

Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância no contexto nacional

Bárbara Tadeu

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.159>

Resumo

Através da análise crítica e reflexiva da obra *Democracia e educação* (Dewey, 2007), com peculiar atenção para a conceito de educação democrática, pretendemos refletir sobre as questões de democracia na educação da pequena infância, na atualidade, em Portugal. As principais questões abordadas incidem sobre as políticas educativas e as práticas de gestão em contexto de creche. Após a análise constatamos que é necessário reconhecer a educação dos zero aos três anos como primeira etapa de educação devendo esta ser entendida como base de sustentação para a *aprendizagem ao longo da vida*, sendo um fator decisivo de desenvolvimento de uma sociedade democrática.



Tadeu, B., (2018) Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância em contexto nacional, *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 115 - 128. DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.159>

Contacto: Bárbara Alexandra Tadeu Correio, Centro de Investigação e Intervenções Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, R. Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal / babatadeu@hotmail.com

(Recebido em março de 2018, aceite para publicação em maio de 2018)

Palavras-chave: Educação democrática, questões de democracia na pequena infância, gestão democrática em creche.

**De la democracia y la educación en Dewey a la democracia y la educación hoy:
Cuestiones de democracia en la pequeña infancia en el contexto nacional**

Resumen

A través del análisis crítico y reflexivo de trabajo de la democracia y la educación (Dewey, 2007), con especial atención al concepto de la educación democrática, tenemos la intención de reflexionar sobre temas de democracia en la educación infantil, actualmente en Portugal. Las principales cuestiones abordadas se centran en las políticas educativas y las prácticas de gestión en el contexto de la guardería. Después del análisis constatamos que es necesario reconocer la educación de los cero a los tres años como primera etapa de educación, debiendo ser entendida como base de sustentación para el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo un factor decisivo de desarrollo de una sociedad democrática.

Palabras clave: Educación democrática, cuestiones de democracia en la pequeña infancia, gestión democrática en guardería.

**De la démocratie et de l'éducation chez Dewey à la démocratie et à l'éducation
aujourd'hui: les enjeux de la démocratie dans la petite enfance dans le contexte
national**

Résumé

A travers une analyse critique et réflexive de l'œuvre *Démocratie et éducation* (Dewey, 2007), avec une attention particulière au concept d'éducation démocratique, nous avons l'intention de réfléchir aux questions de démocratie dans l'éducation de la petite enfance, aujourd'hui, au Portugal. Les principales questions abordées portent sur les politiques éducatives et les pratiques de gestion dans le contexte des garderies. Après l'analyse, nous avons constaté qu'il est nécessaire de considérer l'éducation de zéro à trois ans comme la première étape de l'éducation, ce qui devrait être compris comme une base pour *l'apprentissage tout au long de la vie* et un facteur décisif pour le développement d'une société démocratique.

Mots-clés: Éducation démocratique, questions de démocratie dans la petite enfance, gestion démocratique dans les crèches.

From democracy and education in Dewey to democracy and education today: Democracy issues in early childhood in the national context

Abstract

Through a critical and reflective analysis of the book *Democracy and education* (Dewey, 2007), with particular attention to the concept of democratic education, we intend to reflect on the issues of democracy in the nowadays childhood education in Portugal. The main issues addressed focus on educational policies and management practices in the context of daycare. After the analysis, we found that it is necessary to recognize education from zero to three years as the first stage of education and this should be understood as a basis for *lifelong learning* and a decisive factor in the development of a democratic society.

Keywords: Democratic education, democracy issues in early childhood, democratic management in daycare.

INTRODUÇÃO

Através da análise do livro *Democracia e educação* (Dewey, 2007, obra original publicada em 1916), pretende-se apresentar o contributo de Dewey, no que se refere ao conceito de educação democrática, no campo das ciências da educação.

Esta obra apresenta-nos aspetos essenciais da pedagogia Deweyana e servirá de lente através da qual se pretende refletir sobre as questões de democracia na educação da pequena infância (i.e., a educação dos zero aos três anos), no panorama nacional, na atualidade.

