

O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância

MÓNICA PEREIRA

monica.pereira@ispa.pt

Professora Auxiliar ISPA- Instituto Universitário

ANA TERESA BRITO

Ana.Brito@ispa.pt

Professora Auxiliar ISPA- Instituto Universitário

LOURDES MATA

lmata@ispa.pt

Professora Associada ISPA- Instituto Universitário

Resumo

O presente texto debruça-se de forma crítica sobre a organização e gestão do tempo nos contextos de educação de infância, procurando-se refletir e entrelaçar propostas que visam mobilizar pensamento sobre práticas educativas nestes contextos.

Neste sentido, entende-se que a intensidade e o ritmo das experiências das crianças são absolutamente relevantes para fazer emergir um currículo significativo e de qualidade e que, por outro lado, atividades fragmentadas, desarticuladas e disciplinarmente compartimentadas constituem oportunidades de aprendizagem perdidas.

Pretendemos evidenciar perspetivas teóricas e refletir sobre a importância de se considerar o tempo, que é das crianças, sob a sua perspetiva, sendo para este efeito necessário que se criem dinâmicas flexíveis, harmoniosas, muitas vezes imprevisíveis e que correspondam significativamente à sua curiosidade intrínseca e ao seu natural ímpeto exploratório.

Palavras-chave:

Educação de infância; organização do tempo; participação; qualidade; práticas de gestão do currículo.

Abstract

This text looks critically at the organization and management of time in childhood education contexts and aims to reflect and articulate proposals to mobilize thinking about educational practices in these contexts.

In this sense, it is understood that the intensity and rhythm of children's experiences are absolutely relevant for the construction of a meaningful and quality curriculum and that, on the other hand, fragmented, disjointed and disciplinarily compartmentalized activities constitute missed learning opportunities.

We intend to highlight theoretical perspectives and reflect on the importance of considering time, which belongs to children, from their perspective, so it is necessary

to create flexible, harmonious and often unpredictable dynamics that significantly correspond to their intrinsic curiosity and to their natural exploratory impetus.

Introdução

A educação de infância tem evoluído no sentido de assumir a sua função educativa como um terreno de *fronteiras* (Vasconcelos, 2009), de direitos, de promoção e proteção das crianças, de participação, de cidadania, de aprendizagens (que emergem de interesses reais), de cuidados, de socialização, de diversidade e heterogeneidade, de contacto com o mundo, de intencionalidade educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), de continuidade e transições, de complementaridade da família, de inclusão num *continuum* de aprendizagens (CNE, 2008; 2011).

A proposta apresentada neste artigo assenta na reflexão de que as crianças são protagonistas do seu tempo nos contextos de educação de infância e os educadores são mediadores e desafiadores que estabelecem, em conjunto, uma organização temporal assente na negociação e na perspetiva das crianças. Por essa razão, entende-se que a organização do tempo se define em conjunto com as crianças e que a gestão

Key concepts:

Childhood education; time organization; participation; quality; curriculum management practices.

de horários e rotinas sem pressas, permitirá que as crianças vivam com intensidade e construam as suas próprias experiências de aprendizagens, experimentando fronteiras (Vasconcelos, 2009), ultrapassando a ideia, estabelecida ao longo de muitos anos, da criança objeto. Conforme refere a autora, esta expansão de fronteiras oferece um terreno de interconexões e transitoriedades, capazes de perspetivar e assumir os contextos de educação de infância como locais “de *encontro de culturas*, um verdadeiro fórum de diversidade cultural, que servirá de modelo de inclusão social” (Vasconcelos, 2009, p.57). Neste sentido, pretendemos com o presente texto apresentar referenciais teóricos que nos permitam refletir de modo sustentado sobre a importância de se considerar a organização do tempo nos contextos de educação de infância, tendo em vista dar visibilidade a este tema e promover a melhoria nas práticas educativas neste âmbito. Deste modo, focalizamo-nos em primeiro lugar na identificação de uma organização temporal

ritmada e contextualizada; segue-se a explanação de perspetivas teóricas sobre práticas de gestão de tempo; e, por último, procuram-se integrar propostas sobre a necessidade de existir espaço e tempo para integrar e valorizar imprevisibilidades emergentes do quotidiano e das vivências concretas das crianças dentro e fora dos contextos de educação de infância.

