

Coordenação:

MANUELA SILVA BELMIRO CABRITO GRAÇA LEÃO FERNANDES
MARGARIDA CHAGAS LOPES MARIA EDUARDA RIBEIRO
MARIA DO ROSÁRIO CARNEIRO

PENSAR A EDUCAÇÃO

temas sectoriais

A educação visa, em primeiro lugar, reconhecer e potencializar as capacidades de cada pessoa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a sua realização pessoal, dotando-a de ferramentas para, ao longo da vida, progredir no conhecimento e na criatividade, na participação na atividade económica e na vida cultural e cívica da sociedade a que pertence. A educação é missão de toda a sociedade. Esta deve aprender a valorizar a educação e a cuidá-la como seu património imaterial, competindo ao Estado, o dever de colaborar com a sociedade para que se esta assuma como sociedade educativa. Entendemos que o atual modelo de gestão não favorece as relações humanas, a responsabilização, a confiança, a criatividade e o sentido colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, condições indispensáveis para a construção de um projeto educativo participado e assumido por todas as pessoas que o devem concretizar.

- Pensar a Educação de Infância e os seus Contextos

María da Assunção Folque (coord.), Catarina Tomás, Emília Vilarinho, Lúcia Santos, Luísa Fernandes Homem e Manuel Sarmento

- Escolaridade Obrigatória

José Maria Azevedo (coord.), Ilídia Cabral, José Matias Alves e Paulo Melo

- A Educação de Crianças e Adolescentes com Necessidades Especiais

Luís de Miranda Correia (coord.), Ana Maria Serrano, Ana Pereira do Vale, José Boavida Fernandes, Maria de Deus Saiote e Rosa Maria Soares Ferreira

- Pensar o Ensino Superior. Que Futuro?

Luísa Cerdeira (coord.) e Belmiro Cabrito

- Educação de Adultos: Aprender Sempre

Natália Alves (coord.), Alberto de Melo, António Fragoso, Carmen Cavaco, Paula Guimarães e Rui Canário

- Para Pensar a Educação em Portugal: a formação dos professores

Manuela Esteves (coord.), Ângela Rodrigues, Maria de Lurdes Silva e Ana Carita

- Organização, Administração e Financiamento da Educação

Maria José Rau (coord.), Belmiro Cabrito, João Pinhal, Jorge Martins, Mariana Dias e Natércio Afonso

Apoio



ISBN 978-989-8272-24-9

EDUCA - Deusa romana que ensinava as crianças a alimentarem-se e presidia à sua educação. A protecção de Educa obtinha-se com a oferta das primeiras refeições após o aleitamento.



EDUCA - ORGANIZAÇÕES

PENSAR A EDUCAÇÃO

temas sectoriais

Coordenação:

MANUELA SILVA

BELMIRO CABRITO

GRAÇA LEÃO FERNANDES

MARGARIDA CHAGAS LOPES

MARIA EDUARDA RIBEIRO

MARIA DO ROSÁRIO CARNEIRO

Prefácio de Manuela Silva

democracia responsabilidade
e direito pessoas
n professores
s organização e formação
i gratuita d / competências
n n u n autonomia
o f valores c c
s a a a u escola
u n l c ç s adultos e
p c u e ã ã o sociedade q
e i o s o política i
r a s o cultura d
i investigação a
o descentralização d
r necessidades especiais e



CAPÍTULO 1

PENSAR A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E OS SEUS CONTEXTOS

Maria Assunção Folque (coord.), Catarina Tomás, Emília Vilarinho, Lúcia Santos,

Lúisa Fernandes Homem e Manuel Sarmento

Introdução

No âmbito do projeto abrangente que se propõe Pensar a Educação em Portugal 2015, o contributo do grupo sobre a Educação de Infância situa a sua reflexão na educação das crianças dos 0 anos até entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Situamo-nos neste intervalo etário tendo consciência que o processo de educação ocorre num continuum entre os contextos de educação formal ao longo de diversos níveis etários e, igualmente, num continuum entre os contextos de educação formal e não formal. Sabemos dos riscos que corremos neste recorte que contraria não só o conceito de educação de infância adotado na Europa, mas também o que foi utilizado em documentos estruturantes, produzidos em Portugal, para uma conceção da educação das crianças mais novas e que se referem à Educação de Infância como a Educação dos 0 aos 12 anos (Conselho Nacional de Educação, 2008). Reconhecemos, igualmente, a educação de infância como um espaço de fronteira (Vasconcelos, 2014) entre diversos espaços de educação e da vida em sociedade, nomeadamente na esfera da saúde, da cultura, do emprego, da cidade e do mundo natural. Sem esquecer que nestes trânsitos estamos, por vezes, a lidar com a criança e outras vezes com o aprendiz, ainda não aluno – mas já habitante de um espaço formal de educação, consideramos como prioridade observar e caracterizar as políticas e as respostas efetivas de educação das crianças entre os 0 e os 6 anos, num contexto socioeconómico de crise onde estas se tornam particularmente vulneráveis,

procurando conhecer o que, como país, temos feito pela educação de infância e como projetamos o que queremos fazer nos tempos próximos.