Desta forma, inicialmente, será elaborada uma análise interpretativa e crítica da obra em questão, com peculiar atenção para o conceito de educação democrática, que servirá de motor de arranque para, posteriormente, se problematizar as questões de democracia no que se refere às políticas educativas e às práticas de gestão democrática em contexto de creche.

A DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DEWEY

Em *Democracia e educação* (Dewey, 2007), o autor aborda simultaneamente a educação como uma necessidade e como uma função social, definindo a educação, no seu aspeto geral, como o processo através do qual os grupos sociais mantêm a sua contínua existência. A este propósito o autor refere que “educação é um processo de renovação dos significados da experiência, por meio de um processo de transmissão, em parte acidental, devido ao companheirismo ou relacionamento comum entre os adultos e jovens, e em parte deliberadamente instituído para cumprir a continuidade social” (2007, p. 272). Dewey começa por afirmar que a função social da educação varia consoante o grupo social em que está inserida, passando depois a centrar a discussão dentro de uma realidade concreta que são as sociedades democráticas (i.e., sociedades em progressiva mudança). Segundo o autor:

Devemos basear a nossa concepção em sociedades que realmente existam, de modo a assegurar a exequibilidade do nosso ideal (...) O ideal não pode

simplesmente repetir as características que encontrou. O problema consiste em extrair as características desejáveis das formas de vida comunitária existente, usá-las para criticar as características indesejáveis e sugerir melhorias (2007, p. 85).

E acrescenta,

Essas sociedades foram consideradas democráticas, devido à maior liberdade que proporcionam aos seus membros e à necessidade consciente de garantir nos indivíduos um interesse conscientemente socializado, em vez de confiar, principalmente, na força dos costumes que operavam sob o controlo de uma classe superior (2007, p. 272).

Defende ainda que:

Uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interacção das diferentes formas de vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens (2007, p. 97).

Assim sendo, Dewey (2007) defende que a base da democracia está nas capacidades da natureza humana e que toda a construção intelectual deve ser edificada em torno da democracia, conceito que deve ser entendido enquanto totalizador e prático:

A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto. A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam do mesmo interesse, de modo a que cada um tenha de remeter as suas próprias acções às dos outros e considerar as acções destes para orientar e direccionar as suas próprias, equivale à quebra das barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem entenda a importância da sua actividade. Estes pontos de contacto mais numerosos e variados denotam uma maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem de responder; como consequência, recompensam a variação dos seus actos. Asseguram uma libertação de energias, que permanecem contidas enquanto as incitações à acção forem parciais, como acontece num grupo cuja exclusividade afasta muitos interesses (2007, p. 89).

A democracia aparece assim como uma experiência comunitária de resolução comparticipada de conflitos sociais.

O autor defende que a escola é a instituição que deve assegurar os princípios de uma sociedade democrática, considerando-a a oficina prática deste ideal social. Entenda-se que Dewey (2007) não propõe que a escola seja a base da democracia, mas a democracia enquanto método, que, por intermédio da escola, poderia transformar e produzir mudanças

na sociedade. A educação é assim vista para o autor como um processo através do qual o método democrático é consolidado e aperfeiçoado.

De acordo com Paraskeva, autor da introdução da obra em análise (Dewey, 2007, p. 12), “para que a escola desempenhasse tal função, havia que se operar uma transformação na sua verdadeira essência”. Neste sentido, Dewey (2007) elabora inúmeras críticas às metodologias da escola tradicional, que, a seu ver, não proporcionam experiências educativas devido à ausência de métodos democráticos. Segundo o autor, a perspectiva tradicional reduz o processo educativo à transmissão unilateral e impositiva de informações “de cima para baixo” e de “fora para dentro”, ignora as especificidades dos estudantes, as suas experiências e vivências, negligenciando, assim, o exercício do pensamento reflexivo. Na estrutura tradicional, a atitude dos educandos caracterizava-se, no geral, por recetividade e obediência; aceitação, memorização e repetição de ideias alheias, sem investigação pessoal, nem teste ao seu valor, o que negava aos educandos a oportunidade de, progressivamente, conferir sentidos, questionar e recriar as suas experiências, ampliando as suas possibilidades existenciais e participando na experiência social, na medida das suas capacidades cognitivas, em permanente reorganização (Cabra, 2017).