1. Orquestrar experiências significativas nos contextos de educação de infância

Na procura por enquadrar teoricamente, definir e clarificar significados sobre a organização do tempo educativo ou da rotina pedagógica, entendemos ser importante perceber em primeiro lugar a relação entre sentido e tempo - não o sentido em que os ponteiros do relógio se deslocam à medida que o tempo passa, mas antes como o tempo pode ser sentido e entendido pelas pessoas que o experienciam. Nesta busca, encontramos Damásio (2017) que indica que todas as imagens do mundo exterior são processadas como uma cadeia de elementos no tempo. Contudo, a fidelidade da gravação ou de registo interno depende da emoção e do sentimento gerados. Deste modo, durante o tempo de execução as “ações resultam num certo tipo de música, a música dos nossos pensamentos e sentimentos, e a dos significados

que emergem de narrativas interiores” (p.126). Neste sentido, para que no lugar dos pensamentos e sentimentos se crie a música são necessários maestros com uma perceção apurada para conduzir a orquestra.

Se transportarmos esta ideia para o campo da Educação de Infância, o mesmo será dizer que para que se criem aprendizagens são necessários educadores com ampla capacidade de observação, de escuta e de reflexão – a tal perceção apurada para conduzir um currículo emergente do que as crianças procuram, do que faz despertar interesse e curiosidade, no qual as próprias crianças constroem (harmoniosamente e ativamente) significado sobre o mundo que as rodeia. Assim, para gerar “gravação” interna precisamos – crianças e adultos – de experiências significativas, sendo o tempo, e o uso que fazemos dele, uma condição fundamental.

De acordo com Silva et al. (2016), o tempo educativo é intencionalmente planeado pelas/os educadoras/es e conhecido pelas crianças sendo, por isso mesmo, uma rotina pedagógica que procura respeitar o ritmo da sucessão dos dias e apresentar uma distribuição flexível, tratando-se assim “de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido

para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo” (p.27). Nesta perspetiva, a vivência das diferentes unidades de tempo serve de fundamento para a compreensão da sucessão do tempo – passado, presente, futuro – e permite “que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes” (Silva et al., p.27). Deste modo, no que se relaciona com a organização e gestão de tempo, as autoras apontam para a importância de o/a educador/a e as crianças tomarem decisões conjuntas e de se considerar diversidade de ritmos, de atividades e de diferentes situações (i.e., individual, a pares, pequeno grupo, grande grupo).

Humblet e Guzman (2013) indicam que o tempo das crianças não é o tempo dos adultos e, assim sendo, na realidade verifica-se que, em muitas situações, “as crianças estão submetidas aos constrangimentos de tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas” (p.4). Deste modo, será importante acautelar a imposição de tempos lineares, com dinâmicas de aceleração imposta pelos adultos (Barbosa, 2013), uma vez que esta aceleração provoca a ausência de sentido, oferecendo uma sensação de muitas tarefas a serem realizadas, mas de fracasso no sentido da realização pessoal e

profissional dos adultos e uma derrota no sentido de educação das crianças” (Barbosa, 2013, p.6).

Kennedy e Kohan (2008) destacam que a infância será, não apenas um período da vida, mas uma forma específica de experiência de vida. Assim, seguindo a definição de tempo na filosofia grega, mais importante do que considerar a sucessão do tempo – *chrónos* – será ter-se em conta a qualidade do tempo – *aión* -, ou seja, a sua intensidade e a duração; um tempo que liga ao modo como as crianças se sentem e ao modo como pensam enquanto brincam; um tempo de relação estreita entre o objeto e o sujeito em que não é possível os indivíduos separarem-se do que se experimenta e em que as crianças são expostas e transformadas pela experiência (Kohan & Fernandes, 2020).

