

Júlia Formosinho

CEI Considerando toda a sua experiência e o conhecimento que tem dos contextos da Educação de Infância, em Portugal, como analisa a situação actual e o percurso feito deste 1997?

JF Enquanto investigadora invoco os estudos de Joaquim Bairrão para caracterizar a situação da educação de infância em Portugal como de mediania. Infelizmente, os nossos próprios estudos confirmam esta caracterização. Contudo, a investigação realizada sobre os benefícios da educação de infância clarifica que só a qualidade produz impacto duradouro na vida actual e futura da criança. Temos, portanto, um problema para resolver. Na minha identidade de formadora de professores e educadores, quer como professora da Universidade do Minho, quer como responsável pela formação em contexto da Associação Criança, tenho tido o privilégio de conhecer e apoiar educadoras que se envolvem na tarefa de reconstruir a sua prática pedagógica para progressivamente construir a qualidade que faz a diferença. Isto significa que se a qualidade média é ainda insuficiente, a vontade de transformar está viva em vários profissionais, esperando somente oportunidades reais de apoio à inovação. Quanto à questão do caminho feito desde 1997, começo por invocar o movimento dos Direitos das Crianças para dizer que toda a criança tem, desde o nascimento, direito à provisão, à protecção e à participação. Assim, o percurso necessário é o de continuar a alargar a provisão, nomeadamente em contexto de creche, e o de incentivar a participação das crianças de 0 a 6 anos, procurando uma pedagogia da participação, da diversidade e da inclusão.

CEI Que pontos fortes e pontos fracos apontaria aos serviços organizados para crianças dos 0 aos 6 anos, em Portugal?

JF Para responder à sua pergunta, penso que será melhor distinguir entre os serviços em creche (0-3 anos) e os serviços de educação pré-escolar (3-6 anos). Começando pelos **serviços em creche**, penso que estamos ainda ao nível de falar da ne-

cessidade absoluta de alargar a provisão de serviços para, simultaneamente, promover o direito da criança à educação e o direito da mulher ao trabalho.

Mas é importante cuidar da qualidade desta provisão. No que se refere aos serviços existentes, temos menos investigação disponível por comparação com a investigação disponível na educação pré-escolar. Contudo, a investigação existente aponta para uma qualidade insuficiente do atendimento e educação em creche.

Na educação pré-escolar podemos falar de algumas experiências alternativas que mostram a possibilidade de várias expressões de uma Pedagogia da Participação. Infelizmente, no contexto de creche, são raríssimas essas experiências. Portanto, é urgente promovê-las. As ilhas de diferença – ou na linguagem de Peter Moss, as *islands of dissent* – são importantíssimas para os processos de transformação da qualidade pelo diálogo que permitem, pela inspiração que representam, pela esperança que sustentam.

O incentivo a experiências locais colaborativas que se constituam em aprendizagem experiencial, em torno da pedagogia em creche, parece-me uma via de esperança porque uma via de reconstrução da prática.

Passando agora para os **serviços de educação pré-escolar**, os pontos fortes são aqueles já mencionados: Desde 1997 trilhamos o caminho de colocar a educação de infância na agenda da política educativa, criámos enquadramentos legais, fizemos expansão na rede pré-escolar, criámos ânimo...

A expansão do sistema que necessita de ser completada, o enquadramento legal, a expansão da formação... Para uma agenda desenvolvimental poderíamos escolher muita coisa...

Eu queria fazer o desafio de uma centração nas Dimensões da Pedagogia (ver quadro anexo) para desenvolver formação, intervenção e pesquisa que responda à questão urgente da transformação do quotidiano vivencial da criança. A investigação da aprendizagem experiencial diz-nos que as dimensões tempo, espaço, materiais, interações, obser-

vação/planificação/avaliação, documentação, envolvimento parental, integração de áreas curriculares (aprendizagem holística) podem ser configuradas em formatos de pedagogia transmissiva e em formatos de pedagogia participativa. A investigação longitudinal diz-nos que o impacto duradouro e eficaz na vida das crianças provém das expressões participativas da pedagogia. A minha opção por um foco para a transformação situar-se-ia aqui, no *locus* real da diferença.