Esta análise baseada na educação democrática implicou, segundo o autor, “uma constante reconstrução ou reorganização da experiência [conceito central na sua teoria], de forma a aumentar o seu significado declarado ou conteúdo social, bem como a capacidade dos indivíduos para agir como guardiões directivos desta reorganização” (Dewey, 2007, p. 273).

Esta premissa é seguidamente utilizada para demarcar as características da matéria e do método. Define-se a sua unidade, tendo em consideração que o método de ensino e de aprendizagem sobre esta base corresponde ao “movimento conscientemente dirigido da reorganização da matéria da experiência” (Dewey, 2007, p. 273). A partir desta perspectiva, desenvolve os princípios essenciais do método e da matéria de ensino.

Ao defender a educação como um processo de interesses e esforços, não só assume que o objetivo da educação consiste em dar às crianças e jovens as ferramentas de que necessitam para se desenvolverem de modo ordenado e sequencial enquanto membros de uma sociedade, como acrescenta ainda que a mente humana não aprende no vazio, sendo que os factos presentes na aprendizagem, para serem apreendidos, têm de ter alguma relação com a experiência anterior do indivíduo ou com as suas necessidades atuais. Em suma, “a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência” (Dewey, 2007, p. 79).

Seguidamente, com base no critério democrático e a sua aplicação à vida social vigente, Dewey apresenta as suas limitações referindo:

Verificou-se que [essas limitações] resultavam da noção de que a experiência consiste numa variedade de domínios, ou interesses, isolados, tendo cada qual o seu valor, material e método independentes e próprios, reprimindo-se uns aos outros, e quando um é convenientemente delimitado pelos demais, forma-se uma espécie de “equilíbrio de poderes” na educação (2007, p. 273).

Posteriormente, é feita uma análise às várias hipóteses implicadas nesta rutura e verifica-se que as mesmas resultaram da divisão da sociedade em classes/grupos distintos (Dewey, 2007). Note-se que, “o objectivo da educação progressista é participar na correção dos privilégios injustos e da privação injusta e não perpetuá-los” (Dewey, 2007, p. 114) e que,

...se a democracia tem um significado moral e ideal, é porque se exige a todos uma retribuição social e porque a todos se proporciona uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades distintas. A separação dos dois objectivos na educação é fatal à democracia; a adopção do significado mais limitado da eficiência [social] retira-lhe a sua justificação essencial” (Dewey, 2007, p. 116).

Para Dewey, eficiência social significa “a capacidade para partilhar o dar e o receber da experiência. Abrange tudo o que torna a experiência do indivíduo mais valiosa para os outros e que lhe permite participar com mais valor nas experiências do outro” (2007, p. 115). Assim, conclui-se que o seu ideal democrático se refere “a uma plena e flexível relação e interações sociais” (2007, p. 273).

As ruturas sociais, segundo o autor, resultam dos dualismos, tais como: trabalho versus lazer, atividade prática versus atividade intelectual, homem versus natureza, individualismo versus associações, cultura versus vocação; assumindo

... que as diferentes questões têm as suas contrapartidas nos sistemas filosóficos clássicos; e que envolvem os principais problemas da filosofia - tal como o espírito e a matéria; o corpo e o espírito; o espírito e o mundo; o indivíduo e as suas relações com o mundo, entre outras (2007, p. 273).

