

Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi*

Sara Barros Araújo

131

Resumo

No texto *Uma carta dos três direitos*, Loris Malaguzzi expressa, de forma integrada e equânime, a valorização de direitos de crianças, pais e educadores em instituições de educação de infância. Com base nesse documento, de cunho político e ético marcadamente participativo, discutem-se possibilidades pedagógicas em instituições de educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, percebidas demasiadas vezes enquanto *loci* potenciais de negligência e/ou subtração desses direitos. Algumas circunstâncias da realidade portuguesa, sobretudo de natureza sociopolítica, que tem representado um condicionamento à qualidade das experiências cotidianas nos contextos de creche são analisadas. Transversalmente, é apontada a centralidade da(s) pedagogia(s) de raiz participativa na materialização de uma visão triangulada dos direitos, relativa a crianças, profissionais e famílias.

Palavras-chave: creche; direitos; pedagogias participativas.

* Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

Abstract

For a triangulated view of rights in childcare: an analysis grounded on the epistolary manifesto of Malaguzzi

This paper is based on the text "A Charter of Three Rights", by Loris Malaguzzi, in which the Italian pedagogue seemingly and equitably reports the enhancement of the rights of children, parents and educators in early childhood education centers. From this, that is a politically and ethically participatory document, there is a discussion on the pedagogical options in centers for education and care of children under three, often perceived as potential loci for negligence and/or curtailment of such rights. Thus, it analyses some of the Portuguese circumstances, mainly the socio-political ones, that represent a conditioning to the quality of the daily experiences in childcare contexts. It transversally indicates the centrality of participatory pedagogy(ies) in the emergence of a triangulated vision of rights, related to children, professionals and families.

Keywords: childcare centers; rights; participatory pedagogies.

Introdução: um empréstimo a Loris Malaguzzi

132

Este artigo encontra a sua inspiração num texto escrito por Loris Malaguzzi (1993), pouco antes da sua morte, intitulado *Uma carta dos três direitos (Una carta per tre diritti*, no original).¹ Neste documento, que consideramos representar um verdadeiro manifesto epistolar, Malaguzzi reivindica, de forma veemente, os direitos dos três protagonistas centrais da educação de infância: crianças, educadores/as e pais. Os seus conteúdos, mais do que uma apologia retórica, refletem décadas do seu trabalho enquanto mentor da experiência pedagógica de Reggio Emilia, considerada uma das mais iluminativas no que concerne ao respeito cotidiano efetivo pelos direitos dos interlocutores centrais em contextos educativos para crianças nos primeiros seis anos de vida. Refletem, ainda, a necessária interdependência sistêmica entre direitos das crianças, dos/as educadores/as e das famílias.

De facto, Malaguzzi advogou que os direitos das crianças não poderiam ser respeitados sem se verem reconhecidos os direitos de outros sujeitos históricos codependentes, designadamente os/as profissionais e os pais (Hoyuelos, 2004). Esta conceção associa-se de forma coerente a uma das premissas básicas postuladas pela abordagem de Reggio Emilia, a da *educação enquanto relação* (Malaguzzi, 1998). À semelhança de outros programas para bebés e crianças pequenas em Itália, a abordagem de Reggio Emilia não se centra unicamente na criança, na família ou no/a professor/a; é, antes, focada nas relações. Na ótica de Malaguzzi (1998), a relação

¹ A análise desse documento foi feita com base no original em língua italiana (Malaguzzi, 1993), bem como na tradução para português (pt-BR) de Ana Lúcia Goulart de Faria (2007, p. 286-288), da qual provêm os excertos apresentados neste artigo.

é concebida como a dimensão conectora primária de todo o sistema, não entendida simplisticamente como um envelope caloroso e protetor, mas enquanto conjunção dinâmica de forças e elementos que interagem no sentido de um propósito comum. O autor refere a ideia de *pedagogia da relação*, defendendo a inextricável ligação entre as relações e a aprendizagem, processos coincidentes no âmbito do processo ativo de educação. Neste entendimento, os centros de educação de infância são concebidos como ambientes coletivos, baseados na participação e gestão comunitária, na colegialidade, convivialidade, partilha de valores e objetivos (Ceppi *et al.*, 1998).