O texto organiza-se a partir de três secções procurando identificar as questões e problemas fundamentais, fazendo referência ao conhecimento produzido em Portugal e noutros países: a primeira, a ecologia da infância como base para a compreensão dos desafios que se colocam à educação de infância procura contextualizar este documento sobre educação num quadro social abrangente que compreenda os desafios da sociedade atual e da situação das crianças e dos seus direitos; a segunda, o papel do Estado na definição e desenvolvimento da educação de infância em Portugal retrata a evolução do papel do Estado enquanto legislador e construtor do papel da criança na sociedade e da identidade da educação de infância em Portugal; a terceira, rede formal de educação de infância equaciona o desenho da rede e a questão do acesso, bem como os/as profissionais de educação de infância e as suas práticas. Por último, e com base no equacionar da situação da educação de infância no tempo presente, enunciaremos linhas de ação que promovam uma educação de infância como garante de um desenvolvimento social sustentável, que combine desenvolvimento com proteção social e equidade ambiental, reforçando a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Importa explicitar desde já que a rede de serviços para a educação de infância em Portugal é constituída por estabelecimentos de diferentes tipologias, estatutos e tutelas:

- Dos 0 aos 3 anos – a) Creches de instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e de instituições privadas com fins lucrativos; e b) amas apoiadas ou não pela Segurança Social. Todos estes serviços são tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Dos 3 aos 6 anos – a) Jardins de Infância da rede pública; b) Jardins de Infância de instituições privadas de solidariedade social (IPSS); e c) Jardins de Infância de instituições privadas com fins lucrativos. Para além destas modalidades, existem ainda bolsas residuais de educação itinerante. Todas estas modalidades têm a tutela pedagógica do Ministério da Educação e Ciência.

1. A ecologia da infância como base para a compreensão dos desafios que se colocam à educação de infância e aos direitos da criança

O século XX foi o século dos direitos da criança, uma vez que marca a emergência e desenvolvimento de um quadro jurídico-legal de proteção à infância e de instituições e organizações transnacionais que defendem e promovem esses direitos. À semelhança do que aconteceu na maioria dos países ocidentais, Portugal acompanhou essa tendência, ainda que de forma paradoxal. Se por um lado, foi um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância (1911) e a consagrar na Constituição da República Portuguesa (1976), como direitos fundamentais, os da infância e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1990; por outro lado, muitos desses compromissos permanecem ainda por cumprir, não porque os direitos das crianças se assumam demasiado ambiciosos ou tecnicamente difíceis de promover, mas apenas porque a agenda política relativa à infância não é ainda, no início do século XXI, uma prioridade. Daqui resulta uma sociedade em permanente tensão entre os discursos e práticas que efetivamente se promovem em relação à infância e às crianças. São muitas as conquistas alcançadas ao longo da história relativamente à defesa dos direitos da criança, com especial incidência nas últimas décadas (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011; UNICEF, 2014). Há indicadores que revelam que a situação das crianças melhorou globalmente em áreas como na saúde, na educação ou na área da justiça. Não obstante, a situação das crianças no mundo continua a revelar sinais preocupantes (UNICEF, 2014).

A atenção pública dedicada à infância – consequência em muito da ação de Organizações Não Governamentais [ONG], dos media e do contributo do conhecimento científico, tem-se refletido nas agendas políticas, nacionais e globais, nomeadamente pelo desenvolvimento de políticas públicas, ainda que de baixa intensidade como no caso de Portugal (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; OECD, 2013). Todavia, este quadro de expansão altera-se com a crise europeia. Nestes tempos de incerteza e de mudança, a vida das crianças tornou-se mais complexa, agravando-se mesmo algumas das suas condições de vida, como veremos mais adiante, ainda que a intensidade varie muito em função das diferenças que

atravessam a própria infância (país, meio urbano e meio rural, classe social, género, etnia, idade, etc.).

Em Portugal, a defesa de uma política de austeridade tem tido repercussões na vida das famílias e das crianças. Tem-se assistido, entre outras medidas, a cortes salariais e de algumas das prestações sociais destinadas aos grupos mais vulneráveis da população (subsídio de desemprego, rendimento social de inserção, abono de família, alterações dos escalões de IRS). Estas medidas aumentam o agravamento do risco social para o grupo geracional da infância, que aumenta exponencialmente quando analisamos a situação das crianças pequenas (0-6 anos) por causa da sua vulnerabilidade estrutural.