Implícita nestes dualismos está “uma filosofia que reconhece a origem, o lugar e a função do espírito numa actividade que controla o ambiente” (Dewey, 2007, p. 273), regressando o autor às conceções iniciais da obra:

...a continuidade biológica dos impulsos e energias humanas com as energias naturais; a dependência do crescimento do espírito da participação nas atividades conjuntas com um objetivo comum; a influência do ambiente físico por meio dos usos que lhe damos no meio social; a necessidade de utilização de variações individuais no desejo e no pensamento para o desenvolvimento progressivo da sociedade; a unidade essencial da matéria e do método; o reconhecimento do espírito como pensamento que percebe e testa os significados do comportamento (Dewey, 2007, p. 273).

Após esta análise, define a filosofia como a teoria geral da educação, afirmando que a filosofia é uma forma de pensamento que, como todo o pensamento, tem a sua origem naquilo que é incerto na matéria da experiência e visa localizar a natureza da perplexidade e formular hipóteses que vão posteriormente ser testadas na ação para a sua clarificação (Dewey, 2007).

Defende que o pensamento filosófico tem como característica única o facto de as incertezas com que lida se basearem em condições e objetivos sociais, que consistem num conflito de interesses organizados e em exigências institucionais (Dewey, 2007). De acordo com o autor,

a única forma de se obter um reajustamento coerente às tendências opostas é por meio de uma modificação da atitude emocional e intelectual sugerindo que a filosofia é “uma formulação expressa dos vários interesses da vida e uma proposta de pontos de vista e métodos, através dos quais se pode efetuar um melhor equilíbrio de interesses” (Dewey, 2007, p. 279).

Ao considerar que “a educação é o processo através do qual se podem alcançar transformações necessárias” (Dewey, 2007, p. 279), o autor encontra justificação para afirmar que “a filosofia é a teoria da educação como uma prática executada deliberadamente” (2007, p. 279).

Assim sendo e em jeito de conclusão, a educação democrática traduz-se no processo contínuo de crescimento cognitivo e moral dos indivíduos, constituindo-se como aprendizagem, em interação dialógica, de hábitos reflexivos de pensar, agir e conviver. O significado e o valor moral da organização democrática vinculam-se à ciência moderna como um hábito da mente reflexiva, investigativa, metódica e experimental. Abarca, por isso, uma experiência educativa, configurada pelos seguintes princípios: proveniência dos conteúdos educacionais das experiências de vida; educação baseada em resolução de problemas; desenvolvimento progressivo dos conteúdos educacionais; interação dialógica e pedagogia baseada na ciência. Assim concebida, a educação conduz o indivíduo à autonomia moral-cognitivista, habilitando-o, concomitantemente, à experiência comunitária que, com o apoio do Estado e com os seus mecanismos jurídico-institucionais, lhe possibilitam uma participação política e ativa socialmente que caracteriza a democracia (Cabra, 2017).

Em suma, na discussão promovida por Dewey em *Democracia e educação* (2007), o autor começa por nos apresentar a educação como uma realização essencialmente humana para, posteriormente, realizar uma análise crítica desta realização num determinado ambiente concreto - a sociedade democrática - para só então examinar o problema em termos especificamente filosóficos traduzidos na sua filosofia da educação, envolvendo a distinção entre filosofia e ciência, as teorias do conhecimento e as teorias da moral.

Importa ressaltar que, para uma melhor compreensão da obra *Democracia e educação*, é crucial enquadrar o seu autor no *status quo* vigente uma vez que a sua vida, as suas preocupações e propostas estiveram associadas à passagem pela Guerra Civil Americana (1861/1865), à participação dos Estados Unidos da América na Primeira Guerra Mundial (1914/1918) e aos movimentos de mudança no pensamento científico (i.e., aos avanços no campo da ciência e da tecnologia) e filosófico originados pela Segunda Revolução Industrial que colocaram a ênfase na crescente urbanização e industrialização, nos modelos industriais do *Taylorismo* e *Fordismo* e no seu impacto na vida dos indivíduos, fatores que conduziram a enormes transformações em todos os campos da vida social.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO HOJE: QUESTÕES DE DEMOCRACIA NA PEQUENA INFÂNCIA EM CONTEXTO NACIONAL

Neste capítulo, a partir da perspectiva de educação democrática de Dewey acima apresentada, trazemos para a discussão alguns conceitos de diversas áreas do saber, nomeadamente, dos direitos da criança e da família, assim como da sociologia da infância e da família visto que se pretende refletir, de forma holística, sobre as questões de democracia na pequena infância.

