

VIVÊNCIA DA PANDEMIA A QUATRO DIMENSÕES: Liderança, investigação, prática pedagógica, maternidade – contextos distintos com impacto na infância

Mariana Estrela

Doutoranda em Currículo e Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, Portugal.
marianaestrela@ua.pt

Introdução

2019-2021 foram anos atípicos, devido à pandemia COVID-19 provocada pelo vírus sars-cov-2, com impacto em toda a dinâmica mundial. Com foco na infância (0-6 anos) apresentarei uma reflexão crítica, fundamentada, da vivência deste período a quatro dimensões: como diretora pedagógica de uma instituição privada; como investigadora a desenvolver um estudo de caso de natureza etnográfica; como educadora de infância numa escola pública; como puérpera. O desempenho destes papéis permitiram-me experienciar a pandemia de diferentes formas e em todas elas constatei impactos significativos (a diversos níveis) na infância de cada bebé e de cada criança, bem como nas suas famílias e nos profissionais de educação.

Liderança durante a pandemia

Destaco a liderança como um fator determinante para os processos de desenvolvimento profissional e organizacional, nomeadamente ao nível da criação de uma cultura institucional cooperativa, preponderante para a mudança, transformação e Inovação Pedagógica (Fullan & Hargreaves, 1996; OECD, 2019; Ramalheira, 2019). Neste contexto, como diretora pedagógica, tive um papel preponderante na liderança de uma equipa perante uma nova realidade: a pandemia COVID-19.

Apesar de apreensiva e com receios perante um momento de grande incerteza mundial, foquei-me nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), nas diretrizes Nacionais, nomeadamente do Ministério da Saúde, do Serviço Nacional de Saúde (SNS) e do Ministério da Educação (ME), nas diretrizes Regionais do Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira (SESARAM) e da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT).

Inicialmente, a única certeza que parecia evidente era a de que todos nos tínhamos de proteger, respeitar as regras de higienização e de etiqueta respiratória. Nesse sentido, elaborei um conjunto de procedimentos a adotar pela equipa, famílias e crianças. O que implicou a constante atualização de informações e o reajuste das práticas. Ficar em casa (para a saúde de toda a comunidade) e simultaneamente chegar de alguma forma a cada criança e suas famílias, também levou a uma nova necessidade de adaptação pedagógica, bem como à necessidade de nos reinventarmos como profissionais de EI.

Foram meses verdadeiramente desafiantes para todos, porque estávamos a viver pela primeira vez uma pandemia global, um confinamento geral e a ser educadores à distância, através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A equipa deu o seu melhor contributo para que as crianças e as famílias se sentissem bem, apoiadas e pedagogicamente acompanhadas. As práticas orientaram-se pelos documentos oficiais, nomeadamente as “Orientações para a Educação de Infância” (SRECT, 2020), o “Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de COVID-19” (APEI, 2020a) e “Contributo para assegurar a qualidade Pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID-19” (APEI, 2020b). Para complementar a ação pedagógica o ME disponibilizou o canal de Youtube “Estudo em Casa – Pré-Escolar”, e diariamente na RTP2, disponibilizou uma programação para a EPE.

Importa referir que as políticas educativas na Região Autónoma da Madeira (RAM) para a “Educação à Distância”, englobaram a creche e a educação pré-escolar (EPE), enquanto no continente português referiam-se apenas à EPE, sendo evidente a discrepância das políticas educativas para a EI em Portugal (Estrela, 2020a, 2020b).

Fundamentando com os nossos princípios educativos e com as orientações governamentais, formulámos um Plano Pedagógico à Distância: criámos uma dinâmica dos grupos de cada sala, através das TIC, em que cada equipa pedagógica continuou a desenvolver o Projeto Educativo de Escola (PEE) e os respetivos Projetos Curriculares de Grupo (PCG). Segundo Perre-

noud (1993) as TIC “transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p. 125).

A participação das crianças, acompanhadas pelos seus familiares, foi determinante para a dinâmica dos grupos e sobretudo para a aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento harmonioso das crianças no seu contexto familiar (Pequito et al., 2020). Quer no contexto institucional, quer no contexto familiar, consolidar transições educativas de qualidade só é possível numa dinâmica e partilha constante de saberes e de culturas entre as famílias e os educadores. Porém, o trabalho em equipa entre famílias e educadores leva o seu tempo e esforço (Pacheco, 2019, p. 80), e apesar de todo o trabalho desenvolvido não conseguimos chegar a todas as crianças e famílias. Contudo, a relação educadores-famílias-crianças saiu enriquecida, fortalecida e valorizada, diria mesmo, que transcendeu o profissional, para um cunho mais pessoal, ao abrir as portas dos seios familiares, cada família e cada educador deu muito de si e da sua privacidade.