1.1 A CDC e a Educação de Infância: caso português

Pese embora o significado simbólico da CDC, não devemos esquecer uma constante histórica que caracteriza a defesa dos direitos da criança: o alto consenso e a baixa intensidade da sua promoção e garantia. É o documento internacional mais ratificado (exceto EUA e Sudão do Sul) mas a falta de prioridade na sua aplicação é um facto.

Passadas mais de duas décadas da promulgação da CDC, se por um lado, podemos considerar que é uma vitória a sua existência, ao consagrar pela primeira vez a criança como sujeito com capacidade para ser titular de direitos, por outro lado, não estão totalmente garantidas as condições materiais, físicas, simbólicas para que os direitos das crianças se exerçam.

As alterações do direito das crianças em Portugal têm especial relevo a partir de 1974, e podem ser caracterizadas algumas tendências de mudança em curso (Pedroso & Branco, 2008; Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011):

1. Universalização/internacionalização/europeização: Portugal ratificou os principais documentos internacionais relativos aos direitos da criança, nomeadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 21 de setembro de 1990, que assegurou e reconheceu as crianças como detentoras de direitos.

2. Constitucionalização: Encontramos a primeira medida expressa pela Lei de

Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911. Temos no entanto de referir que apesar do pioneirismo na aprovação desta lei, só na revisão constitucional de 1976, e após a Revolução do 25 de Abril aparecem pela primeira vez consagrados na Constituição da República, no seu art.º 69, direitos específicos para a infância.

3. Expansão da proteção: A reforma do sistema jurídico de proteção das crianças é o marco desta tendência. Esta reforma levada a cabo, em Portugal, em 1999, permitiu, entre outros aspetos, uma separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos, colocadas ao abrigo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro; Ministério do Trabalho e da Solidariedade) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (Lei Tutelar Educativa – Lei nº 169/99, de 14 de setembro; Ministério da Justiça) e instituiu a Comissão Nacional para a Proteção de Crianças e Jovens em Risco [CNPCCR].

4. Retraimento dos direitos da criança: Assistimos nas últimas duas décadas a uma tendência para a penalização das crianças e jovens. Apesar da lei atual permitir a aplicação de medidas tutelares educativas a quem comete factos tipificados na lei como crime, uma das últimas alterações legislativas veio criminalizar a violência escolar, que a 29 de outubro de 2010 passa a ser crime público. Simultaneamente, em consequência da alteração das condições de vida das crianças e dos pais, verifica-se igualmente uma retração dos direitos das crianças, não apenas em consequência direta da fragilização das políticas sociais, mas de mudanças estruturais mais vastas: aumento da insegurança e, concomitantemente, diminuição da autonomia de mobilidade das crianças das crianças, maior confinamento das crianças ao controlo institucional, por efeito do prolongamento dos horários de trabalho dos pais, ou, mais recentemente, maior exposição das crianças a comportamentos desviantes (cf. Relatórios da CNPCR). De realçar, ainda, uma tendência para práticas de diminuição da atividade social do brincar.

1.2. Situação Nacional da Infância

Quando analisamos a situação da infância em Portugal a partir desta ótica pretende-se neste documento identificar um conjunto de tensões e contradições

relativamente à situação dos direitos da criança na sociedade portuguesa.

Para analisar a situação dos direitos das crianças em Portugal, dando especial enfoque aos grupos etários mais novos (0-6 anos) partimos de duas dimensões analíticas: (i) a infância como um excelente indicador do estado de desenvolvimento de um país e (ii) a tradicional distinção entre direitos de proteção, de provisão e de participação, os três P que caracterizam a CDC. Para de seguida, em cada uma das três categorias de direitos, analisar um conjunto de indicadores (sociais, económicos, demográficos, legislativos, culturais e simbólicos) relativos às crianças pequenas.

Direitos de Proteção

Quando nos reportamos, ainda que de forma breve, às características sociodemográficas em Portugal são várias as mudanças que podemos referir: a baixa da taxa de natalidade e índice sintético de fecundidade, a diminuição da dimensão das famílias, o aumento do número de indivíduos a viver sozinhos bem como do número de famílias monoparentais, a diminuição do número de casamentos e o aumento do número de divórcios e de uniões de facto.