Tal como Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento e Folque (2015) alertam no seu artigo “Pensar a educação de infância e os seus contextos” sobre os riscos de efetuar recortes que contrariam o conceito de educação de infância adotado na Europa e igualmente em Portugal e que concebem a educação de infância como a educação dos zero aos 12 anos, também nós estamos cientes desse perigo. Convém, no entanto, salvaguardar que recorremos a este recorte com a finalidade de enfatizar as principais problemáticas existentes neste grupo etário, uma vez que estamos conscientes dos dois tipos de vulnerabilidade que condicionam as crianças, segundo um conjunto de competências que os adultos consideram necessário para o exercício da cidadania:

A vulnerabilidade inerente tem a ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da protecção do adulto - este aspecto permanece inquestionável e tão mais visível quanto mais pequena for a criança. A vulnerabilidade estrutural, relaciona-se com a falta de poder político e económico e de direitos civis da criança, constituindo-se como uma construção social e política, que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade (Fernandes & Tomás, 2004, p. 47).

Assim, tal como Dewey (2007) referiu, continuamos a encarar “a infância comparativamente, em vez de intrinsecamente” (pp. 52-53), sendo a “afonia das crianças muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos” (Fernandes & Tomás, 2004, p. 48).

Desta forma, importa posicionarmo-nos no que concerne à definição de pequena infância que a nosso ver não deve ser

...limitada à interiorização das normas sociais, mas sim compreendida como integrando a socialização horizontal entre pares; de currículo, que não é exactamente o programa institucional, mas, antes, o conjunto das experiências da criança; de cultura em suas diferentes dimensões, quer específicas da infância [a cultura infantil], quer orientadas para as diversidades nacionais e profissionais (Plaisance, 2004, p. 237).

Importa igualmente referir que visamos “uma dupla consciencialização: das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos e, dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva” (Fernandes & Tomás, 2004, p. 45).

O século XX foi o século dos direitos da criança, marcado pela “emergência e desenvolvimento de um quadro jurídico-legal de protecção à infância e de promoção dos seus

direitos” (Tomás et al., 2015, p. 5) a nível internacional e nacional. Se, por um lado, a literatura encontra enquadramento nas medidas promulgadas sobre os direitos da criança (e.g., Portugal foi um dos primeiros países a aprovar uma *Lei de Proteção à Infância*, em 1911, e a consagrá-los, posteriormente, na *Constituição da República Portuguesa*, em 1976; a *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959; *Convenção sobre os Direitos da Criança*, 1989, ratificada por Portugal em 12 de Setembro de 1990) e os inúmeros relatórios que as Organizações Não Governamentais (ONG) têm vindo a produzir (e.g., United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2012, 2014a, 2014b, entre outros) apontam que se tem feito “mais pela infância nos últimos 50 anos do que nos 500 precedentes” (Tomás & Soares, 2004, p. 3); por outro, a fraca aplicabilidade destes direitos expressos nas medidas sociais de apoio à família e à criança, os elevados índices de pobreza, marginalidade e exclusão social no grupo social das crianças, podem confirmar-se pelos inúmeros relatórios elaborados pelas mesmas ONG, que apresentam dados a considerar enquanto violações dos direitos da criança (Tomás & Soares, 2004) e enquanto fatores promotores de situações de risco e de exclusão social colocando em evidência o hiato existente entre a retórica e a prática, conforme poderemos ver ao longo deste capítulo.

