

A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro

Clara Craveiro e Iolanda Ferreira
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

c.craveiro@esefrassinetti.pt; iolanda.ferreira@esepf.pt

Palavras-Chave: Vulnerabilidade; Competência; Agência; Direitos da Criança; Valores Perduráveis

Resumo

Vivemos em tempos de constantes transições, em que as mudanças se operam rapidamente e consequentemente as heranças culturais e axiológicas correm o risco de se perderem ou de não se contextualizarem no quotidiano presente das crianças e no seu futuro. Consideramos, por isso, pertinente contribuir para um espaço de reflexão sobre o caminho que trilhará a educação pré-escolar no que diz respeito à transmissão de valores e ao desenvolvimento de capacidades, atitudes, disposições e competências. Ao mesmo tempo pretendemos levantar questões sobre a perdurabilidade dos valores do presente, no futuro.

«A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim de comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos de compreensões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação para o futuro.»

Morin, 1999

Compreender a vulnerabilidade, a competência e a agência da criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, reconhece a vulnerabilidade da criança pequena como uma das características básicas, comprometendo-nos a todos nós que fazemos parte dos Estados membros, que assinaram a Convenção, a proteger as crianças de qual-

quer forma de violência, crueldade ou ofensa à sua dignidade. Este reconhecimento da **vulnerabilidade** e da **dignidade** da criança traz, aos educadores de infância, a responsabilidade de assumir, no seu quotidiano profissional, uma prática de protecção à criança, de tratamento especial e de resposta imediata às necessidades que implicam cuidar, tratar e proteger a criança de modo abrangente e efectivo. O conceito de vulnerabilidade da criança (Oliveira-Formosinho, 2001) obriga a tomar consciência de que a criança depende em muitos aspectos da sua vida dos adultos, desde as necessidades mais básicas de alimentação, saúde, higiene, descanso e bem-estar físico e psicológico, até àquelas que se relacionam com a educação e com as oportunidades de acesso a ambientes enriquecedores e estimulantes das competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Neste sentido, os educadores de infância têm como absoluta prioridade a responsabilidade de criar e proporcionar contextos, actividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena.

Pelo exposto, afirma-se que o papel do educador é abrangente e as suas tarefas são diversificadas (Oliveira-Formosinho, 2001). Este entendimento sobre a profissão do educador leva Katz e Goffin (1990 cit. Oliveira-Formosinho, 2001:86) a afirmarem que *«em princípio, quanto, mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função»*.

Mas, se o conceito de vulnerabilidade deve estar presente na acção do educador, a noção de criança **competente** também não pode ser esquecida. Esta noção cria uma nova relação entre adulto e criança, pois admite-se que a criança tem um papel activo nos contextos de que faz parte. Ela actua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos. Cabe aos adultos e, particularmente aos educadores de infância, perceber este papel activo das crianças e dar espaço para que ela se

manifeste. Neste sentido, Filho (2004) refere que aspira ver uma infância respeitada na sua capacidade e competência de elaborar as experiências que vive e de saber o que quer. O autor expressa ainda o desejo de ver os adultos não receosos de submissão ao reconhecerem a criança como sujeito competente.

Para tal, será necessário que o educador reconheça o direito de palavra da criança, ou seja, deverá assumir a criança como um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas e ao mesmo tempo «*tornar-se um intérprete e tradutor competente das crianças, a partir dos pontos de vista delas e dos vários sentidos que estão envolvidos na situação*» (Ferreira, 2002:35). É fundamental reafirmar que as crianças não são adultos em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios. Neste quadro, o educador aceita que as crianças possam interferir na definição das suas actividades e os contributos das crianças, a sua palavra e opinião passam a ser procurados e considerados pelos educadores no desenrolar da acção educativa (Sarmiento e Marques, 2006). No fundo, significa admitir que as crianças têm «*capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas*» (Dahlberg, Pence e Moss, 2003:162) e sobre os outros. Desta perspectiva decorre uma interacção entre adultos e crianças baseada na partilha de poderes e numa abertura à co-construção do processo educativo. Assim, no contexto de Jardim de Infância a acção educativa passa a não estar centrada no educador, mas na criança e nos adultos.