O tempo das crianças nos contextos de educação de infância não pode ser apenas “um tempo que passa por elas, merece ser sentido, vivido com intensidade de *aiónica* para construir uma experiência de infância” (Barbosa, 2013, p.6). Também não pode ser um tempo de realização de tarefas com as crianças que “finalizem com produtos avaliáveis, antecipação da alfabetização, oferta de disciplinas como língua estrangeira, informática e organização de processos de avaliação de larga escala para realizar comparações e classificações” (p.6).

A organização do tempo nos contextos educativos não deverá, assim, significar domínio ou controlo do adulto, mas conforme destacam Sousa e Machado (2018) o tempo pode ser um grande escultor das experiências que se desenvolvem no espaço, isto é:

os profissionais refletem sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e percebem como é que os podem organizar e desenvolver para responder às necessidades, aos interesses e às motivações evidenciados pelas crianças de forma a que vivam o prazer da aprendizagem (Sousa & Machado, 2018, p.63).

O mesmo será dizer, organizar o tempo de modo a que as crianças compreendam o significado dos ritmos temporais ou, como referem Folque e Bettencourt (2018), organizar uma rotina que constitua fonte de segurança e permita reconhecer que o tempo decorre gradualmente, incluindo diferenciação e simultaneidade de atividades, sendo entendido como potenciador de atividades humanas autênticas e culturais. Neste sentido, Folque (2018) chama a atenção para os tempos fragmentados disciplinarmente, bem como para os movimentos de escolarização precoce das crianças, práticas de avaliação quantitativa, a

pressão consumista que se exerce sobre as crianças. Será então necessário ter em conta, conforme indica Santos (2007), uma ecologia de saberes, isto é, que não pode ser dissociada das redes sociais que envolvem as crianças, sendo entendido o conhecimento como intervenção no real e não como representação do real.

2. Práticas de gestão de tempo

Rotina que surge no francês como *route* e que significa caminho ou rota é, de acordo com Barbosa (2000) “um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (p.53). A rotina opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária num determinado espaço social. Assim, todas as atividades recorrentes, não necessariamente repetitivas, fazem parte desta estrutura, constituindo-se pela “organização do ambiente, [pel]os usos do tempo, [pel]a seleção e [pel]a proposição de atividades e [pel]a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidora de subjetividades” (Barbosa, 2000, p.230).

A autora destaca no seu estudo – *Por amor & por força: rotinas na educação infantil* - que a rotina, por norma, define-se apenas com um

esquema que prescreve *o quê e em que momento* se deve realizar determinada atividade, sendo raramente acompanhada de uma explicação dos objetivos da sua organização, ou seja “os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro” (Barbosa, 2000, p. 94).

Sarmiento (2015) indica que “a educação é o lugar de afirmação de cidadania plena da criança” (p.82) pelo que é preciso recusar “rotinas rígidas, os *standards* e os esquemas pré-elaborados que não têm em linha de conta as realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância” (p.81).

Por outro lado, sabe-se que alguma previsibilidade nos horários e rotinas traz confiança e segurança sobretudo para as crianças mais pequenas. Conforme referem Post e Hohmann (2011), “saber o que irá acontecer no momento seguinte (...) ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (p.195). Os autores sublinham algumas formas de estabelecer e implementar rotinas diárias, nomeadamente: criar um horário que seja previsível mas flexível; organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados; e seguir consistentemente o horário diário.

A previsibilidade que decorre de uma certa estabilização da estrutura organizativa que, conforme indica Niza (1998), proporciona a segurança indispensável às crianças, salvaguardando, no entanto, a possibilidade de haver dias “em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (Niza, 1998, p.154).

Do ponto de vista da prática educativa, gerir tempo poderá constituir um desafio e implicar, como Vasconcelos (1997) observou na prática educativa da educadora Ana – no livro *Ao Redor da Mesa Grande* – a estruturação de uma rotina “suave, mas funcional, e deixa[ando] que essa estrutura se imponha por si sem necessidade de estar sempre a adotar posições dirigistas. Dá[dando] às crianças grande liberdade de iniciativa e muito poder dentro dessa estrutura” (p.146). Práticas promotoras do desenvolvimento da autonomia, centrada em experiências impulsionadoras da decisão e da responsabilidade, conforme indica Freire (2017):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em

experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (p.96).