CEI No seu entender, quais são os principais factores que contribuem para que a análise da situação portuguesa, em relatórios nacionais e internacionais, se revele menos positiva?

JF Penso que um factor que contribui para que a análise da situação portuguesa em relatórios nacionais e internacionais se revele menos positiva é o esquecimento das crianças de 0 a 3 anos. A ausência de políticas públicas para estas crianças votaram-nas a um silêncio ensurdecedor.

O outro factor é, com certeza, a já referida qualidade apenas mediana dos serviços de educação de infância e o pouco incentivo às experiências inovadoras existentes.

CEI O recente relatório do Instituto Inno-centi-UNICEF, que considera 10 benchmarks que garantem a protecção dos direitos das crianças dos 0 aos 6 anos, aponta a Portugal uma diminuta percentagem de investimento público, uma taxa superior a 15% de crianças em risco de pobreza e uma oferta insuficiente de creches e outros serviços diversificados. Que medidas e que políticas serão necessárias para superar estes e outros défices?

JF Tanto os relatórios da OCDE como o actual relatório do Instituto Inno-centi-Unicef e, a outro nível, a estratégia europeia da Rede Infância na Europa são de um valor incalculável porque contribuem para manter a educação de infância na agenda política, investigativa e mediática. Isto é, todos contribuem para dar visibilidade à questão da educação de infância como direito da criança e como



obrigação da sociedade, todos contribuem para fortalecer, nos vários países da Europa, a vontade individual e colectiva de promover uma educação de infância de qualidade.

Sabe-se que só qualidade produz a aprendizagem, a integração social, e ajuda na luta contra a pobreza. Destes documentos e destas organizações emanam desafios, sustentados na investigação, que acabam por encontrar ecos nos Governos no sentido de melhorar o enquadramento legal para o sistema no seu todo e ecos em instituições e associações inovadoras – as tais *islands of dissent* – que promovem práticas de qualidade de que se vão progressivamente alargando.

CEI A integração dos serviços educativos até aos 3 anos deveria integrar o sistema educativo? Que impacto poderia ter essa medida?

JF Integrar sistemas ou criar formas eficazes de colaboração entre sistemas é urgente para que se possam desenvolver políticas públicas que sirvam eficazmente as crianças e as famílias. É, assim, indispensável integrar no âmbito dos centros de educação de infância as valências de creche e de pré-escola, mas também as de saúde, de apoio social e comunitário. Veja-se o movimento inglês recente de criação de centros integrados para a infância que tem tido um visível impacto na organização da vida familiar e na qualidade da aprendizagem das crianças.

CEI Avaliação do progresso das aprendizagens – resultados escolares: creche e JI. Como perspectiva que se possa avaliar?

Com que instrumentos e que princípios? Poderia dar-nos uma perspectiva do que a investigação tem produzido nesta matéria?

JF Numa perspectiva tradicional, a avaliação das aprendizagens centra-se nos resultados, desconhecendo que estes são profundamente interactivos, isto é, são interdependentes dos processos e dos contextos em que se desenvolvem. Eu arriscaria dizer que, falando de crianças muito pequenas, é eticamente insustentável avaliar os resultados sem analisar os contextos e processos que os provocam, porque os resultados das avaliações se convertem rapidamente em rotulagem das crianças. Como poderemos rotular crianças tão pequenas e condená-las a um prognóstico de incompetência que passa de contexto para contexto, de um nível educativo para o seguinte?!

Sabemos também que, em democracia, é preciso incentivar os processos sociais de prestação de contas clarificando como estamos a utilizar os dinheiros públicos e como estamos a pô-los ao serviço da garantia dos direitos daqueles que estamos a servir. A avaliação é um processo social e educativo de prestação de contas que precisa ser feito num quadro teórico coerente com a opção pedagógica que se pratica e com as crenças e princípios que a sustentam.

Assim, em meu entender, devemos fazer uma avaliação da aprendizagem das crianças precedida da avaliação do contexto onde se desenrola essa aprendizagem e da avaliação dos processos que a promovem. Costumamos dizer, no âmbito do Projecto Infância e

da Associação Criança, que um dos nossos desafios tem sido criar a noção desta interactividade e fazer o teste prático da teoria, isto é, em processos colaborativos apoiar as educadoras a avaliar o contexto de aprendizagem que criam e verificar a sua relação com as aprendizagens das crianças.