Por seu turno, esta perspectiva incentiva e mobiliza, também, as possibilidades de **participação** das crianças na vida do Jardim de Infância. A participação implica ter voz e poder para exercer os direitos que cabe a cada um. No Jardim de Infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade. Assim, espera-se que o Jardim de Infância possibilite à criança aprender a conviver com os outros, defendendo

direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades. Neste processo, paulatinamente, a criança experimenta o exercício da democracia e da cidadania activa. É que, a participação democrática na vida do grupo ao qual a criança pertence, é muito importante para a construção da «*autonomía colectiva*» (ME-DEB-NEPE, 1997:53), na medida em que elas próprias são fazedoras de regras, assim como distribuem a responsabilização de diferentes tarefas pelos elementos do grupo. O educador também deve apelar à participação das crianças na organização do espaço e do tempo e à colaboração em projectos comuns. Todas estas vivências envolvem a criança em experiências ricas no que diz respeito à interiorização de «*valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação*» (ME-DEB-NEPE, 1997: 54).

Entender que a criança tem capacidade de agir e de intervir modificando a realidade e o curso dos acontecimentos é considerado por Barnes (2000), referido por Oliveira-Formosinho (2004), possuir ou dispor de *agência*. A *agência* da criança no contexto de Jardim de Infância requer, de acordo com Oliveira-Formosinho (2004), a possibilidade de «*escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interacção no contexto de colaboração com os pares e os adultos*» (Oliveira-Formosinho, 2004:13-14). Esta concepção exige do educador um ambiente de liberdade para a criança poder exercer a sua *agência* e um estilo de interacção adulto-criança que possibilite à criança exercitar essa *agência* (Oliveira-Formosinho, 2004). É que, segundo a autora:

«*A interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o seu exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de liberdade para o aluno poder participar com agência. Entendem-se que os estilos de interacção adulto-criança são um mediador da participação entendida como envolvimento nas actividades e projectos promovendo (ou não) a agência*» (Oliveira-Formosinho, 2004:14)

Compreender os futuros referenciais para a educação pré-escolar

Ao longo do século XX foram-se manifestando sucessivas imagens da criança como **sujeito de direitos**, para as quais contribuíram determinadas diligências legislativas que se consolidaram em documentos como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Em consequência destas investidas, assistimos actualmente à consistência da imagem da criança como cidadã participativa e activa, no entanto, constata-se que ainda há muito a fazer no sentido desta reestruturação da infância pela própria sociedade.

As representações que criamos do futuro assumem uma utópica (ou não) sociedade plenamente pacífica e multiculturalista indissociável dos valores que a formam. Como refere Fortuna:

«O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana.» (2005:21)

A tónica comum aos diferentes discursos, que vão sendo proferidos por várias entidades ligadas à infância e até mesmo por qualquer um de nós, traduz-se na procura de melhoria da qualidade de vida das crianças. Estas preocupações reflectem-se na educação e também na reconstrução dos seus ideais, lançando novos desafios, tais como:

- quais as finalidades/compromissos que a educação deve assumir;
- quais as direcções metodológicas e axiológicas que devem ser tomadas.

Coloca-se, então a pergunta: Como educar a criança de hoje para o futuro, para o amanhã? Esta é a grande questão e também o grande desafio que se lança aos educa-

dores e a cada um de nós que, de algum modo, têm responsabilidades na educação das crianças (formadores de educadores de infância e professores de crianças).

Descobrimos em Dewey a resposta para essa questão, pois segundo o pedagogo: *«A educação não é uma preparação para a vida é a própria vida»* (cit. Gambôa, 2004:42). Nesta perspectiva a educação não é uma actividade de preparação das crianças para a vida futura, para o que há-de vir. A criança tem de colher de cada momento educativo todo o significado dessa experiência e, deste modo, ela prepara-se para realizar o mesmo no futuro. Neste sentido, Dewey (cit. Gambôa, 2004:43) refere que:

«Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião de cada experiência presente todo o seu sentido é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta»

O que vimos dizendo é que uma criança será solidária com os outros no futuro se viver no presente a experiência da solidariedade e dela tirar todo o significado; uma criança será tolerante com os outros no futuro se viver no presente a experiência da tolerância e dela tirar todo o significado ... Isto significa que é *«sobre a experiência presente que a educação deve agir se quiser preparar para o futuro»* (Gâmbôa, 2004:43). Isto implica que os educadores pensem com responsabilidade e qualidade nas experiências presentes que proporcionam às crianças, pois estas são determinantes para a formação dessas crianças, adultos de amanhã. É que, neste sentido *«o desenvolvimento futuro efectiva-se pela realização das potencialidades presentes»* (Gambôa, 2004:43). Segundo a UNESCO (1996:51)

«os valores [...] não podem ser objecto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa.»

