contemporâneas da educação, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa (Darling-Hammond et al., 2017), o que pressupõe a melhoria das suas práticas pedagógicas, incluindo aprendizagem baseada em colaboração, mentoria entre pares e formação contínua baseada em evidências (Desimone et al., 2017), contribuindo estas para uma compreensão mais profunda do papel do educador no século XXI e das práticas eficazes que podem ser adotadas para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Deste modo, é assumindo um compromisso com a promoção de um ambiente inclusivo para todas as crianças, independentemente do seu contexto familiar, capacidades/competências ou necessidades/virtualidades, revelando preocupação com a segurança, saúde e bem-estar geral das crianças, atuando como um defensor dos seus direitos e necessidades.

Este perfil destaca a importância de um educador bem-preparado e *responsivo*, capaz de atender às mudanças de um mundo em rápida evolução e de preparar as crianças para serem cidadãos globais competentes e conscientes. Além disso, enfatiza a necessidade de educadores de infância serem modelos de resiliência, curiosidade e paixão pela aprendizagem, inspirando as mesmas qualidades nas crianças que educam.

Comitadamente, “a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas” (Nóvoa, 2009. p. 40). Uma das realidades do século XXI, é a urgência da criação de práticas profissionais coletivas entre os educadores.

A competência coletiva integra um somatório de competências individuais para a integração de uma cultura docente, modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. Além disso, a partilha

profissional docente no século XXI está intrinsecamente ligada à capacidade de adaptação e inovação. O ritmo acelerado das mudanças sociais e tecnológicas exige que os docentes estejam constantemente atualizados e dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas. A colaboração entre pares facilita a identificação e a disseminação de boas práticas, bem como o desenvolvimento conjunto de estratégias que integram as tecnologias emergentes ao processo de ensino-aprendizagem. À medida que os educadores compartilham conhecimento, experiências e recursos, não apenas fortalecem sua própria prática, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais dinâmica, colaborativa e adaptada às exigências do mundo contemporâneo.

Esta ideia de docência como coletivo, remete-nos também para a dimensão ética e deontológica, sendo que não existem respostas exatas e fechadas: “os professores são chamados a resolver dilemas numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (Nóvoa, 2009, p. 41). Daí a importância, de no diálogo com os colegas, assumir a tão importante ética profissional.

É muito importante o reforço das comunidades de prática, onde os educadores compartilham um interesse comum, se envolvem em interações regulares e colaborativas, e colaboram para alcançar objetivos mútuos de aprendizagem e prática (Wenger, 1998). Estas comunidades são caracterizadas pela coexistência de três elementos principais: o domínio, que define o interesse compartilhado e o foco da comunidade; a prática, que se refere às atividades e recursos que os membros utilizam e desenvolvem em conjunto; e a comunidade, que denota o sentido de pertença e conexão entre os participantes (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015¹), onde todos aprendam com os avanços e recuos, verdadeiras comunidades aprendentes de colaboração e compromisso, onde o espírito de colegialidade seja premissa irredutível. Gonçalves e Torres (2015), referem que “é importante cooperar para aprender, num contexto de aprendizagem por pares, assente na igualdade, na confiança e no compromisso” (p. 1051).

A partilha profissional transcende as fronteiras físicas das instituições educacionais, sendo potencializada também, através plataformas digitais, redes sociais e comunidades virtuais. Esta conectividade global permite que os educadores compartilhem recursos, estratégias de ensino, pesquisas e reflexões pedagógicas, criando uma teia de conhecimento que ultrapassa barreiras geográficas e culturais. A colaboração não enriquece apenas a bagagem profissional dos educadores, mas também amplia o acesso a diversas perspetivas e abordagens, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada.