Por exemplo, avaliar, com rigor, a área da biblioteca e os processos que se desenvolvem no âmbito do uso da língua precede a compreensão de como a criança está a progredir na aprendizagem da língua portuguesa. Não perguntamos se a criança conta histórias, perguntamos como é que o contexto promove a narratividade da criança.

É sempre bom sabermos que não estamos sós, que fizemos estas aprendizagens em companhia... Posso dar-lhe muitos nomes que se situam nesta forma de entender a avaliação: Margaret Carr (Nova Zelândia), Chris Pascal, Jane Drummond, Margy Whalley (Inglaterra), Ferre Laevers (Bélgica), Miguel Zabalza (Espanha), entre outros.

Penso que é necessário que as educadoras de infância encontrem apoios para fortalecer a sua cultura profissional e, assim, poderem rejeitar propostas de avaliação teórica e eticamente inaceitáveis quer lhes sejam feitas por directores de instituição, coordenadores de agrupamento ou colegas; devem mostrar que conhecem outras opções que consideram mais correctas e mais justas e contrapor uma avaliação mais compreensiva e interactiva, como a que referimos. Saber, resistir e persistir são pilares de uma cultura profissional sólida; a colaboração ajuda a cumprir esta trilogia.

: À CONVERSA COM

O Projecto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) que eu coordeno na DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) situa-se neste espaço teórico de compreensão e tem passado largamente o teste da prática, pois já há vários profissionais que o utilizam em Portugal.

CEI O DQP – Desenvolver a Qualidade em Parceria é um instrumento importante para a avaliação. Pode dizer-me quais foram os principais marcos no processo de construção? O que é? Processo de construção, aferição, formação, divulgação, disseminação?

JF O DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) é um projecto da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para o desenvolvimento da qualidade da educação de infância através do desenvolvimento de parcerias e do incentivo a uma cultura profissional colaborativa. Visa a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem numa jornada progressiva e colaborativa, partindo dos actores internos apoiados por amigos críticos. Depreende-se daqui que a visão da qualidade é dinâmica (em desenvolvimento), democrática (conduzida pelos actores centrais em co-operação) e inclusiva (educadores, crianças, pais, investigadores). O projecto opera ao nível da avaliação contextual, processual e das realizações e disponibiliza instrumentos apropriados para cada uma destas instâncias de avaliação. Saliente-se a pertinência da escala que analisa o envolvimento das crianças nas actividades e projectos (escala do envolvimento da criança – Laevers, 1994), a escala do empenhamento que analisa os estilos de interacção do adulto com a criança (Laevers, 1994). A investigação tem mostrado que o envolvimento da criança é fortemente influenciado pelo empenhamento do adulto; um dos meus estudos mostra uma correlação positiva entre envolvimento e empenhamento (Oliveira-Formosinho, 2004). Estas duas escalas podem ser usadas para identificar os processos e também para verificar as aquisições a este nível – permitem,

por exemplo, avaliar o impacto de um processo de transformação do tempo e do espaço pedagógico na melhoria da implicação das crianças no quotidiano da sala de actividades. Outro dos meus estudos mostra a ligação clara entre a qualidade destas duas dimensões da pedagogia (espaço e tempo) e o envolvimento da criança nas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2000).

O DQP dispõe ainda do instrumento de observação Target (Pascal e Bertram, 1997, 2004) que permite analisar as experiências da aprendizagem da criança ou do(s) grupo(s). Usada em conjugação com as áreas curriculares das Orientações Curriculares (OCEPE) permite-nos verificar se o contexto educativo está a criar oportunidades de aprendizagem em todas as áreas que o referencial curricular prevê. A utilização individual destes instrumentos, ou a sua conjugação com outros, permite fazer uma avaliação que se centra no âmago das pedagogias da participação. O Projecto DQP dispõe ainda de instrumentos para avaliar aspectos vários da organização da instituição e propõe uma metodologia colaborativa de investigação-acção que passa por uma fase inicial de suporte aos processos de elaboração do plano de acção para os de apoio ao seu desenvolvimento. No que se refere à utilização do DQP em Portugal ela tem uma longa história que se inicia, em 1994-95, no âmbito de uma parceria do Projecto Infância da Universidade do Minho com Chris Pascal e Tony Bertram. A partir de 1997, o então Departamento de Educação Básica (dirigido por Teresa Vasconcelos) assumiu a sua adaptação ao contexto português, num processo que coordenei. Nos dois últimos anos, a DGIDC, por indicação de Joana Brocardo, retomou o processo envolvendo 16 instituições do ensino superior em colaboração com cerca de 20 instituições de educação de infância. Estes processos de utilização e adaptação têm revelado a utilidade do projecto e a sua adequação à realidade portuguesa. Precisamos agora pensar em formas de colaboração entre organizações para ampliar a sua utilização, o que exige formação alargada.