A importância do que se faz com o tempo das crianças nos contextos de educação de infância relaciona-se precisamente com o direito das crianças se manterem curiosas e inquietas com o mundo que as rodeia e, acima de tudo, dos profissionais saberem que “o respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim [educador/a] uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2017, p.64).

3. Espaço e tempo para encontrar o inesperado

Na perspectiva de Cardona (1999) a estrutura espaço-temporal em educação de infância assume particular importância, muito especialmente pela ausência de uma definição prévia de conteúdos programáticos, assim como pelas características das crianças que são consideradas pontos de partida da aprendizagem. Assim, ao longo do dia decorrem trabalhos, ações, propostas educativas em grande grupo, pequeno grupo, a pares e individualmente, “em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes atividades” (p.133).

No que se relaciona com a construção e gestão do currículo em educação de infância, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-*

Escolar (Silva et al., 2016) apontam para que este se adapte “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13). Nesta perspetiva, esta adaptação distancia-se de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), centrado na perspetiva dos adultos/educadores sobre as crianças, mas antes sustenta um currículo que é emergente, que implica observar, registar, documentar, planear e avaliar. Este ciclo, que envolve um processo de análise e construção, e implica a participação de todos os intervenientes, é “fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade” (Silva et al., 2016, p.20).

No que à organização e gestão do tempo diz respeito, implica que os educadores/as de infância trabalhem para criar oportunidades de aprendizagem sem pressas, sem imposições e sem dinâmicas de aceleração. Implica também que se considerem as crianças competentes, com potencial, detentoras de direitos, valores e de significados, em que o tempo de permanência da criança na creche e no jardim de infância deva ser, de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013):

considerado em absoluto como uma experiência educativa e de aprendizagem, numa tensão que encontra na escuta, na atenção, na capacidade de repropor e de restituir significado as condições ótimas para se abrir ao inesperado, ao imprevisto, ao acontecimento inusitado e não calculado (p.9).

Trata-se assim de proporcionar um espaço e tempo *que é das crianças* e não *para as crianças*, que serve para experimentar fronteiras inscrita na ideia de “agência relacional” (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos, 2009) que “propõe o Outro como um recurso que prolonga e amplia a atividade individual” (p.14). Trata-se de uma abordagem sistemática de trabalho de projeto que provoque, conforme destaca Vasconcelos (2009):

pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projetos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação. (p.15).

Seguindo esta lógica, o importante será que as crianças tenham oportunidade de se envolverem em atividades significativas, que emergem

do que lhes desperta curiosidade, que se envolvam ativamente na procura de respostas para questões intrigantes sobre o que as rodeia e que, com base nisso, tenham oportunidade de desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo; em contraposição com dinâmicas impostas, desfragmentadas, ausentes de sentido e de exploração ativa e significativa.

Se os educadores considerarem "o extraordinário do ordinário" (Lefebvre, 1984, p. 51) - ou seja, o espaço-tempo onde em vez das atividades repetitivas, rotineiras, triviais - existe também espaço para encontrar o inesperado e margem para a inovação. O mesmo será dizer que não se relaciona apenas a uma sucessão de ações “prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio” (Barbosa, 2000, p.96).

Em educação de infância é fundamental construir tempo para as/os educadores estarem presentes, estarem com as crianças, “atentos, interessados, tranquilos, solícitos, tendo o cuidado de não ser intrusivos” (Barbosa, 2013, p. 7), considerando, intencionalmente, diferen-

tes ritmos e igualmente a participação, a relação com o mundo, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de socialização dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2000).