No presente artigo, pretende-se analisar os direitos em contexto de creche, reconhecendo a visão equitativa e justa que a perspectiva malaguzziana nos propõe. Percorre-se um itinerário que focará separadamente os direitos de cada um dos atores, sem negligência das sinergias necessárias e desejáveis entre eles. Esta análise perpassará as dificuldades e reptos que, quer a nível macro, quer micro-sistémico, se colocam na assunção plena destes direitos em contexto português. Consideram-se circunstâncias, particularmente de natureza sociopolítica, que têm representado um condicionamento à concretização da mensagem de Malaguzzi em *Uma carta dos três direitos* e que necessitam ser objetivamente identificadas e criticamente refletidas no âmbito de um projeto humanizador de efetivar os direitos dos três interlocutores centrais em contextos de creche. Neste âmbito, defende-se o papel de destaque que a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) assumir na materialização de uma visão triangulada dos direitos.

Dos direitos das crianças

Na sua carta que nos serve de referente, Malaguzzi começa por sublinhar os direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais. É, no entender de Rinaldi (2005), a reivindicação por Malaguzzi de uma cidadania baseada nos direitos, distinta de uma cidadania baseada nas necessidades das crianças, muito em voga à data da redação desse documento.

Importa referir, a este respeito, que a subscrição, em 1989, por um número considerável de países da *Convenção dos Direitos da Criança* colocou em plano de destaque as questões dos direitos à provisão, à proteção e à participação² de todas as crianças (Hammarberg, 1990). A questão a que consideramos fulcral responder é relativa à forma como estes direitos são considerados no cotidiano, em instituições de educação de infância vocacionadas para o atendimento a bebés e crianças mais novas.

Apesar de uma maior ênfase no direito à participação reclamado no texto de Malaguzzi, parece-nos evidente que as possibilidades de participação dependem, em larga medida, da garantia dos direitos à provisão e proteção. Relativamente ao

² Em termos genéricos, quando falamos dos direitos das crianças, falamos de três tipos: os direitos à provisão (salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); os direitos à proteção (direito a ser protegido contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito); os direitos relativos à participação (direitos civis e políticos da criança, nomeadamente, a ter um nome e identidade, a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito) (Hammarberg, 1990).

primeiro, e atentando no acesso aos serviços de creche em Portugal, os dados da Carta Social revelam taxa de cobertura (creches e amas) de 49,2% (Portugal. MSESS, 2014).³ Esta percentagem traduz uma evolução positiva, distanciando-se da taxa de 25% que, em 2006, foi registada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, no relatório *Starting strong II* (OECD, 2006), uma vez que a existência de serviços publicamente subsidiados e regulados é considerada um indicador de referência internacional no âmbito da proteção dos direitos da criança na primeira infância, segundo a Unicef (2008). Apesar deste alargamento da rede de creches, saliente-se que, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, não faz qualquer alusão ao atendimento a crianças com idade inferior a três anos, sendo que alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, continuam a negligenciar, do ponto de vista do enquadramento legislativo, a educação destas crianças.

Apesar do investimento estatal que tem vindo a ser feito neste setor, o acantonamento das creches no Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, ao invés de uma tutela do Ministério da Educação, não deixa de refletir a dissonância atual entre, por um lado, as políticas públicas e, por outro, as evidentes necessidades educativas associadas a estes serviços e os resultados da investigação que têm vindo a reforçar a relevância dos sistemas ecológicos em que a criança está imersa no seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta matéria é incontornável a constatação de que o direito à provisão, em termos quantitativos, não poderá estar divorciado da necessária qualificação destes serviços. Em Portugal, as evidências recolhidas revelam uma qualidade baixa dos contextos de creche, sendo estes resultados consistentes, quer em estudos de cariz praxiológico (Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Lucas, 2006), quer em estudos psicométricos (Aguiar; Bairrão; Barros, 2002; Barros; Aguiar, 2010). Evidências que, naturalmente, deverão representar um *input* de relevo no respeitante ao investimento público, no sentido de, num momento de maior estabilização da rede de creches, orientar-se de forma mais visível para a qualificação pedagógica destes contextos.

