

007. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS

Catarina Tomás¹, Manuela Ferreira²

¹*Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA. FCSH NOVA (PORTUGAL),*
ctomas@eselx.ipl.pt

²*Universidade do Porto (PORTUGAL),* manuela@fpce.up.pt

Resumo

Na interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, pretende-se analisar o rumo das recentes mudanças políticas da Educação de Infância (EI) no quadro internacional e nacional, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, e alguns dos seus efeitos ao nível das práticas educativas. A reconstituição do trajeto que vai desde a formulação de políticas, à definição de orientações curriculares até à reconfiguração de práticas pedagógicas assenta na análise de documentos oficiais – legislação e OCEPE (1997 e 2016) – produzidos pelo Ministério da Educação e de observações realizadas em Jardim de Infância (JI), públicos e privados, entre 2013 e 2016, abrangendo uma heterogeneidade de contextos socioeconómicos, geográficos, culturais e organizacionais. No percurso analítico que assim propomos identificam-se os principais marcos e tendências que parecem estar a colonizar o campo da EI nos últimos 20 anos – 1997-2016 – e perceber a sua apropriação local por via das mudanças nas práticas das/os educadoras/es de infância, no papel das crianças e na função do JI. Pretende-se contribuir para a desinstrumentalização da EI, interrogando os seus sentidos e a sua identidade. A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos que enfatizam a literacia e a numeracia, apontam para a reconfiguração da EI como contexto de escolarização e alunização precoce das crianças. Tal suscita uma reflexão crítica sobre as funções e identidades do campo, das/os educadoras/es e crianças, bem como do brincar como prática educativa e como direito.

Palavras-chave: políticas da educação de infância, crianças, jardim de infância, escolarização precoce, práticas pedagógicas.

Abstract

From an interdisciplinary matrix between Sociology of Childhood, Sociology of Education and Educational Sciences it is analysed the trend of the recent Early Childhood Education [ECE] political changes in international and national context, back the 90s, and some of its effects on educational practices. The reconstitution of the path that goes from the formulation of policies, to the definition of curricular guidelines until the reconfiguration of pedagogical practices is based on the analysis of official documents - legislation and Early Childhood Curriculum Guidelines (1997 and 2016) - produced by the Ministry of Education and observations made in kindergarten between 2013 and 2016, covering a heterogeneous socio-economic, geographical, cultural and organizational contexts. In the analysis we identify the main milestones and tendencies that seem to be colonizing the field of ECE in the last 20 years - 1997-2016 - and to perceive their local appropriation through the changes in the practices of the educators, in children and kindergarten's role. The aim is to contribute to a (de)instrumentalisation of the ECE, by questioning their senses and their identity. The identification of sociopedagogical practices tendentially reproductive of schooling form, and the presence of collection curricula and formal modes of pedagogical transmission emphasizing literacy, numeracy and science point to the reconfiguration of ECE as a context of schoolisation and of early processes of children becoming pupils. This raises a critical reflection on the functions and identities of the field, the educators and children as well as playing as an educational practice and as a right.

Keywords: early childhood education policies, children, kindergarten, early schoolisation, pedagogical practices.

1. PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE, EFICAZ E EFICIENTE: INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

As noções de criança, de infância e de Educação da Infância (EI) nas sociedades contemporâneas têm vindo a reconfigurar-se, densificar-se e complexificar-se, sobretudo a partir da influência do neoliberalismo. De acordo com alguns autores (Osgood, 2006; Pardo & Woodrow, 2014; Sims, 2017), o seu impacto tem tido graves implicações na EI, com seu foco na padronização, no currículo *push-down*, na conceção das crianças como investimentos para futura produtividade económica, nas exigências colocadas aos/às profissionais para se promover a aquisição de competências subordinadas à ideia de performatividade, em que tudo deve ser medido, apresentado e publicitado.

De facto, desde os anos 80 do século XX que assistimos a um conjunto de alterações à escala transnacional que têm tido implicações na reconfiguração do campo da EI (Ferreira & Tomás, 2017a, b). Da multiplicidade de transformações ocorridas, analisamos, neste texto, algumas das principais premissas: a curricularização de práticas pedagógicas orientadas para uma crescente intensificação da escolarização das crianças e a intensificação da retórica e das práticas pedagógicas em torno da reconfiguração das crianças pequenas em alunas, do Jardim de Infância (JI) em escola, dos grupos em turmas e da sala de atividade em sala de aula (Bassok, Latham & Rorem, 2016; Ferreira & Tomás, 2017a, b; Garnier, 2016; Halldén, 2012; Kjørholt & Seland, 2012; Losso & Marchi, 2011; Mayall, 2000; Otterstad & Braathe, 2016; Woodhead, 1998).