De acordo com Tadeu (2014), as principais problemáticas no acolhimento de crianças entre os três meses e os três anos de idade em contexto educativo em panorama nacional são: (1) a negligência expressa pelo Estado em legislar; (2) a desresponsabilização praticada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) em não assumir a tutela da valência de creche; (3) a falta de reconhecimento por parte do Estado relativamente à contagem dos anos de serviço dos educadores de infância que desenvolvem a sua prática profissional nesta valência; (4) a existência de preconceitos pejorativos em considerar-se que para educar/cuidar de crianças pequenas não é necessário possuir formação académica, desvalorizando-se e desqualificando-se o trabalho pedagógico realizado por todos os profissionais que opcionalmente (ou não) desenvolvem a sua prática pedagógica com crianças dos zero aos três anos.

Assim, de acordo com Dewey (2007), que simultaneamente encara a vida da criança de forma integral, total, e a educação enquanto “marcha contínua” (p. 63), defendemos que o processo educativo ocorre num *continuum* entre contextos de educação formal e de educação não formal (i.e., abrange os contextos familiares, da comunidade e da vida em sociedade) (Tomás et al., 2015) e deve ser encarado através de uma perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) nos vários níveis sistémicos que abrangem a educação e cuidados para a infância:

As profundas e complexas transformações sociais dos tempos de hoje exigem que se encare a educação como um processo que se inicia ainda antes de a criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida (...) e que se realiza num contexto de uma aprendizagem ao longo da vida. (Vasconcelos, 2006, pp. 2-3).

O facto de a educação se realizar num contexto de *aprendizagem ao longo da vida* encontra-se bastante latente em Dewey, chegando o autor a referir: “A educação não é um simples meio para a vida. A educação é vida” (2007, p. 301).

Todavia, tal como Tomás et al. (2015) sugerem, acreditamos que, no que concerne à educação da pequena infância, “continuamos a assistir a um quadro de insuficiente provisão de

apoio às famílias, à desarticulação entre lógicas de apoio assistencial e de apoio educativo” (Tomás et al., 2015, p. 8).

De acordo com Vasconcelos (2011, citado em Tomás et al., 2015, p. 9):

...no caso do atendimento aos 0-3 anos não tem havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação. Assim, a educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança.

Note-se que, em Portugal, devido ao período de crise económica e à implementação de medidas de austeridade, houve uma redução significativa do apoio económico do Estado às famílias (e.g., no Rendimento Social de Inserção e no Subsídio de Desemprego) e um aumento significativo nos impostos de IRS, IVA e IMI que, para além do impacto que têm na vida das crianças e das suas famílias, promovem o aumento e o agravamento do risco social para o grupo geracional da infância (Tomás et al., 2015).

Neste sentido, importa igualmente denunciar situações perversas que têm emergido: Intuições Particulares de Solidariedade Social financiadas pelo Estado, leia-se, com o dinheiro dos contribuintes, aquando dos processos de inscrição, selecionam as crianças que irão pagar as participações mais altas, de acordo com os rendimentos dos agregados familiares. Desta forma, as crianças mais carenciadas, com menor poder económico, permanecem sem vaga e sem acesso a um educação e cuidados nos anos mais precoces (Vasconcelos, 2006).

Se tivermos em consideração que os resultados da investigação reconhecem e valorizam a importância das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000; Howes & Olenick, 1986), especialmente para crianças oriundas de contextos de risco (Vandell et al., 2010), e de meios socioeconómicos desfavorecidos, podemos considerar que procedimentos deste tipo estão a perpetuar situações reprodutoras de pobreza e de exclusão social que colocam em causa valores democráticos enfatizados por Dewey, nomeadamente: “a participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias” (2007, p. 97), a igualdade de oportunidades educativas, o interesse superior da criança, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento, a solidariedade e a justiça.