CEI As OCEPE são o documento de referência para o educador: como encara a revisão do documento, a produção de documentos de suporte. Em seu entender qual o impacto das OCEPE nas práticas e na qualidade?

JF Claro que não há documentos definitivos, mas não me parece que a prioridade seja rever as Orientações Curriculares. Conjugadas com o Perfil de Desempenho da Educadora de Infância, as OCEPE representam um contributo legislativo muito importante para o enquadramento legal da actividade na educação de Infância.

A sua tradução prática é mediada pelas opções pedagógicas de cada educadora e de cada grupo, pelo modelo pedagógico escolhido e pelas redes de pertença e condicionada pelo enquadramento normativo e organizacional.

Teremos talvez de trabalhar mais este condicionamento de modo que ele não aponte em direcções contrárias ao das Orientações Curriculares e criar incentivos para uma mediação pedagógica fundamentada e apoiada.

No que se refere aos documentos de suporte às OCEPE, penso que a DGIDC ao criar a *Colecção Aprender em Companhia* – na qual se disponibiliza o Manual DQP, o livro dos estudos de caso que utilizam o Manual DQP, em circunstâncias muito diversificadas e dois outros documentos (*Podiam Chamar-se Lenços de Amor e Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as Aprendizagens*) –, está a criar instrumentos de apoio a um desenvolvimento profissional e organizacional referido às aprendizagens das crianças.

Penso que estes são instrumentos de suporte importantes.

CEI A Rede Infância na Europa, da qual a APEI é parceira, colocou em discussão pública um documento que consigna princípios para uma abordagem europeia: gostaria de solicitar o seu comentário ao documento; que princípios destacaria e porquê.

JF No que se refere aos princípios da Abordagem Europeia aos Serviços para a Infância, da Rede Infância na Europa, saliento desde

já o que dizem sobre avaliação. Na opinião desta rede, a *avaliação* deve ser um processo contínuo, participativo e democrático, o que está em consonância com tudo o que acabei de afirmar.

Na opinião desta rede, a *igualdade de oportunidades* para todas as crianças garantida por um lugar nos serviços não é vista como uma alternativa às licenças de maternidade ou paternidade. A *gratuidade do serviço* deve ser suportada pelo financiamento directo às instituições e não por intermédio de subsídios aos pais.

No que se refere à *abordagem pedagógica*, este documento sublinha que a sua natureza deve ser holística, multifuncional, coerente, integradora das diferenças e promotora da participação – não posso estar mais de acordo.

Concordo com a conceptualização de um *profissional* que desenvolve pedagogia em creche e pré-escola com os mesmos princípios teóricos para a sustentação da prática; é uma conquista que temos de fazer para o nosso país, integrada numa lógica de aproximação de salários e estatuto.

O documento preconiza um cuidado atento com as *transições* – creche/pré-escola/primário. Trata-se de algo de que vamos falando, mas que precisa ser concretizado.

Parece-me importante utilizar estes princípios referidos no documento para construir parcerias nacionais e transnacionais.

CEI Agradecemos um comentário ao documento Ética: Carta de Princípios da APEI.

JF A Carta dos Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada é um documento muito bem estruturado, muito abrangente e que pode reunir muitos consensos. A necessidade de um código deontológico parece ser mais sentida pelos educadores de infância do que por outros profissionais. Poderá perguntar-se porquê? Seria interessante fazer uma pesquisa para responder a esta questão... Seria igualmente interessante alargar a outros grupos de profissionais do ensino o debate desta questão, podendo o código da APEI ser usado como um dos instrumentos deste debate necessário.