Não obstante, estas tendências coexistem com discursos de sentido contrário: por um lado, é reivindicada uma conceção da criança como sujeito ativo e participativo e uma conceção de EI como uma rede de intensas relações inter e intrageracionais em que a valorização do brincar assume particular relevância na exploração e conhecimento de si, do outro e do mundo material e simbólico, e na construção de competências pessoais e sociais, nomeadamente a participação coletiva; por outro, o desenvolvimento de processos tendentes a acentuar a pré-escolarização, bem como um currículo e uma pedagogia que se consubstanciam na intencionalidade de produzir crianças como alunas pré-escolares. Esta coexistência de forças é motivo de tensão no atual panorama da EI, tanto em termos legislativos como ao nível das práticas no JI (Kjørholt & Seland, 2012).

Com efeito, nos últimos 40 anos assiste-se a uma viragem radical no já longo e lento processo de institucionalização da educação da pequena infância no nosso país, que nos últimos 20 anos se tem feito acompanhar de políticas, práticas e discursos que têm contribuído para a reconstrução, redefinição, formalização e refinamento dos objetivos e conteúdos de aprendizagem em função de determinadas finalidades socioeducativas, requerendo pedagogias submissas da sequencialidade educativa tendentes à escolarização precoce (Ferreira & Tomás, 2017a, b; Garnier, 2016).

No mapeamento das tendências que desenham a reconfiguração do campo, salienta-se o estreitamento do currículo para potenciar o “conhecimento válido” (numeracia, literacia e ciência), a pressão para a prestação de contas e a standardização dos resultados através do estabelecimento de *rankings* e de medidas quantitativas, a alteração de rotinas e práticas (p.e., a definição e fixação de um horário formal, escrever sumários, produção fordista e uniformizadora das produções das crianças) e a instrumentalização do brincar ao serviço da aprendizagem formal. Tais mudanças, instaladas de formas mais explícitas ou mais subtis no quotidiano do JI parecem contribuir para uma visão outra da EI, das crianças e do trabalho que se faz em JI.

2. METODOLOGIA

A partir do contexto social, político e educativo anteriormente referido e da interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, este artigo visa compreender o rumo das recentes mudanças políticas da EI no quadro nacional, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, e alguns dos seus efeitos ao nível das práticas pedagógicas observadas em JI, a partir da análise da legislação produzida pelo Ministério da Educação entre 1977 e 2016.

A investigação assume uma natureza qualitativa e um trilha interpretativo realizado em seis JI, públicos e privados, entre 2013 e 2016, de Lisboa e Porto. A seleção dos JI não obedeceu

a critérios pré-determinados, mas dependeu da aceitação das educadoras contactadas para a realização da observação participante nas suas salas. As educadoras tinham, em média, 17 anos de experiência de trabalho e os grupos de crianças caracterizaram-se pela heterogeneidade de idades, coexistindo crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

Foi garantido e cumprido um roteiro ético na pesquisa, desde a formalização do consentimento informado com os/as adultos/as e com as crianças, ao anonimato das organizações socioeducativas e dos/as participantes.

3. MARCOS E TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PORTUGUESA

3.1. As OCEPE no processo de institucionalização da educação de infância em Portugal

Em Portugal, o período pós 25 de Abril configura-se como um tempo de grandes mudanças no campo da EI (Cardona, 1997; Ferreira, 1995; Folque et al., 2015; Gomes, 1986; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000), como acontece com aquelas que se adensam dos anos 90 em diante, pela formalização curricular, pedagógica e simbólica, em que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar¹(OCEPE, 1997, 2016) edificam marcos relevantes.

Assim sendo, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, a par do discurso da modernização e desenvolvimento do país (Stoer, 1986; Teodoro & Aníbal, 2008), convergentes com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nesse mesmo ano, com a expansão da formação de profissionais da EI, com a paulatina extensão da rede nacional de JI e com os primeiros ecos de um discurso apologista da qualidade na educação (Afonso, 1998; Bairrão, 1998; Magalhães & Stoer, 2002) são coordenadas contextuais significativas para compreender a constituição da ideia de infância e de EI na sociedade portuguesa da transição dos anos de 1980 para a década de 90, bem como da (re)institucionalização que se segue, decorrem sob fortes influências internacionais, como já foi referido.

Perante uma nova fase da EPE, atentamos a medidas políticas marcantes da sua trajetória recente (1997-2016), conforme podemos observar na tabela 1, concentrando a análise na transformação das suas finalidades no plano legislativo.

A análise das finalidades e dos objetivos presentes na legislação produzida entre 1997-2016 permite destacar três grandes tendências no processo de institucionalização da EPE:

- (i) a extensão e consolidação da EPE numa única rede nacional de JI sob tutela do Ministério da Educação (Lei Quadro da EPE – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro);
- (ii) a permanência das funções compensatórias da EI para assegurar o sucesso escolar e educativo, embora formuladas diferentemente – se em 1977/79 urgia colmatar as gritantes assimetrias regionais, em 2016, a ênfase é colocada na preocupação com a prevenção atempada do insucesso e abandono escolar, sendo mais explícita a tónica nas aprendizagens académicas;
- (iii) a reiteração da função da EI na promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança, estando inscrita em todos os documentos sem exceção, mas não esclarecendo suficientemente os sentidos implícitos desse desenvolvimento.