Neste sentido, consideramos que os modelos futuros da educação terão de considerar a criança como sujeito activo e fazedor da sua própria aprendizagem, deste modo, vão ficando para trás os modelos tradicionalistas. Sendo assim, a educação para os valores deverá recorrer a um processo educativo que proporcione à criança a participação activa em acções concretas nas quais a criança tenha a possibilidade de identificar, incorporar e vivenciar valores.

Em 2000, a UNESCO e várias organizações internacionais ligadas à infância reuniram em Paris para juntas desenvolverem um marco de acção na *Educação para os Valores na Primeira Infância*. Um dos princípios orientadores para este plano diz respeito ao papel dos educadores na criação de um adequado ambiente de aprendizagem dos valores, o qual deverá incluir:

- Valores do adulto-modelo, que demonstrem pacificidade e respeito;
- Interações com as crianças promotoras de atitudes que as façam sentirem-se amadas, valorizadas, respeitadas e seguras;
- Modelos de tolerância através do apreço pelas diferenças, diversidades e diferentes culturas;
- Regras e limites claros e os erros serão abordados como oportunidades para aprender.

São muitos os estudos que afirmam a importância que as experiências dos primeiros anos de vida têm sobre os aspectos cognitivos, sociais e afectivos posteriores das crianças. Por isso se dá grande importância à educação da criança mesmo antes da sua entrada na escola. Também, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sublinha a importância que a educação pré-escolar assume na iniciação à socialização e nos benefícios que ela traz futuramente para as crianças. Nesta perspectiva afirmam que as crianças que frequentam a educação pré-escolar desenvolvem *«uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar*

prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade» (1996:110).

A aprendizagem de valores, atitudes, competências cognitivas e sociais começa muito cedo na criança através da interacção com os pais e mais tarde também com os educadores em contexto formal de Jardim de Infância. Esta perspectiva conduz a uma enorme responsabilização dos educadores na educação das crianças pequenas. É que, a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã. Cabe então aos educadores proporcionar experiências que explorem a prática quotidiana dos diferentes valores, ajudando, por exemplo, as crianças a resolverem e gerirem conflitos, a procurarem nas diferenças do outro as suas riquezas.

Por isso, é importante que o Jardim de Infância desenvolva capacidades, disposições e atitudes que consideramos **perduráveis**. Isto é, que atravessam o tempo e continuam permanentes, fundamentais e importantes. O conceito de capacidade, disposições e atitudes perduráveis tem subjacente o sentido de intemporalidade e, por isso, se traduz em competências, necessárias em cada momento ao longo da vida de modo inalterável. Assim, para que cada criança seja capaz de enfrentar, ao longo da sua vida, um mundo em constante mudança, o recurso às capacidades, disposições e atitudes perduráveis será um meio importante para enfrentar a necessidade de adaptação, integração ou resposta à sociedade em transformação.

Decorrente deste conceito e numa reflexão sobre o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento das capacidades e atitudes perduráveis hoje e no futuro, consideramos que, de entre muitas possíveis, será interessante salientar as que apresentamos seguidamente.

A aprendizagem da **solidariedade** deve ganhar cada vez mais força no Jardim de Infância. Descobrir o significado da palavra solidariedade em toda a sua expressão de pertença a um grupo, de interesse pelos outros e fazer

algo por eles, sejam eles quem forem, encontra no Jardim de Infância um lugar ideal. Aprender a ser solidário com os que estão perto e com outros fora do Jardim de Infância é um ponto de partida para a educação das crianças e um ponto de chegada para a construção de uma outra sociedade. Encontrar sentido na palavra solidariedade é, com as crianças de Jardim de Infância, exercitar a partilha de *bens comuns* como os conhecimentos, os objectos, os materiais do grupo. É também experimentar a colaboração para o *bem comum* ao desenvolver acções de cooperação, ajuda, apoio e defesa de situações de injustiça. Esta forma de estar nas crianças e adultos só se desenvolve pela prática e pelo relacionamento.