Simultaneamente, assistimos ao aparecimento de instituições de educação de infância, pensadas como lugares para práticas técnicas: lugares onde a sociedade pode aplicar tecnologias humanas poderosas às crianças para produzir resultados predeterminados e definidos externamente - as “fábricas de crianças” (Moss, 2009, 2015). Lugares onde “as crianças são construídas como capital humano” (Moss, 2015, p. 9), lugares marcados por valores, tais como: a escolha individual e a competitividade, a certeza e a universalidade. Lugares que acentuam valores como a concorrência em todos os aspetos da educação: entre pais (cada um esforçando-se para obter acesso à “melhor” instituição); educandos (comparados e classificados através de avaliações constantes); professores (igual e constantemente comparados e cada vez mais sujeitos a sistemas de sanção e recompensa e a pagamentos por resultados); instituições (reduzidas a competir umas com as outras como se

de empresas se tratassem, procurando o “cliente”, os “pais-consumidores”); países (esforçando-se, por exemplo, para se superarem em PISA ou em outras avaliações internacionais em que imperam vocábulos como “qualidade” e “resultados”).

Estes lugares, ao descurarem que existem várias formas de ver, entender e exercer a educação de infância, afastam-se das práticas democráticas (Moss, 2015), defendidas por Dewey.

Concomitantemente, este discurso coloca em evidência conceitos como a *globalização hegemônica* entendida como “a globalização bem-sucedida de um local particular e um discurso culturalmente específico, ao ponto de fazer alegações de verdade universais e restringir todos os discursos rivais” (Santos, 2004, citado em Dale & Robertson, 2004, p. 149) e os *regimes de verdade* (Foucault, 1997) em que a diversidade e a pluralidade de pontos de vista e de práticas não são reconhecidas nem avaliadas.

Deste modo, de acordo com Moss (2009), é necessário oferecer uma

...estrutura nacional de direitos, expectativas e valores que expressem objetivos e crenças nacionais democraticamente aceites; e oferecer as condições materiais para torná-los realidade e para possibilitar que outros níveis executem e pratiquem a democracia (...) sem sufocar a diversidade regional ou local” (p. 421).

Em termos práticos, a educação para a democracia deve significar: direito de acesso ao atendimento para crianças como sujeitos/cidadãos (no nosso ponto de vista, desde os três meses de idade), juntamente com um sistema de apoio financeiro que possibilite a todas as crianças exercerem os seus direitos; uma estrutura curricular que defina valores e objetivos; uma política para a infância totalmente integrada, sob responsabilidade do MEC; uma mão-de-obra qualificada, através da contratação de educadores de infância, com salários condizentes. Acima de tudo, devem ser privilegiadas práticas ativas que visem a redução da pobreza e da desigualdade social.

Desta forma, para uma efetiva gestão democrática em contexto de creche, é necessário criar espaços de discussão que favoreçam a participação dos vários intervenientes no processo educativo (i.e., crianças, pais, educadores, funcionários, comunidades, autarquias locais e Estado). Os vários intervenientes devem participar na organização, construção, implementação, revisão e avaliação dos projetos educativos e pedagógicos; nos aspetos educativos e desenvolvimentais das crianças; na administração dos recursos humanos e materiais e nos processos de tomada de decisão neste contexto de forma a exercerem um papel ativo na sua gestão.

Importa conceber os vários intervenientes como cidadãos competentes com direitos/deveres, que têm e desenvolvem as suas próprias experiências, pontos de vista, interpretações e ideias que são o resultado das suas experiências como pais, profissionais e cidadãos; que possuem as competências necessárias para resolver problemas e para participar na tomada de decisões nos assuntos que lhes dizem respeito.

Deve assumir-se o diálogo como uma ferramenta fundamental e central na construção de qualquer processo que vise ser inclusivo e participativo, sendo igualmente importante

reconhecer que as crianças e os adultos têm “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999) e que a gestão de creches assente em valores democráticos significa ser capaz de escutar essas múltiplas linguagens (Moss, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode uma conceção teórica com mais de um século de existência apresentar tal densidade reflexiva para, apesar das mudanças sociais características de um determinado contexto/tempo, desafiar a temporalidade histórica e apresentar ainda possibilidades reflexivas na atualidade?