Neste panorama, de entre os documentos oficiais mencionados, as OCEPE (1997, 2016), enquanto textos mediadores entre as conceções de EPE emanadas centralmente e as práticas locais perspetivadas em consonância e como as desejáveis, emergem como sendo aqueles que mais conteúdos explícitos contêm, tanto ao nível dos pressupostos teórico-concetuais como das metodologias, avaliação e resultados esperados das aprendizagens (OCEPE, 2016).

A defesa do pressuposto que os/as educadores/as de infância necessitavam de referências comuns para as suas práticas, a fim de promoverem a melhoria da qualidade da educação nesta etapa, levou a que em 1997 tivessem sido criadas as OCEPE. Duas décadas depois, em 2016, são publicadas as novas OCEPE. Tal decisão foi justificada em função das mudanças sociais e do desenvolvimento de referenciais teóricos, metodológicos e jurídicos.

¹ Doravante, OCEPE.

Tabela 1. Marcos no calendário legislativo português relativamente à EPE (1997-2016)

Ano	Finalidade	Diploma
1977	Sistema público de EPE	Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro
1979	Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar	Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
1997	OCEPE	Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto
	Lei-Quadro da EPE	Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro
	Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de EPE e define o respetivo sistema de organização e financiamento	Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho
2009	Regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade	Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto
2015	Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar	Despacho n.º 11237/2015, de 7 de outubro
	Universalidade da EPE para as crianças a partir dos 4 anos de idade	Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto
2016	OCEPE	Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19

Fonte: Direção-Geral de Educação

A análise de conteúdo realizada aos dois documentos possibilitou elencar um conjunto de 6 alterações (Ferreira & Tomás, 2007a):

- (i) o reconhecimento da educação como um contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creche (crianças de 0 a 3 anos). Não obstante, não deixa de se assinalar o modo como as preocupações com a preparação das crianças para a sua integração no 1.º CEB – “continuidade educativa e transições” (*idem*, p. 97) – são agora mais evidentes;
- (ii) a convocação de olhares e saberes multireferenciados e uma atualização e clarificação concetual e/ou referência explícita a noções-chave como aprender a aprender, cuidar e cuidado ético e brincar (p. 11) (secção 2.1.);
- (iii) o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo e a importância da sua participação, referenciando a CDC (1989). Conforme se pode observar na figura 2, nas duas versões, defende-se o pressuposto da criança como sujeito e agente do processo educativo (1997, p. 19; 2016, pp. 9 e 106), ressaltando a sua assunção explícita como o centro e o fundamento da EPE, mas é de realçar que nas OCEPE atuais são evocados os direitos da criança (p. 9);
- (iv) a alteração dos domínios existentes nas *Áreas de Conteúdo* pela inclusão, em 2016, de dois domínios na *Área da Expressão e Comunicação*: o da *Educação Física*, que se autonomizou, e o da *Educação Artística* que mudou a nomenclatura dos seus subdomínios – *Artes visuais; Jogo dramático/teatro; Música; Dança*;
- (v) a presença de um capítulo específico e detalhado sobre *intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo* (*idem*, pp. 13-20);
- (vi) a clarificação dos objetivos de desenvolvimento e das aprendizagens a promover em cada área, contemplando a “especificação de diferentes componentes que integram o desenvolvimento da área, com indicação das aprendizagens globais a promover em cada uma”; a “apresentação de exemplos de algumas situações que ilustram a evolução do processo de aprendizagem”; “exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas pelo/a educador/a para promover essas aprendizagens” (*idem*, p. 32).

3.2. Algumas facetas da escolarização na educação de infância

A observação das rotinas, processo e práticas nos 6 JI constituiu-se como um observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas de que se revestem as OCEPE relativamente às crianças pelas

educadoras, ainda que cientes da diversidade nacional que caracteriza as práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância.

Da multiplicidade de dimensões analíticas identificadas e analisadas, apresentamos neste texto duas que nos parecem significativas e que possibilitam cartografar uma crescente e assumida pré-escolarização das crianças no JI.

A primeira dimensão aponta para a reconfiguração do brincar e para a coexistência de lógicas de sentido diferenciadas no JI: por um lado, as educadoras tenderam a cooptar o brincar como uma estratégia pedagógica para otimizar a aquisição de determinados conteúdos e/ou como uma atividade remanescente, como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério e/ou sanção pela sua não realização; por outro, o brincar entendido pelas crianças como uma atividade social e cultural prazerosa.