Após confinamento geral e a polémica abertura apenas da EI, o primeiro grande impacto deu-se quando as famílias não puderam entrar na instituição e ficaram à porta para o acolhimento dos seus filhos. Momento realizado por uma assistente educativa, diferente em termos de aspeto físico (com máscara, avental, luvas, munida de desinfetante e termómetro). Foi um momento doloroso para todos. A transição entre ciclos educativos foi um fracasso, o choro, o mau estar e a frustração tiveram lugar. Tivemos de nos readaptar, reinventar e superar esse enorme desafio, que passou pela organização dos espaços, dos equipamentos e dos recursos (materiais e humanos) existentes no contexto, pois não era aconselhada a partilha de materiais, equipamentos e/ou brinquedos.

Fomos aprendendo com esta nova vivência, demos o nosso melhor, continuámos a valorizar ainda mais os espaços exteriores e foi neles que toda a ação pedagógica se desenvolveu, continuámos a inovar as práticas, a zelar pelo bem-estar e pela segurança de todos (Estrela, 2020c). A motivação da equipa foi fundamental para que tudo decorresse dentro da normalidade possível e desejada.

Investigação empírica: um caso de estudo de natureza etnográfica

Durante a pandemia dei continuidade ao Doutoramento, nomeadamente à investigação empírica: um estudo de caso de natureza etnográfica. A permanência no local de investigação, com recurso à observação naturalista, por imposição da pandemia passou a ocorrer por meio das TIC, sem presença física no local (característica válida num estudo de caso, pois este método nem sempre requer a presença do investigador num local determinado) (Yin, 2003).

A pandemia acabou por criar em todos nós um sentimento de pertença em comunidade, em que cada um de nós tem um papel determinante para um bem maior: a segurança, o bem-estar e a saúde de todos. Assim, e nesta linha de pensamento, a educadora em estudo, mesmo ausente fisicamente das crianças e das famílias, da equipa e do contexto de trabalho, desenvolveu a sua prática através das TIC, adaptada à realidade concreta de cada família, caracterizada por uma forte empatia e responsabilidade, participação e democracia, partilha e sentimento de pertença, comunicação e afeto, valorização da cultura de cada família.

Após confinamento geral, e aquando da aplicação dos documentos normativos governamentais e institucionais, durante a pandemia, a educadora em estudo reuniu com as assistentes da sua equipa, selecionaram os materiais estritamente necessários, reduzindo a quantidade, mas assegurando a diversidade. A equipa que sempre se preocupou em enriquecer e apetrechar ao máximo todas as salas e espaços exteriores, de repente viu as salas despidas, visualmente foi um choque.

Todavia, observei que progressivamente, as crianças readaptaram-se à nova dinâmica e organização da instituição, evoluíram nos seus níveis de bem-estar e, para isso, a organização do ambiente pedagógico, levada a cabo diariamente pela educadora em estudo, em muito contribuiu para o aumento desses níveis (Estrela, 2020c). Assim, e agindo em conformidade com o planeado e com o seu PCG, as crianças e os adultos usufruíram de uma forma totalmente livre do jardim contíguo à sala, exploraram ativamente os espaços exteriores repletos de materiais não estruturados, sem dúvida que, “a natureza é um ambiente maravilhoso e sensorialmente rico” (Sobel, 2022, p. 8) e esses materiais despertam a curiosidade e fascinam as crianças, são irresistíveis e sedutores, porque oferecem possibilidades ilimitadas de brincar, “a melhor escolha para explorar, porque as crianças

estão ativamente envolvidas e são elas que dirigem o brincar” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 3). Desta forma, houve uma mudança de concepções por parte da educadora, pois os materiais pedagógicos não são neutros, veiculam um pensamento sobre a infância, uma imagem de criança, uma compreensão de educação e de cuidados, uma visão da EI, em entendimento dos papéis da educadora e da criança, que aprendem em companhia (Oliveira-Formosinho, 2016).