Mas, encontrar sentido na palavra solidariedade é, ainda, com as crianças de Jardim de Infância, aprender a reconhecer o outro e a respeitá-lo. Este é o fim último da aprendizagem da democracia e, no Jardim de Infância, do exercício da cidadania, no que esta tem de despertar para a **participação** activa. É no Jardim de Infância que as crianças se envolvem nas primeiras experiências de vida democrática:

«ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nessas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.» (Vasconcelos, 2007:112)

A autora sublinha, ainda, a importância do Jardim de Infância como impulsionador de uma efectiva prática da cidadania por parte das crianças, no qual as crianças

«aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.» (2007:113)

Assim, cabe ao educador criar oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada. Todos pensamos que esta é uma prática vivida e adquirida, mas de facto ainda há muito a fazer para que isto seja uma realidade do quotidiano. Esta é uma atitude que os educadores terão de conquistar e perseguir incessantemente, pois esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos.

Assim, uma noção que deve ganhar força no Jardim de Infância é a de cidadania, no que esta significa para a criança aprender a defender os seus próprios interesses e direitos, mas também aprender a reagir e a intervir mudando situações do contexto.

Nesta continuidade, a experiência da criança alargada a um ambiente multicultural implicará, necessariamente o desenvolvimento da compreensão e do respeito pelo outro, no que têm de igual, mas sobretudo no que têm de diferente. Trata-se de educar a criança para a **tolerância**. O desafio dos educadores é fomentar vivências e promover atitudes de tolerância para com o outro e para com a diferença; para com os valores e as perspectivas dos outros, no dia a dia do Jardim de Infância, não perdendo ocorrências ou acontecimentos do quotidiano das crianças e até provocando situações em que as crianças exercitam estas posturas perante a vida. Como tal, a « educação para a tolerância [...] deve ser considerada com uma tarefa geral e permanente. » (UNESCO, 1996:51).

Acreditamos que a criação de um ambiente de Jardim de Infância onde a criança experiencia a solidariedade, a cooperação e a tolerância é um caminho fundamental de educação para a Paz, no respeito pela humanidade e na convivência capaz de ultrapassar barreiras culturais e descobrir nessas diferenças as riquezas inerentes a cada uma delas. Estes são os fundamentos da construção de uma sociedade e de um mundo melhor.

E porque cada criança descobre que é diferente dos outros em ideias, opiniões e interesses necessita da comunicação para se fazer entender. Este sentido da aprendizagem da comunicação como meio de diálogo e entendimento entre as pessoas é fundamental que aconteça no Jardim de Infância.

A comunicação e a expressão que recusa a unicidade e a repetição exaltam a criatividade. E a criatividade é o lugar do pensamento liberto, é o local da arte. Pela comunicação e a expressão artística a criança sai de si própria, a criança pode saber o que cada um vê sobre uma mesma realidade e perceber que ela não é o mesmo para todos. O Jardim de Infância como lugar de expressão e comunicação, em todas as suas formas ou nas «*100 línguas da criança*» (Edwards, Gandini e Forman, 1999) é também um lugar, para a criança, de compreensão do mundo e dos outros e onde a criança aprende a riqueza e as possibilidades da diferença e vai refinando a sensibilidade para a diversidade.

Sentir o êxito de uma actividade que realizou, de uma resposta que encontrou, de um problema que resolveu ou simplesmente de um pequeno recado que fez a alguém contribuem para **a realização pessoal** da criança. Faz parte da natureza da criança esforçar-se por conseguir sempre algo mais, investir a sua energia em actividades desafiantes e superar obstáculos, nem que estes representem subir a uma árvore, fazer uma ponte na área das construções ou pesquisar para encontrar a informação que responde às suas questões. Quando a criança investe a sua energia e activa todas as suas forças numa actividade é fundamental que ela sinta o êxito desse investimento. Isto é básico e necessário para a construção da auto-estima da criança e para o fortalecimento de uma personalidade segura que não tem medo de arriscar, de ultrapassar os seus próprios limites, de tomar iniciativas e de imaginar projectos para alcançar os seus intuítos. Não podem faltar oportunidades à criança, no Jardim de Infância para tais realizações, nem

pode o Jardim de Infância abafar este desejo natural de actividade em desafio, que é uma verdadeira vocação e a base para a realização aprendida no presente e a viver no futuro.

Os projectos construídos conjuntamente conduzem à aprendizagem do que é a acção comum, dirigida para o mesmo fim, onde as crianças têm de coordenar as suas ideias, acções e interesses. Mas, se os projectos comuns são importantes, **os projectos individuais**, também, devem ser valorizados no Jardim de Infância. É que estes são uma experiência de construção de sonhos e concretização de desejos e interesses pessoais da criança e que se podem tornar numa experiência riquíssima de definição de identidade e aprendizagem de competências de iniciativa, vontade, determinação, empenho, deliberação e empreendimento. Ter um projecto de vida ou projectos ao longo da vida é fundamental para o desejo de viver ... e para a construção, passo a passo, do futuro que cada um vislumbra e deseja para si.