As comunidades de prática desempenham um papel vital na construção de uma cultura educacional dinâmica e adaptativa, fortalecem a profissão docente, promovem a partilha profissional e contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e eficazes. O conceito de comunidades de prática foi desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger na década de 1990. Segundo eles, uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que compartilha um interesse, uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor enquanto interagem regularmente (Wenger, 1998). A evolução das comunidades de prática tem sido marcada pela sua adaptação às mudanças tecnológicas, pela aplicação em diversos contextos organizacionais e edu-

1 – <https://scholar.google.com/citations?user=zf0ZV-UAAAAJ&hl=en>

cionais, e pelo reconhecimento crescente de seu papel na promoção da aprendizagem contínua, inovação e desenvolvimento profissional. As comunidades de prática são reconhecidas por facilitar a aprendizagem informal e contínua, promover o intercâmbio quer de conhecimentos, quer de experiências entre os membros e fomentar, deste modo, o seu desenvolvimento profissional (e pessoal) através da participação ativa e da reflexão colaborativa (Lave & Wenger, 1991). Estes ambientes de aprendizagem social podem ocorrer tanto presencialmente quanto virtualmente, permitindo aos participantes interagir e construir conhecimento de maneira dinâmica e adaptativa, em resposta às necessidades emergentes e aos desafios enfrentados no contexto específico da comunidade.

PONTO DE CHEGADA

É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

(Antoine de Saint-Exupéry).

É essencial que os educadores aprendam a estruturar as suas práticas de maneira profundamente humana, permitindo que as crianças se envolvam em atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Saviani (2005), o exercício profissional docente visa cultivar a humanidade em cada pessoa de forma histórica e coletiva, atuando como mediador na prática social e global.

Nesse contexto, compreendemos que a formação inicial de educadores/professores vai além da transmissão de conteúdos académicos. Conforme argumentado por Nóvoa (1999), a formação representa um momento crucial de socialização e configuração profissional. É durante esse processo que se constrói a identidade profissional, um processo contínuo e adaptativo diante de uma sociedade em constante transformação.

Existem transformações no mercado de trabalho e crescentes disparidades sociais que geram questionamentos sobre o papel dos professores e sobre a formação que estes recebem (Folque et al., 2016). A influência tanto da formação inicial quanto da formação contínua é crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo dos educadores, destacando a importância de articular princípios académicos com práticas educativas, procurando integrar contextos e realidades diversas.

Segundo Folque et al. (2016), desde o século XX, tem havido debates sobre a consistência ou correspondência entre a formação dos educadores e a sua posterior interação educativa com as crianças. Nesse contexto, obtemos o conceito de isomorfismo pedagógico, conforme delineado por Niza (2009),

(...) a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (p. 352).

Este tipo de formação contempla conceitos, princípios e estruturação que servem como base para o planeamento e a implementação de atividades formativas (Niza, 1997). No contexto da formação de professores, é essencial integrar um conjunto abrangente de conhecimentos, habilidades práticas e valores.

Almejamos a que o campo da formação profissional evolua na direção da consolidação de um *ethos* profissional que se dedique à realização de uma formação integradora, significativa e adaptada ao contexto, que seja complexa e alinhada com um mundo em constante transformação. Este caminho envolve a promoção de uma educação inovadora, centrada nas necessidades individuais e concretizada por meio da participação ativa dos indivíduos envolvidos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Instituto de Inovação Educacional.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- DeSimone, J.A., Harms, P.D., Vanhove, A.J., & Herian, M.N. (2017b). Development and validation of the Five-by-Five Resilience Scale. *Assessment*, 24, 778–797.
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). EDUA.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Gonçalves, D. & Pinto, M. T. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares nas mudanças de práticas pedagógicas. In coord. Pablo César Muñoz Carril [et al.] *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas / XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas* (pp.1051-1058). Andavira.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Marques, H.& Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7 (1), 36-45.
- Niza, S. (1997). *Educação Comparada*. Educa.
- Niza, S. 2009. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Perrenoud, F. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-8199e15e-c281-4104-afea-8e520454043f>
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



AMEI-WACEE
www.wacee.org