Observei e experienciei, que apesar de todas as restrições impostas pela pandemia, especialmente em berçário, é impossível não haver o toque e o contacto e a forma como esse contacto é iniciado, a sensibilidade com que está imbuído, é o segredo chave para a qualidade da interação. O tato esteve sempre presente quer para acalmar, despertar ou alertar, é fundamental uma consciência profunda do impacto dos movimentos e atos dos adultos para com bebés/crianças. Compreender os sinais do bebé/criança e responder-lhe de forma adequada, autêntica e responsiva vai tornar a interação harmoniosa e dará o equilíbrio de que precisa (Portugal, 1998). Observei que apesar de todas as circunstâncias, o cuidar e o educar unificavam-se e intensificavam-se em todos os momentos.

A preocupação principal da educadora foi, juntamente com auxílio das assistentes educativas, acalmar, confortar, tranquilizar e transmitir a sua presença atenta e disponível a cada um dos bebés/crianças, mesmo num contexto completamente diferente. Observei que as crianças se recusavam a olhar para os profissionais, numa atitude e linguagem corporal de repulsa e de negação, fruto desta nova realidade (distanciamento, isolamento, uso de máscaras e viseiras, aventais, luvas, desinfetantes) e da separação das suas famílias após 2 meses e meio de confinamento. A educadora sentiu necessidade de contactar as famílias, de forma a tranquilizá-las um pouco e passar uma mensagem de alento.

A educadora em estudo evidenciou uma intencionalidade pedagógica transversal e holística, tendo em consideração a livre iniciativa da criança, primando pelo brincar ao ar livre como a atividade natural principal, potenciadora da aprendizagem e, simultaneamente, promotora do enriquecimento emocional, do desenvolvimento motor e neuro cognitivo. Em oferta estiveram materiais e atividades diversas que incentivavam o jogo heurístico, bem como propostas de atividades relacionadas com o conhecimento do mundo através dos sentidos (Daly & Beloglovsky, 2022).

A vivência da pandemia, as leituras de referência, a formação contínua e em contexto, os constantes diálogos reflexivos *in loco*, permitiram alcançar

a mudança e a evolução praxiológica desejada pela educadora em estudo, que se empenhou verdadeiramente no processo de transformação da práxis. Através da análise documental (Bardin, 1977), como técnica de recolha de dados, e da análise de conteúdo, como técnica de análise de dados, verificou-se um perfeito fundamento da sua ação, recorrendo a pedagogias participativas e valorizando o ímpeto exploratório de cada bebé/criança.

Prática pedagógica: a mudança

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança.
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”
(Luís de Camões)

Após vários anos de prática(s) pedagógica(s) e de liderança em instituições privadas no continente português e na RAM, abracei um novo desafio: exercer a minha profissão, na função pública, como educadora de infância de substituição/apoio. Foi um processo de adaptação complexo a uma mudança drástica na minha ação pedagógica, agravado pela pandemia. Pois, se por um lado, tive de passar por um processo de adaptação à escola (EBI, Creche e Pré) e a toda a sua dinâmica, por outro lado, tive também de me adaptar a cada sala, a cada grupo, a cada equipa, num período onde a proximidade e os contactos eram completamente restritos, bem como parte dos nossos rostos e das nossas expressões estavam ocultos por uma máscara. Porém, independentemente dessas circunstâncias, a pedagogia das relações (Portugal, 2011) constitui o âmago da minha ação pedagógica e é a partir da conceção de criança que construímos os nossos sistemas de relação com elas, não descurando que “a relação humana é uma relação bi-unívoca. Somos sempre parte dela” (Niza, 2005, p. 159). Assim, as relações desenvolveram-se a partir de interações Respeitosas, positivamente Reativas e Recíprocas – os três Rs da educação e dos cuidados com bebés e crianças (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

“Pensar na relação do adulto com as crianças, compreendendo a interação como a centralidade da ação pedagógica, não apenas reposiciona os

papéis das crianças e dos adultos (...), mas muda uma dada visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação.” (Fochi, 2020, p. 14)

Fundamentando a minha intencionalidade pedagógica nas perspectivas interacionista, humanista, emancipatória, dialógica, democrática, participativa e socio construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem, valorizo a agência de cada criança, sendo o meu papel o de observação em suspensão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), o de mediação e de apoio no processo único de aprendizagem de cada criança, com uma atitude sensível, reflexiva, atenta e disponível, valorizando e reconhecendo as potencialidades pedagógicas dos espaços, independentemente do contexto educativo onde exerço a minha práxis.