No que concerne ao direito à proteção, e aqui muito particularmente relacionado com as questões da proteção contra a discriminação e a injustiça, é importante sublinhar que o fator *idade* não poderá constituir motivo de exclusão (Araújo, 2014). Fúlvia Rosemberg, investigadora brasileira e grande ativista em prol da educação da pequena infância, apontou, sem reservas, a discriminação etária que, no Brasil, se associava à posição subsidiária das creches e à própria discriminação das mulheres. Afirmava, no âmbito de suas atividades académicas e políticas, que quanto menor a idade da criança, maior a desvalorização no espaço público, e que o silenciamento sobre as crianças mais novas constituía uma forma de discriminação deste segmento social (Rosemberg, 2011).

³ É de referir que esta percentagem traduzirá, pelo menos parcialmente, a entrada em vigor da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que fixou um aumento do número de crianças em cada um dos intervalos etários previstos (até a aquisição da marcha: de 8 para 10 crianças; entre a aquisição da marcha e os 24 meses: de 10 para 14 crianças; entre os 24 e os 36 meses: de 15 para 18 crianças).

Na abordagem a estas duas grandes constelações de direitos, provisão e proteção, entrevê-se a centralidade de valores e crenças de que somos detentores e que influenciam a forma como consideramos as crianças nos primeiros anos de vida. Reside, neste âmbito, a imagem que temos relativamente às crianças nesta faixa etária, enquadrada por um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos que não se devem furtar ao escrutínio.

Ao nos debruçarmos sobre a terceira constelação de direitos, os direitos de participação, esta imagem continua centralmente influente na forma como estes são honrados no cotidiano das salas e instituições de atendimento coletivo. Uma imagem que surge fortemente plasmada no documento *Uma carta dos três direitos*, em que Malaguzzi (1993) reconhece as crianças

[...] como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

Malaguzzi (1994) refere que esta imagem representa o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nos contextos de educação, representando a estrutura sustentadora de todo o projeto educativo. No seu artigo "*Your image of the child: where teaching begins*", Malaguzzi salienta a importância de se estar consciente e de se declarar, de forma inequívoca, uma imagem de infância que oriente e dirija as ações, relações e propostas que se levam a cabo com as crianças. Esta definição clara e pública, de natureza teórico-prática, serve ainda outros propósitos, nomeadamente o de apoiar a construção de consensos e a partilha em torno das ações de diversos atores e de constituir um princípio ético fundacional do direito da criança a identidade. A imagem de criança de Malaguzzi é, então, a de uma criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experiência do mundo e na comunicação, através de *cem linguagens*, dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói.

Esta conceção encontra-se claramente patenteada em *Uma carta dos três direitos*, que "atribui às crianças potencialidades naturais de extraordinária riqueza, força, criatividade, as quais não podem ser desconhecidas e desiludidas sem provocar sofrimentos ou empobrecimentos na maioria das vezes irreversíveis" (Malaguzzi, 1993). É, na síntese de Fochi (2015), a partir das suas leituras da obra do educador italiano, a declaração de uma criança capaz, portadora do inédito, cujo potencial não deve ser traído, e que deve ser seriamente considerada.

Relativamente a esta imagem da criança com menos de três anos, reconhecemos uma tendência com particular robustez representacional nos contextos de creche: a de um ceticismo endémico relativamente à sua competência e possibilidades. De facto, assistimos regularmente a fortes condicionamentos à assunção da competência participativa das crianças desta idade, em muito centrados em ideias de ausência de competências (motoras, linguísticas, cognitivas ou metacognitivas) e representações focadas no défice. É uma apreciação da competência da criança por referência ao adulto, que não deixa de refletir um *viés adultocêntrico*,

como definiu Scott (2000), gerador de baixas expectativas e, em muitos casos, de exclusão.