CEI Formação inicial no quadro de Bolonha: que impacto na formação de docentes. Principais constrangimentos e virtudes do novo modelo de formação docente. Pensa que as opções feitas até ao momento poderão configurar um profissional distinto para creche, um profissional que não seja docente?

JF Muita coisa me preocupa no quadro da reforma Bolonha. Os currículos que Bolonha originou não são um currículo projecto, mas antes um currículo mosaico (na terminologia de Céu Roldão) onde se sobrepõem módulos disciplinares tendencialmente desintegrados. Está em causa a falta de uma visão para desenvolver um projecto coerente de formação de profissionais capazes de uma Pedagogia da Infância integrada dos 0 aos 6 anos.

Um outro aspecto que me preocupa é o da perda significativa de espaços para a formação prática. Há uma substancial redução no tempo que lhe é dedicado e o regresso a formatos que pareciam estar ultrapassados. Contudo, a investigação disponível chama cada vez mais à atenção da importância da formação prática, supervisionada e apoiada, na profissionalização docente. Estamos, de novo, perante um problema que requer parcerias actuais.

CEI Supervisão, inserção na carreira: na sua opinião como se poderá fazer a inserção na carreira a partir de uma formação inicial que investe pouco ou nada nos momentos de prática e de experiência em contextos de creche e jardim de infância?

JF A melhor forma de fazer a inserção na carreira é conceber a formação contínua e o desenvolvimento profissional em seguimento à formação inicial, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Seria mais fácil e mais eficaz começar cedo – isto é, na formação inicial – a desenvolver a competência profissional prática, mas acabei de referir alguns obstáculos para que a formação inicial possa ser essa primeira etapa de formação de ciclo de vida.

Mas essa sequência entre formação inicial e contínua não significa minimamente a continuação de práticas de formação contínua escolarizante. Proponho um processo de for-

mação que seja centrado predominantemente nos contextos de trabalho, profundamente orientado para a acção e que se sustente nas gramáticas pedagógicas explícitas que a investigação mostra que têm mais impacto na aprendizagem e vida das crianças.

Se tivermos hipótese de apoiar a inserção na carreira não o podemos fazer com “mais do mesmo”, mais módulos desintegrados a acrescentar ao *mosaico curricular*. Precisáramos de ter a coragem de o fazer com instrumentos reais de apoio à praxis (de que o DQP é um exemplo) e com o apoio daquelas associações e movimentos e dos profissionais que já fizeram o teste prático da teoria.

CEI Formação contínua na rede nacional: da sua experiência que retrato faz da formação contínua? Como poderemos resolver a assimetria que existe na oferta formativa para os docentes nas redes pública e privada?

JF A formação contínua para a rede tem um espaço a muitos níveis. A APEI cresceu muito, nos últimos anos, na sua oferta formativa. Se tivesse apoio poderia crescer mais, poderia fazer parcerias com instituições de formação e associações pedagógicas para diminuir algumas das assimetrias.

Dos poucos estudos conhecidos que reportam a voz das educadoras sobre o impacto da formação contínua ressalta uma mágoa: *não se inseriu directamente nas necessidades da minha profissão; até foi interessante, mas não me serviu directamente para os problemas que estou a viver.*

Precisamos também de formação em contexto de trabalho, isto é, formação referida aos problemas do quotidiano praxiológico. Esta formação começa pela identificação destes problemas e faz uma jornada colaborativa para apoiar a experimentação e criar conhecimento em torno das formas de superar os naturais problemas e dilemas de qualquer prática profissional.

Uma área de formação que hoje surge referida com muita frequência e que está a mobilizar esforços, a maior parte das vezes numa direcção indesejável, é a da avaliação. Penso que a APEI tem aí um desafio.

: À CONVERSA COM

CEI A APEI: como encara o seu papel e a sua missão?

JF A visão e a missão da APEI merecem de todos nós um grande respeito. Neste momento concreto, e como acabo de dizer, penso que uma focagem temporária – intensa mas não exclusiva – na trilogia observação/planificação/avaliação, poderia ser de uma enorme utilidade. Explorar as potencialidades do DQP a este nível e fazer parcerias formativas para o experimentar poderia ser um caminho profícuo.