A vivência da maternidade em plena pandemia

As consequências desta vivência tiveram início logo na gravidez. É árduo o pai sofrer exclusão de participação no processo clínico deste grandioso estado de graça. Acredito que esta exclusão tem consequências para todos os elementos e apesar dos sucessivos apelos públicos, por várias entidades e pessoas, para que esta situação fosse revertida, passei 9 meses a frequentar o hospital “sozinha”. Segundo Correia (2009):

Para o futuro pai, o vínculo pré-natal é importantíssimo, pois representa a sua primeira experiência com a sua parceira centrada numa nova “relação emocional”, que permite o estabelecimento de um vínculo precoce pai-filho(a), o qual influenciará qualitativamente o desenvolvimento emocional paterno saudável, minimizando possíveis rivalidades, somatizações e regressões. (p. 90)

A exclusão do envolvimento e participação do pai, diminuiu na maternidade, sendo-lhe concedidos (com grandes restrições) 2 horas por dia para estar connosco. Novamente, uma situação com impacto no bem-estar e na aprendizagem de todos os elementos desta nova família.

Após o parto, sem o pai poder assistir, não houve contacto pele a pele mãe-bebé, apenas foi concedido que baixasse a máscara para dar um beijo ao bebé. Tudo tão intenso, tudo tão repentino. O que terá sentido o bebé? Tantas questões surgiram, tantos sentimentos, tanto desejo de o agarrar e não mais largar.

Se nos colocarmos no lugar do recém-nascido, que ao nascer é retirado

de um modo repentino do seu meio aquático, aconchegado, quente e protegido, é compreensível que ele se sinta, logo à nascença, desprotegido. O contacto pele a pele pode ser uma maneira de transmitir a nossa presença, o nosso cheiro, o nosso toque, o nosso amor. Contacto este fundamentado na literatura como um estímulo sensorial deveras importante para o bebé, para a mãe e para o pai (Almeida, 2022), porque proporciona um (re)conhecimento mútuo, o que fomenta a vinculação (Rufino, 2001), uma relação que é mais forte do que qualquer outra e vai servir de base para a construção de todas as relações futuras do bebé. Nas palavras de Costa (2016) “se é uma coisa tão simples e poderosa, como podemos ignorá-la? A Organização Mundial de Saúde apoia veemente esta prática, já que não acarreta custos aumentados a nenhuma organização e traz consigo inúmeros benefícios”.

Após saída da maternidade, todos os cuidados são de extrema importância. A pandemia trouxe-nos muitas lições a este nível, pois efetivamente as regras de higiene e de etiqueta respiratória devem ser mantidas sempre na presença de um recém-nascido é obrigatório ter esses cuidados, sob pena de transmitir vírus, bactérias... situação que, anteriormente à pandemia, era socialmente desvalorizada.

Conclusão

As políticas educativas decretadas tiveram um grande impacto nas práticas durante a pandemia, foram determinantes para saber como agir nesta situação, embora algumas delas fossem deveras limitativas de uma ação pedagógica com qualidade, nomeadamente ao nível relacional.

A higienização e as regras de etiqueta - imprescindíveis para a saúde global, sempre e em qualquer lugar. Importa salientar que assegurar a saúde de cada criança é um critério de qualidade definido por vários autores (Katz et al., 1998; Laevers, 2005). Note-se que esta questão ganhou maior dimensão em época de pandemia planetária.

A organização do ambiente pedagógico, dos espaços, do tempo e do grupo alterou-se substancialmente, bem como as conceções dos educadores ao nível da oferta pedagógica. Com especial destaque para a valorização das práticas pedagógicas participativas nos espaços exteriores, com ênfase no brincar ao ar livre (Bilton et al., 2017). Neto e Lopes (2018), com inúmeras evidências científicas têm “vindo a demonstrar que o comportamento de

brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano” (p. 17).

A formação para todos - devido à pandemia, várias instituições formativas apostaram na formação online, assim todos os docentes tiveram acesso a uma panóplia de formações, que no caso dos educadores da RAM, a maior parte delas seria impossível de realizar de forma presencial, porque ocorriam em Portugal Continental e noutros países. A pandemia proporcionou o repensar de outras formas de formar, igualmente com qualidade, em segurança e no conforto do lar. Foram uma mais-valia, porque permitiram que os educadores ampliassem os seus conhecimentos e a troca de saberes com outros profissionais de outras regiões, assim como permitiram que o tempo de confinamento se tornasse mais frutuoso. No entanto, esta modalidade formativa não é equivalente à formação presencial. A formação presencial é pertinente, porque, entre outros aspetos, permite a interação e uma relação de proximidade que a formação online não permite.