No trabalho que temos vindo a fazer ao longo dos últimos anos, no âmbito das pedagogias participativas em creche, não é esta a imagem preconizada. É, antes, a imagem de uma criança ativa e competente, em que a competência participativa é reconhecida enquanto eixo matricial. Reconhece-se, pois, o seu direito a uma participação efetiva, associado ao conhecimento das suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar, de construir significados. Em última instância, respeitar os direitos irredutíveis das crianças implica conhecer os contornos desta cultura da (primeira) infância e responder nos termos da criança.

As pedagogias participativas para creche poderão, neste particular, representar um contributo de grande relevo. São quadros de referência de raiz construtivista e socioconstrutivista, como a perspetiva educativa da *Pedagogia-em-Participação*, a abordagem *HighScope*, a já mencionada perspetiva de Reggio Emilia ou a proposta de Elinor Goldschmied, que privilegiam a criação quotidiana de oportunidades de participação da criança. No rasto de Oliveira-Formosinho (2007), estamos perante perspetivas pedagógicas que, triangulando valores e crenças, teorias e práticas num sistema educacional compreensivo, definem as grandes finalidades educacionais e orientações para a prática educativa nas várias dimensões da pedagogia. Neste entendimento, estas perspetivas ou abordagens pedagógicas são contributo valioso para que a participação se afaste de um jogo de verbosidade (Freire; Faundez, 1985), em que a retórica da participação tantas vezes encerra crianças e adultos, e se concretize na esfera praxiológica.

Dos direitos dos/as profissionais

No documento *Uma carta dos três direitos*, Malaguzzi sublinha os direitos dos/as profissionais, professores/as e educadores/as de cada escola de contribuírem para a elaboração e aprofundamento dos quadros concetuais que definem conteúdos, finalidades e práticas da educação, em sintonia com direitos das crianças e dos pais. Subjaz a estes direitos a participação em redes de colaboração e de interação múltipla, abertas à atualização, à experimentação, ao diálogo e ao confronto.

O reconhecimento da legitimidade e da relevância das palavras evocadas por Malaguzzi conduzem à concomitante constatação do longo caminho que há a percorrer para que os contextos endossem e levem à prática as asserções adiantadas. De facto, os/as educadores/as de infância que trabalham em creche contam com uma imagem socialmente deprimida, demasiadas vezes associada a uma visão estreita e redutora da sua ação, centrada numa perspetiva assistencialista, que relega estes/as profissionais para um plano de agentes de cuidados, associado a necessidades da criança ao nível da alimentação, higiene e repouso.

Os dados do estudo de Coelho (2005) acerca das concetualizações de um grupo de educadoras de infância portuguesas a trabalhar em contexto de creche são elucidativos acerca deste cenário de desvitalização, evidenciando:

- 1) a existência de sentimentos de desvalorização social, que emergem muitas vezes no próprio seio da comunidade profissional;
- 2) a ausência de um referencial suficientemente explícito que permita definir sua profissionalidade;
- 3) a caracterização da formação inicial como lacunar e a oferta de formação contínua como muito limitada; ainda, uma das conclusões do estudo sublinha o facto de as educadoras considerarem os conhecimentos teóricos como pouco instrumentais para suas práticas;
- 4) as fontes de aprendizagem para as educadoras a trabalhar em contexto de creche são sobretudo as experiências pessoais e as aprendizagens na profissão, embora não as reconheçam como verdadeiramente legítimas.

Estes dados juntam-se a evidências de outros estudos sobre a realidade portuguesa que identificam falhas ao nível da formação destes/as profissionais no que concerne à pedagogia em creche (Araújo, 2011; Portugal. Ministério da Educação, 2000; Oliveira-Formosinho, 2011; Portugal, G., 2000). São falhas que poderemos associar, a montante, a uma cultura pobre no que respeita à educação e cuidados à primeira infância, o que tem representado uma condicionante ao investimento nestes serviços; são falhas que poderemos associar, também, a jusante, e aliadas a outras circunstâncias, à qualidade baixa destes serviços de atendimento formal à infância, em Portugal. Em artigo publicado por Folque (2014), a autora refere que as reformas na formação de docentes emanadas do processo de Bolonha, em 2007, suscitaram um olhar mais atento por parte das instituições de ensino superior relativamente à formação de educadores/as para a valência de creche, como parte integrante do estágio final. Contudo, a autora registou que, à data, tal só se verificava em cerca de metade das instituições de formação de educadores/as de infância, em Portugal.