Dewey (2007), em *Democracia e educação*, oferece-nos não só uma forte teoria educacional com intenções pedagógicas inovadoras e atemporais, mas igualmente fortes instrumentos para a interpretação da vida social.

Assim sendo, o contributo de Dewey (2007) relativamente à educação democrática deve ser entendido, na atualidade, enquanto um processo de assimilação consciente da vivência democrática, através do qual se vive e se experienciam os valores democráticos, tendo a educação e a escola um papel fundamental na formação desses valores, tais como: a igualdade de oportunidades; a participação; a colaboração; a cooperação; a partilha; o diálogo; a solidariedade; a responsabilidade; o respeito pela diversidade; a capacidade para acolher a curiosidade, a incerteza, a subjetividade, o pensamento crítico e reflexivo; o reconhecimento da existência de múltiplas perspetivas e paradigmas diversos (i.e., há mais do que uma resposta para a maioria das questões e existem muitas formas de ver e compreender o mundo).

Se “uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 13), se “we become citizens when we are treated and valued as citizens” (Coffield & Williamson, 2011, citado em Moss, 2015, p. 15), numa das muitas formas de ver e compreender o mundo e na tentativa de revitalizar o ideal democrático de Dewey (2007), no âmbito da educação dos zero aos três anos, acreditamos que a educação deve ser vista enquanto a primeira etapa de educação que visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades/experiências de progressiva autonomia e socialização, preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida, constituindo-se como um importante apoio às famílias na sua tarefa educativa.

A educação dos zero aos três anos deve ser entendida como base de sustentação para a *aprendizagem ao longo da vida*, sendo um fator decisivo de desenvolvimento de uma sociedade que se quer e que se diz ser democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender or ethnicity. *Applied Development Science*, 4 (3) 149-165. Retirado de https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Cabra, G. P. (2017). Educação e democracia: Perspectiva emancipatória a partir da filosofia social de John Dewey. *Quaestio Iuris*, 10 (2), 844-866. doi: 10.12957/rqi.2017.25969
- Dale, R., & Robertson, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), 147-160. doi: 10.1080/14767720410001733629
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Org.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (35-62). Lisboa: Asa. Retirado de <https://pt.scribd.com/document/47267768/participacao-2004>
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development*, 57 (1), 202-216. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/1130652>.
- Malaguzzi, L., (1999) História, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, C.; Gandini, L., & Forman, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Calábria. 59-104.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20 (3), 417-436. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>.
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. *Investigar em educação*, 4, 9-24. Retirado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/95/94>.
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25 (86), 221-241. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313718011>.
- Sarmiento, M. (2010, novembro). Pobreza, Exclusão e políticas públicas inclusivas para a infância. Colóquio dinâmicas actuais da pobreza e da exclusão social:

Conceptualizações, políticas e intervenções. Apresentação efetuada para a Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa. Retirado de <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4d70d0ae0bce7.pdf>.

- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 10 (30), 159-175. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4029/3019>
- Tomás, C., & Soares, N. (2004). Cosmopolitismo infantil: Uma causa (sociologicamente) justa. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. (1-6). Retirado de http://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR460e8539509a8_1.pdf
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de educação de infância*, 105, 4-25. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/39778>
- UNICEF Innocenti Research Centre (2012). *Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries. Innocenti report card 10*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Retirado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf
- UNICEF (2014a). *As crianças e a crise em Portugal. Vozes de crianças, políticas públicas e indicadores sociais, 2013*. Lisboa: Comité português para a UNICEF. Retirado de <https://www.unicef.pt/as-criancas-e-a-crise-em-portugal/files/Relatorio-Unicef.pdf>
- UNICEF (2014b). El estado mundial de la infancia de 2014 en cifras. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez. Todos los niños y niñas cuentan. Nueva York: UNICEF. Retirado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/documents/spanish/SP-FINAL%20FULL%20REPORT.pdf>
- Vandell, D.L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81 (3), 737-756. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2938040/>
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: Propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Retirado de <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>