A reflexividade – sobre as práticas pedagógicas, o repensar novas formas de ação à distância e presencial (com distanciamento), o encontro de estratégias pedagógicas. O envolvimento reflexivo permanente e crítico na, para e sobre a ação (Schön, 1983), bem como sobre os aspetos a manter e os aspetos a melhorar. O educador detém um capital profissional que inclui o domínio de competências, conceções, crenças, valores e vivências, que são a base das suas decisões ao nível das suas práticas pedagógicas (Hargreaves, 1998).

A sensibilidade - para tranquilizar e apoiar as famílias e as crianças. Sensibilidade para que os direitos das crianças continuassem salvaguardados, nomeadamente o direito a um ambiente educativo que lhes permitisse explorar, participar, brincar, expressar, conviver e conhecer-se, valorizando a sua agência.

Mudança das práticas - apesar das dificuldades sentidas, como consequência das adaptações de todos à pandemia, apesar das contingências provocadas por esta, toda esta vivência culminou num momento de profunda reflexão e de amadurecimento de ideias relacionadas com mudanças estruturais na nossa forma de agir pedagogicamente. Efetivamente, no regresso aos contextos educativos, pós confinamento geral, vivemos dias muito bons e ricos em termos de relação forte e única com cada criança. Segundo Infante, et al. (1996) quando os educadores enfrentam complexidades, desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação pedagógica, com influência no seu modo de pensar e de agir. Neste fundamento, considero que a reflexividade crítica e em companhia so-

bre as a práxis, bem como a vivência da pandemia, foram determinantes e impulsionadores dessa emergência de novas concepções e paradigmas, que levaram à Inovação das práticas pedagógicas no contexto onde ocorreu a investigação empírica mencionada no ponto 2.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. (2022). *Importância do contacto pele com pele*. <https://forbabiesbrain.com/importancia-do-contacto-pele-com-pele/>
- APEI (2020a). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de COVID-19*.
- APEI (2020b). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID-19*.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Correia, E. (2009). E o pai? O papel da psicoterapia na descoberta do trilha da paternidade e parentalidade. In L. Lourenço & H. Rodrigues (Eds.), *Ser bebé tornar-se pessoa: afectos comemorativos* (pp. 87-95). Edições Almedina.
- Costa, J. (2016). *Contacto pele-a-pele: conhecer e abraçar o seu filho*. <https://instituto4life.com/contacto-pele-a-pele-conhecer-e-abracar-o-seu-filho/>
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 2. Inspirando o Brincar de Crianças do Nascimento aos Três Anos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Estrela, M. A. (2020a). Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância. In J. Sousa, J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Curriculum, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 86-94). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Estrela, M. A. (2020b). Concepções e práticas em creche na Região Autónoma da Madeira. Semelhanças e diferenças entre os estatutos dos educadores de infância na Região Autónoma da Madeira e no Continente. *C.E.I.*, (119), 42-45.
- Estrela, M. A. (2020c). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *C.E.I.*, (121), 11-14.
- Fochi, P. (2020). A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. *Educação Unisinos*, 24, pp. 1-18. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.10>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.

- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. AMGH Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Infante, M., Silva, M., & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 151-170). Porto Editora.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Laevers, F. (2005). *Well-Being and Involvement in Care - a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2005). Lembrando João dos Santos no Movimento da Escola Moderna. In C. Castilho & E. Salgueiro (Coords.), *O segredo do homem é a infância* (pp. 157-162). Assírio & Alvim.
- OECD (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Formação em Contexto: A Mediação do Desenvolvimento Profissional Praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil* (pp. 87-111). Editora e Gráfica Caxias.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100), 115-130.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto Editora.
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B., & Santos, A. (2020). *I3 Intervenção, Interação e Infância. Interação das instituições de Educação de Infância e famílias no período de confinamento devido à COVID-19*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Observatório para o Futuro da Educação de Infância.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*. Dom Quixote.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In M. Miguéns (Org.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas do Seminário CNE, Mesa redonda: As questões do atendimento e educação da 1.ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.

<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>

Ramalheira, A. (2019). *O Desafio da Liderança Pedagógica na Continuação e Sustentação da Formação em Contexto para o Desenvolvimento Profissional: Um Estudo de Caso Praxiológico* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

Rufino, A. (2011). *O contacto pele com pele e o processo de vinculação mãe - filho, logo após o nascimento*. Relatório de Estágio. ESEL. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16026/1/Relatorio.pdf>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (2020). *Orientações para a Educação de Infância*. https://aia.madeira.gov.pt/images/files/ori_inf.pdf

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Bookman.