Estamos no cerne de um direito irredutível dos/as profissionais: o direito à formação, que é, por seu turno, condição para a garantia dos direitos das crianças e das famílias. A este propósito, *Uma carta dos três direitos* evidencia a relevante aliança entre a criança e “adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca das estratégias construtivas do pensar e do agir” (Malaguzzi, 1993). Reconhecemos, nestas palavras, afastamento de uma pedagogia transmissiva e a assunção de uma pedagogia que se centra nos atores que constroem o conhecimento, todos reconhecidos como ativos, competentes e com direito a codefinir o seu itinerário de apropriação da cultura (Oliveira-Formosinho, 2007).

A este nível, gostaríamos de salientar o papel que, em Portugal, uma perspetiva de cariz participativo, a Pedagogia-em-Participação, tem assumido ao longo dos últimos 15 anos, através da identificação e experimentação no terreno de propostas para ação pedagógica em creche, no âmbito de processos de formação em contexto com um envolvimento profundo dos profissionais (Lucas, 2006; Araújo, 2011; Oliveira-Formosinho; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Machado, 2014; Sousa, 2017). A investigação de natureza praxiológica que tem vindo a ser feita destes processos revela que a formação dos profissionais em abordagens pedagógicas especificamente

para a creche tem vindo a ser reconhecida como de grande influência na melhoria da qualidade destes contextos, em diferentes dimensões da pedagogia. Estes estudos têm também revelado a forte adesão dos/as profissionais a esta formação, bem como o visível robustecimento da sua identidade profissional.

Dos direitos das famílias

Na epístola que nos serve de referência, Malaguzzi começa por sublinhar os direitos dos pais de participarem ativamente das experiências de crescimento dos seus filhos, no âmbito daquilo que designou o *entrosamento cooperativo* entre os contextos de educação de infância e os pais. O pedagogo sublinha, a este propósito: “nada de procurações, nada de retraimentos” (Malaguzzi, 1993, p. 4). Ainda no âmbito da experiência de Reggio Emilia, Edwards e Gandini (2001) referem que a definição de qualidade deverá perpassar uma imagem do sistema como acessível às famílias e favorecedor da participação destas. Em relação ao primeiro aspeto, as autoras frisam a necessidade de as famílias serem informadas acerca dos programas e serviços disponíveis, os quais se devem caracterizar por uma grande transparência na sua organização, abertura a visitas num momento de pré-inscrição e flexibilidade em face da diversidade de famílias e respetivas necessidades.

No que concerne ao segundo aspecto, convoca-se como central a necessidade de os programas comunicarem aos pais a contribuição básica que representam no desenvolvimento das crianças, bem como propiciar oportunidades para que aqueles se sintam e se tornem participantes competentes na vida do centro de atendimento. Ainda sobre a experiência reggiana, Spaggiari (1998) adianta que os centros constituem ambientes em que todas as partes interessadas (crianças, educadores e pais) são, concomitantemente, educadores e aprendizes. Neste entendimento, a participação das famílias na vida quotidiana dos centros é favorecedora do processo educativo da criança, do seu bem-estar e de uma cultura da paz, materializada no diálogo contínuo, nas realizações conjuntas e na partilha de responsabilidades e tarefas.

A relevância da construção de parcerias com as famílias não se circunscreve, no estudo das perspetivas pedagógicas para a creche, aos contributos de Reggio Emilia. De facto, na análise comparativa e contrastiva destas perspetivas levada a cabo por Araújo (2014), é centralmente enfatizada a necessidade de fomentar uma continuidade mesossistêmica entre aqueles que constituem, nos primeiros três anos de vida, e para muitas crianças, os contextos com maior impacto no seu bem-estar e sua aprendizagem: a família e a creche. Reconhecem, mais especificamente, três condições para a construção destas parcerias:

- 1) a promoção de relações de abertura, confiança e partilha;
- 2) a ação referida a objetivos comuns e coerentes, mas caracterizada, simultaneamente, pelo reconhecimento de diferentes papéis;
- 3) o incentivo à participação efetiva, que poderá assumir diferentes formas: desde a participação no jogo da criança, como é o caso da proposta de *jogo*

de relação, de Elinor Goldschmied, até a participação em processos de tomada de decisão, no âmbito de uma gestão comunitária, como propõe Reggio Emilia.