Naqueles contextos, o brincar e a pedagogia do brincar tenderam a ser instrumentalizados sob a forma de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadoras das aprendizagens – “brincar para aprender” ou “a brincar também se aprende”, que atualmente ganha uma tônica e se centra na apologia da aquisição de aprendizagens consideradas úteis e eficazes.

A segunda dimensão aponta para uma tendência crescente para assumir um currículo dentro dos currículos, ou seja, a assunção de uma abordagem intencional para privilegiar determinados conteúdos (p.e. *português e matemática*), que se consubstanciam em práticas que fomentem a ordem e o controlo (p.e., *estar sentado à mesa e fazer fichas*) e na apologia e defesa de determinados discursos (p.e., *a diferenciação entre brincar e trabalhar*).

Em suma, familiarizar as crianças com as práticas normativas da escola básica torna-se, assim, sinónimo de alunização (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), ou seja, de uma socialização para o desempenho do papel de aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993).

4. CONCLUSÕES

A infância prolonga-se à medida que aprendizados mais longos, períodos prolongados para a aquisição de capital cultural, operam como respostas às necessidades das sociedades modernas, caracterizadas pela abundância, pelo consumismo e pela apologia de carreiras “flexíveis” (Zinnecker, 1990). Não é por acaso que temos vindo a assistir a um movimento internacional de reconfiguração da EI, que em nome da qualidade e na necessidade de intervir atempadamente para prevenir o abandono e o insucesso escolar, se exige que a EI prepare cada vez mais e mais cedo as crianças para aprendizagens formais e aquisição de competências escolares.

Nos seis contextos analisados encontrámos algumas facetas dessa recontextualização local de políticas transnacionais: a promoção cada vez mais precoce da literacia, numeracia, tecnologias, cientificismo e políglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010; Ferreira & Tomás 2017a,b) apostadas na transmissão de conteúdos escolares.

A *epidemia de escolarização* global [*schoolification epidemic*] (Ring & O’Sullivan, 2018) potenciou um foco crescente nos currículos prescritos e apresenta-se como uma séria ameaça à qualidade das experiências dos primeiros anos das crianças.

Nos seis contextos analisados encontrámos algumas facetas dessa recontextualização local de políticas transnacionais: a promoção cada vez mais precoce da literacia, numeracia, tecnologias, cientificismo e políglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003; Ferreira & Tomás 2017a,b; Rocha & Ferreira, 2010) apostadas na transmissão de conteúdos escolares. Este processo foi acompanhado muitas vezes por clivagens contra discursivas, pelo senso comum, pela pressão exercida por algumas famílias e pelas direções, sobre as profissionais para adotarem aquele caminho e pelas interpretações e opções que os/as educadores/as fazem, por exemplo, das OCEPE, dos discursos da qualidade e da excelência e pelos saberes, práticas e valores que convocam no contexto.

Estas mudanças sugerem a pertinência de se proceder a um debate e aprofundamento em torno de várias questões que precisam ser cuidadosamente refletidas.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 41-88). Lisboa: DEB/GEDEP/ME.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade?. *AERA Open*, 1(4), 1-31.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24(2), 103-116.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Correia J. A., & Matos M. (2001). Da Crise da escola ao escolocentrismo. In R. S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Dir.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação a Educação da Crise* (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão. A construção médico-social e psico-pedagógica da infância em Portugal, 1880–1940*. Dissertação de Mestrado publicada. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017a). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, número especial, 19-33.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017b). Já podemos ir brincar? - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In L. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito,...E. Vilarinho (Eds.), *Travessias e travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: ESEPF.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmiento, M. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Ed.), *Pensar a educação: Temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF.
- Gomes, J.F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. INIC: Coimbra.
- Halldén, G. (2012). Children's sense of place: Aspects of individualization, flexibility and free choice within the preschool context. In A-T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market Early Childhood Education and Care* (pp. 186-202). London: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A-T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: Freedom of choice and new forms of regulation In A-T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care* (pp. 168-221). London: Palgrave Macmillan.
- Losso, C., & Marchi, R. (2011). A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 603-631.

- Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a alunização da Educação. *A Página da Educação* 193, 18-19.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.
- OCEPE (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- OCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Otterstad, A. M., & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 80-97.
- Pardo, M., & Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the schoolisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 46(1), 101-115.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ring, E., & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: a panacea for the 'schoolification' epidemic, *Education* 3-13, 46 (4), 402-410.
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4, 1-10.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização, modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania - políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Vilarinho, M.E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Woodhead, M. (1998). 'Quality' in Early Childhood Programmes — a contextually appropriate approach, *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5-17.
- Zinnecker, J. (1990). Youth and Sociocultural Change in the FRG. In L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger & P. Brown (Eds.), *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective* (pp. 11-52). London: Falmer.