Reflexões finais / Conclusões

Face ao apresentado fica clara a importância da ação tanto dos profissionais, como das crianças na organização e gestão do tempo nos contextos de educação de infância. As propostas reflexivas apresentadas evidenciam a necessidade de aprofundamento investigativo neste âmbito, nomeadamente sobre: (i) a flexibilidade na distribuição das diferentes atividades que as crianças realizam nas creches e jardins de infância, bem como (ii) a articulação entre os diferentes profissionais e, sobretudo, (iii) a participação das crianças na tomada de decisões e no significado que encontram no que fazem. Sabe-se hoje, muito claramente, que crianças dos 0 aos 6 anos aprendem pela ação, aprendem com o corpo, aprendem pela experiência concreta com os fenómenos que as rodeiam – em relação consigo, com os outros e com o mundo – por esta razão, necessitam de mediadores preparados, conhecedores deste modo particular de aprender, capazes de criar condições significativas e interessantes de mobilização de aprendizagens e de desenvolvimento. Este modo de aprender em nada se relaciona com práticas

de escolarização precoce. Quanto melhor se entender este aspeto melhor se concretizará o papel e a relevância da educação de infância na vida das crianças e famílias.

Parece-nos assim, importante analisar as práticas, as conceções e forma de os profissionais sentirem a gestão e a vivência do tempo nos contextos de educação de infância. Entendemos fazer falta mais estudos que interpelem os diferentes profissionais envolvidos - educadores de infância, auxiliares de ação educativa e as direções pedagógicas - e também as famílias, usando metodologias investigativas diversificadas, recorrendo a conversas informais, observações, entrevistas, *focus group* e questionários, com vista a dar voz e, conseqüentemente, promover melhorias nas práticas educativas. É neste sentido, que pretendemos caminhar, na busca de aprofundamento teórico e empírico.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, M.C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, 25 (1), 93-113.
- Barbosa, M.C. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 25, 6-7.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 132-138.

- Conselho Nacional de Educação (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação n.3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos*. CNE.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas – a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Folque, M.A (2018). Uma visão holística e sistémica da educação de infância. A educação de infância: o que temos e o que queremos? Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26998/1/Edutalks%20EI%202019.pdf>
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedago.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedago.
- Humblet, P. & Guzman, M. (2013). Como abordar o tema do tempo? *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 25, 4-5.
- Kennedy, D. & Kohan, O. (2008). Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, *Philosophy and Education*, 4(8), 5-22.
- Kohan, W. & Fernandes, R. (2020). Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador, *Educação e Pesquisa*, 46.
- Lefebvre, H. (1984). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157). Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sarmiento, M. J. (2015). Para uma agenda da educação da infância a tempo integral assente nos direitos da criança. In V. Araújo, M. Sarmiento, L. Maurício, E. Peixoto, T. Shuchter & L. Aquino (Orgs.), *Educação infantil em jornada de tempo integral. Dilemas e perspetivas* (pp.61-89). Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Ministério da Educação, DGE.
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo II: Organização dos ritmos temporais na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 63-67). Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.

Nota Biográfica

Mónica Pereira

Professora Auxiliar no ISPA – Instituto Universitário, onde leciona na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa com especialização em Psicologia e Educação. Exerceu profissionalmente como educadora de infância. É investigadora integrada no Centro de Investigação em Educação do ISPA e interessa-se particularmente pelo estudo dos processos de desenvolvimento da qualidade nos contextos de educação de infância e sobre a formação inicial de educadores de infância.

Ana Teresa Brito

Formada em Educação de Infância, tem Mestrado em Orientação da Aprendizagem, Doutoramento em Estudos da Criança e Pós-doutoramento em Ciências da Educação. É Professora Auxiliar no ISPA-Instituto Universitário, onde integra a direção dos Mestrados em Educação e é docente nos domínios da Educação de Infância, Inclusão e Intervenção Precoce. Investigadora integrada no Centro de Investigação em Educação do ISPA e também membro da Equipa do Investigação do Eixo Educação e Desenvolvimento do ProChild CoLab. Integra o Conselho de Administração da Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família

Lourdes Mata

Formação inicial em educação de infância, tendo posteriormente obtido o mestrado em Psicologia Educacional e o Doutoramento em Estudos da Criança. É Professora Associada no ISPA-Instituto Universitário e tem colaborado com o Ministério da Educação como autora, consultora e formadora no âmbito do curriculum para a educação pré-escolar. Os principais interesses de investigação recaem sobre o estudo de variáveis individuais e contextuais que são centrais para uma educação de qualidade.