No trabalho de formação e investigação que se tem vindo a realizar no âmbito de uma destas perspetivas, a Pedagogia-em-Participação, há evidência que tem sido saliente: a de que a participação dos pais (e das famílias) cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças, mas também para a aprendizagem dos pais. De facto, é visível, em muitos pais, a ampliação de um foco mais estrito nas questões ligadas a higiene, alimentação e segurança para um foco nas experiências pedagógicas e nas aprendizagens dos filhos. Esta mudança é propulsionada, sobretudo, pelos diálogos existentes entre profissionais e pais, que são regularmente realizados com base em processos de documentação pedagógica, permitindo aceder à descrição e interpretação da experiência da criança em creche (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2011). Em simultâneo, a documentação pedagógica e os diálogos gerados permitem abrir caminho a processos de resignificação daquele que é o papel de um/a educador/a de infância a trabalhar em creche e das possibilidades deste contexto do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Considerações finais

A constatação da necessidade de abordar os direitos de crianças, profissionais e famílias nos contextos de creche não deixa de ser sintomática; de facto, sinaliza a existência de circunstâncias que tornam imperativo fazê-lo. No presente artigo, procuramos trazer à superfície algumas destas circunstâncias em contexto português, algumas das quais se têm adensado nos últimos anos em consequência da situação de crise económica e social que tem afetado, de forma muito pronunciada, o grupo geracional da infância. Neste apartado, é de assinalar, muito particularmente, a baixa qualidade que tem vindo a ser identificada em contextos de creche, bem como as debilidades ao nível do sistema de formação de profissionais, quer no que concerne à formação inicial, quer à contínua. Estas circunstâncias convivem, na sociedade portuguesa, com necessidades sociais significativas em torno de serviços de atendimento a crianças entre os 0 e os 3 anos e ao progressivo aumento da sua taxa de cobertura. A este nível, será importante salvaguardar que este aumento não surja apenas enquanto reflexo de uma motivação quantificadora, centrada numa perspetiva assistencialista, mas seja acompanhado por preocupações centradas na qualidade da experiência vivida quotidianamente nestes contextos.

Procuramos defender e ilustrar a forma como a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) dar um contributo importante na concretização da mensagem de Malaguzzi em *Uma carta dos três direitos*, no âmbito de um projeto humanizador de tornar reais os direitos das pessoas que diariamente vivem e convivem na creche. Privilegiaram-se diálogos com perspetivas e propostas em que a participação

ultrapassa a verbosidade retórica e em que se concretiza o verbo através da experiência participativa tangível, quotidianamente corporizada na voz e ações dos seus autores, crianças e adultos.

Não querendo ser paradoxais, no âmbito de um artigo consagrado aos direitos, gostaríamos de rematar evocando deveres e responsabilidades. Aludimos, muito particularmente, à responsabilidade cívica de garantir que as experiências das crianças nos primeiros anos de vida, em contextos de atendimento coletivo, sejam experiências de respeito, de bem-estar físico e emocional, de sintonia, de brincadeira, de expressão não constrangida, de desafio sustentado. Esta responsabilidade cívica não poderá ser cumprida, como temos vindo a defender, sem uma atenção concomitante à qualidade das vivências quotidianas dos adultos, profissionais e pais.

Apesar da dificuldade deste desígnio, evocamos as palavras de outro grande pedagogo, Paulo Freire (2000), que, na obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, assume a rejeição categórica de uma posição fatalista face ao destino ou daquilo que designa o *elogio da resignação* perante a realidade. Antes, afirma, de forma perentória, o direito e o dever de mudar o mundo, partindo da consciência lúcida de que esta mudança não é isenta de obstáculos, de avanços e recuos, mas também da certeza esperançosa de que a transformação é uma possibilidade concreta e, nessa medida, constitui também um compromisso e um dever ético.