Rever **a relação com o ambiente** passando da retórica à acção efectiva é outra disposição fundamental. A educação e a mudança de comportamentos são essenciais. A educação numa perspectiva de que todos temos direito a um ambiente de vida ecologicamente equilibrado e o dever de o defender e, que para tal, é necessário agir e mudar de hábitos é fundamental no Jardim de Infância. As crianças são extremamente sensíveis e empáticas para com este tema e dedicadas aos problemas ligados ao *seu* planeta terra. As crianças melhor do que os adultos percebem que é necessário cuidar do meio ambiente para garantir o futuro do planeta. A sensibilização das crianças pequenas para estas questões e a sua alfabetização ecológica assegura, no futuro, adultos mais responsáveis, mais capazes de fazer opções e desenvolver uma atitude ética em relação ao ambiente.

As crianças de hoje vivem num mundo em constante mutação ambiental, social, científica e tecnológica, contudo parecem conviver com as mudanças contínuas e

repentinamente com muita naturalidade. Pese embora este facto, para responderem e se adaptarem a uma realidade que se transforma constantemente e rapidamente, as crianças necessitam de desenvolver competências e aptidões que as ajudem, desde o Jardim de Infância, a se situarem nesta realidade e numa sociedade em permanente mudança. Se conviver com esta circunstância, ainda, é difícil para os adultos, ter de pensar em como educar as crianças para tal pode, inicialmente, parecer aos educadores uma missão impossível. Parece, então, poder afirmar-se que a melhor educação será aquela que permite desenvolver a **criatividade, a originalidade e a inovação** por oposição à memorização, repetição e reprodução de conhecimentos que foram transmitidos por outros e aprendidos pela criança. Na sociedade de hoje e, certamente, na do futuro a criatividade, a originalidade e a inovação terão um lugar primordial para resolver com eficácia os problemas e as situações de mudança que venham a surgir. Na prática do Jardim de Infância será importante o educador fomentar a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem activa e a autonomia; o pensamento flexível e o pensamento crítico; o espírito científico e de pesquisa; o rigor e o domínio de instrumentos para aceder ao conhecimento; não ter medo de se superar e de se lançar a ultrapassar os próprios limites.

Do exposto, queremos evidenciar a importância de educar a pessoa da criança, acima de qualquer aprendizagem formal, desenvolvendo atitudes, disposições e aptidões. Como tal, **o Jardim de Infância deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais**. Por isso, não se esgotam aqui as ideias sobre a educação da criança de hoje rumo a um futuro que é incerto. Pelo contrário, sabemos que muito mais haveria a acrescentar de importante e primordial. Como tal, pretendemos que este seja um texto aberto a ideias e sugestões de educadores que partilham esta reflexão connosco e que

queiram dar continuidade ao desafio que aqui iniciamos para que pensem e realizem *uma outra educação*.

Bibliografia

- DAHLBERG, G., MOSS, P., e PENCE, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed
- EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed
- FERREIRA, M. (2002). A criança tem voz própria. *A Página*, Porto, nº117, 35
- FILHO, J. J. S. (2004). Educação Infantil e Informática: entre as Contradições do Moderno e do Contemporâneo. *Crianças e Múitos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa
- FORTUNA, T. R. (2005). A Reinvenção da Infância. *Pato Educação Infantil*, Rio de Janeiro, nº6, 18-21
- HOYUELOS, A (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ed. Octaedro – Rosa Sensat
- ME-DEB-NEPE (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: ME-DEB-GEDEPE
- MONTEIRO, L. C. G. (2006). Educação e Direitos da Criança. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Universidade do Minho, pp. 80-103
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº1,2,3, pp.145-158
- SANCHES, M. F. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Porto, ano 40-2, 225-236
- SARMENTO, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *Crianças e Múitos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa
- SARMENTO, T. e MARQUES, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, nº 2, pp. 59-86. Disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>
- SOARES, N. F. e TOMAS, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intricados Trilhos da Participação e Protagonismo Social e Político das Crianças. *Crianças e Múitos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa
- VASCONCELOS, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, Porto, nº12, 109-117
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Revisão e prefácio de Roberto Carneiro, Porto: Edição ASA for the Portuguese translation
- UNESCO (2000) Framework for action on values in Early Childhood. França in http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/27/jd/17.pdf, último acesso a 26 de Junho de 2007