CEI Na sua opinião, que formação poderá garantir pessoal auxiliar qualificado?

JF A melhoria da qualificação do pessoal auxiliar passa pelo cuidado com o processo de recrutamento. No que se refere ao conteúdo da formação penso que é necessária a compreensão dos documentos legais tais como as OCEPE e o Perfil do Educador de Infância seguida de uma compreensão das Dimensões da Pedagogia (ver figura incluída na resposta à pergunta 2): os espaços pedagógicos, o tempo pedagógico, as interações adulto-criança, a observação-planificação-avaliação, as actividades e projectos, o envolvimento familiar... O conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem da criança é indispensável. Uma abordagem aos direitos da criança é importante. No âmbito da Associação Criança fazemos este trabalho no contexto da equipa educativa através, portanto, duma aprendizagem experiencial em contexto onde a educadora dinamiza, a partir das tarefas do quotidiano, esta aprendizagem.

CEI Avaliação de desempenho docente: em seu entender qual será o pilar fundamental para uma avaliação desempenho que aposte no desenvolvimento profissional e na melhoria da organização e do sistema?

JF A avaliação do desempenho docente tem, em meu entender, um pilar fundamental na relação simbiótica entre o desenvolvimento profissional da educadora e o envolvimento das crianças nas actividades e projectos. O progresso na carreira docente das educadoras precisa ser visto em relação com aquilo que é a sua grande finalidade; isto é, a qualidade do

contexto educativo como gerador de oportunidades reais para as crianças e famílias.

Tenho, neste momento, uma doutoranda a experimentar com um grupo de educadoras que está a avaliar, uma estratégia colaborativa que se situa neste entendimento.

O referencial DQP pode dar contributos muito valiosos para este processo.

O portfólio reflexivo das educadoras, se bem conceptualizado e realizado, é um apoio indiscutível para este complexo processo.



ENCONTRA-SE MAIS INFORMAÇÃO SOBRE A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO EM:

Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, J (2008) – Childhood Association' pedagogical perspective for early Childhood Education. Aga Khan Foundation. Lisbon. 2008.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J, Orgs. (2001). Associação Criança – um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, Col. Minho Universitária.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. Revista Pátio – Educação Infantil. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A perspectiva da Associação Criança para a pedagogia em creche. In J. Oliveira-Formosinho (org.), Pedagogia em creche. Porto: Porto Editora.

ASSOCIAÇÃO CRIANÇA: CONTRIBUTO, PROJECTOS, VISÃO.



A Associação Criança (Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) é uma associação de formadores, profissionais e investigadores que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria de educação das crianças pequenas nos seus contextos pedagógicos e organizacionais. Trata-se de uma associação privada com fins públicos para oferecer um serviço educativo de qualidade às crianças, suas famílias e comunidades, sobretudo em contextos carenciados.

A ideia de criar uma associação de prestação de serviços de educação de infância surgiu, em 1995, na sequência do Projecto Infância, em desenvolvimento na Universidade do Minho desde 1991.

A Associação Criança foi apoiada pelas Fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian de 1996 a 2002 e é apoiada pela Fundação Aga Khan desde então.

Desenvolve a suas actividades predominantemente em contextos da rede solidária e da rede pública nos distritos de Braga e do Porto e em contextos carenciados de Lisboa e Sintra.

A missão primordial da Associação Criança é o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem e promovam a competência, os direitos e as diferenças das crianças, através da formação em contexto, em processos cooperados com as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e outros profissionais.

A actividade da Associação Criança tem um importante componente de investigação e de partilha dos resultados desta em fóruns internacionais e nacionais, assumindo os problemas da educação das crianças numa sociedade global. A intervenção e a formação, a investigação e a difusão estão, assim, inseridas numa perspectiva integrada.

A Associação Criança tem vindo a desenvolver uma perspectiva pedagógica socioconstrutivista para a educação de infância (em creche e jardim de infância) a que demos o nome de pedagogia-em-participação. Esta perspectiva entende a acção em educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar.

Na actividade da Associação é dada importância à documentação pedagógica como instrumento de investigação, formação e difusão.