Conforme procuramos esclarecer, a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) ter, neste desígnio complexo e difícil, um papel de destaque na materialização de uma visão triangulada dos direitos, que possa centralmente concorrer para a humanização dos contextos, por vezes perigosamente rarefeita. A sinergia de direitos que Malaguzzi expressa em *Uma carta dos três direitos* sintetiza uma via privilegiada de salvaguarda de uma vivência coletiva prazerosa e generativa, por aquilo que reflete de equidade e justiça. Que o espírito nela propalado contribua para encurtar o hiato que demasiadas vezes existe entre os direitos apologizados por Malaguzzi neste seu manifesto epistolar e as experiências de crianças e adultos nos cotidianos da creche.

Referências bibliográficas

AGUIAR, C.; BAIRRÃO, J.; BARROS, S. Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Lisboa, n. 5, p. 7-28, 2002.

ARAÚJO, S. B. *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

ARAÚJO, S. B. Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 29-74.

ARAÚJO, S. B. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 100-115, set./dez. 2014.

BARROS, S.; AGUIAR, C. Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, Norwood, v. 25, n. 4, p. 527-535, 2010.

CARDOSO, G. *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. 2012. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2012.

CEPPI, G. et al. *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children; Domus Academy Research Center, 1998.

COELHO, A. S. *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. 2005. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. Conclusions for now, questions and directions for the future. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Ed.). *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care*. New York: Teachers College Press, 2001. p. 216-225.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

FOLQUE, M. A. Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 102, p. 7-9, maio/ago. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HAMMARBERG, T. The UN Convention on the rights of the child: and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, v. 12, n. 1, p. 97-105, Feb. 1990.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2004.

LUCAS, M. *A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso*. 2006. Tese (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

MACHADO, I. *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. 2014. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Pedagogia da Infância / Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

MALAGUZZI, L. *Una carta per tre diritti*. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>>.

MALAGUZZI, L. Your image of the child: where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, Redmond, n. 96, 1994. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56e06e1ab654f926bbf666b4/t/56feb83d1d07c087992d0430/1459533886240/Your+Image+of+the+Child_+Where+Teaching+Begins.pdf>.

MALAGUZZI, L. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. 2. ed. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 49-97.

OECD. *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris, 2006.

142

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Educação das crianças até aos 3 anos: algumas lições da investigação. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS, 2011, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Early education for diversity: starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, Birmingham, v. 19, n. 2, p. 221-233, 2011.

PORTUGAL, Gabriela. Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Porto, n. 1, p. 85-106, 2000.

PORTUGAL. Lei nº 237, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf>.

PORTUGAL. Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Lisboa, 19 set. 1997. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_97.pdf>.

PORTUGAL. Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República Eletrónico*, Lisboa, 30 ago. 2005. Disponível em: <<http://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>>.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Early childhood education and care policy in Portugal: OECD country note*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS). *Carta Social: rede de serviço e equipamentos 2014*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento do MSESS, 2014. Disponível em: <<http://www.cartasocial.pt/pdf/csosocial2014.pdf>>.

PORTUGAL. Portaria nº 262, de 31 de agosto de 2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. *Diário da República Eletrónico*, Lisboa, 31 ago. 2011. Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>>.

RINALDI, C. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2005.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SCOTT, J. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.). *Research with children*. London: Routledge; Falmer, 2000. p. 98-119.

SOUSA, J. *Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

SPAGGIARI, S. The community-teacher partnership in the governance of the schools: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. 2. ed. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 99-112.

UNICEF. *The child care transition: a league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2008.

Sara Barros Araújo, doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM), com licenciatura e mestrado em Psicologia pela mesma universidade, é professora-adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), onde coordena o Mestrado em Educação Pré-Escolar, membro da direção da Associação Criança e *country coordinator* para Portugal da European Early Childhood Education Research Association (EECERA). Investigadora do Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-IPP) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UM).

saraujo@ese.ipp.pt

Recebido em 10 de março de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017