Estas características são partilhadas pela maioria dos países europeus e nesse sentido Portugal aproxima-se dos países do centro, contudo há determinadas particularidades que nos afastam dessa centralidade. Destacamos a acentuada diminuição do número de crianças em Portugal assim como da taxa de mortalidade infantil (e da mortalidade materna) e um aumento da idade de maternidade para o primeiro filho. Os dados apresentados terão que ser relacionados com (i) as melhorias do sistema nacional de saúde, (ii) o aumento do nível de instrução da população portuguesa, com especial destaque para as mulheres, (iii) as alterações significativas das famílias, da conjugalidade e a forma como se entende o lugar das crianças na esfera familiar (Almeida & Wall, 2001; Cunha, 2007), ou seja, por uma redefinição da forma de considerar os filhos, a sua educação, o seu papel e o investimento que neles se faz, (iv) a situação laboral das mulheres: são as mais afetadas pelo desemprego, horários de trabalho longos e os baixos salários. Se ainda adicionarmos a este quadro (v) o esforço adicional que as mulheres fazem no que diz respeito à economia do cuidado (conjunto vasto de trabalho não pago que serve as crianças e os velhos da

família), muitas vezes não reconhecida, a situação complexifica-se. Sobretudo quando caracterizadas, as políticas de família em Portugal são consideradas de baixa intensidade (Portugal, 2000; Wall, Leitão & Atalaia, 2014) o que tem implicações severas no exercício dos direitos dos adultos e das crianças.

Para além dos dados sociodemográficos, que servem de contextualização à situação das crianças portuguesas, há outros indicadores que nos permitem um olhar mais profundo sobre a sua situação na dimensão da (des)proteção.

As conquistas do Portugal democrático nesta área foram bastantes, mas a sociedade portuguesa continua a ser marcada por fortes desigualdades sociais e apresenta uma elevada taxa de pobreza infantil (Bastos, 2013; OECD, 2009, 2013; Sarmiento & Veiga, 2010; Tomás et al, 2011; UNICEF, 2012).

Segundos dados da OCDE (2014), Portugal apresenta um quadro negativo no que diz respeito à pobreza infantil. A pobreza infantil é superior à média de pobreza da população portuguesa, isto é, há, percentualmente, mais crianças pobres do que adultos pobres (cf. Sarmiento & Veiga, 2010; UNICEF, 2014b). A infância é o grupo geracional mais afetado pela pobreza.

Uma outra dimensão dos direitos de proteção é a do risco. Neste texto, centrar-nos-emos apenas sobre o risco das crianças pequenas a partir dos dados da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

A caracterização realizada por Tomás e Fernandes (2011) sobre a situação das crianças em risco portuguesas coloca em evidência duas dimensões analíticas relativas ao perfil das crianças com processo instaurado pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens [CPCJ] na primeira década do século XXI, que se mantêm aquando da análise do último Relatório (CNPCJR, 2014):

(i) as faces persistentes do risco: meninos são os mais sinalizados; “metropolização do risco”, ou seja, a concentração dos processos nas duas áreas metropolitanas do país, Lisboa e Porto; a negligência é a principal problemática sinalizada (25,3%); o grupo etário entre os 15 e os 21 anos ocupa um lugar significativo no acompanhamento das CPCJ.

(ii) as novas faces do risco: as crianças pequenas (0 a 5 anos) são aquelas que

têm mais processos de sinalização, em 2013;

(iii) o aumento da exposição das crianças a situações de doença e perturbação neuropsicológica dos adultos decorre de situações de pobreza (Alves & Rodrigues, 2010) e tem vindo a intensificar-se, em consequência da crise económica e social, tendo particular incidência em quotidianos infantis marcados pela instabilidade, pela disrupção e até mesmo pela violência e os maus-tratos infringidos por progenitores.

Um olhar mais atento para os dados, alertam-nos para os indicadores relativos às crianças dos 0 aos 2 anos, uma vez que elas representavam cerca de 45,5% do escalão etário dos 0 aos 5 anos e 9,7% do total de crianças e jovens acompanhadas (CNPCJR, 2014, p.89). Mais do que falar no aumento do risco das crianças muito pequenas, talvez estejamos a assistir ao aumento da visibilidade face a determinados atos, em parte fruto de uma mediatização permanente, que se transforma numa maior vigilância e sensibilização por parte dos indivíduos e instituições face à infância.

Direitos de Provisão

De entre as principais mudanças que ocorreram na sociedade portuguesa, entre 1960 e a atualidade, destaca-se a Educação. De registar o papel fundamental que a educação teve na reconfiguração da sociedade portuguesa, nomeadamente no desenvolvimento económico e na modernização do país.

O orçamento de Estado (Pordata, 2014) destinado à educação aumentou significativamente nos três períodos em análise, exceto no último ano, onde se verifica uma diminuição desse valor. Este decréscimo é comum com uma tendência transnacional. De acordo com *Society at a Glance 2014* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014), em média, nos países da OCDE, houve menos investimento na educação de infância, em comparação com anos anteriores (p. 106).

Entre 1961 e 2012 aumentou de forma significativa a taxa bruta de escolarização na educação pré-escolar ainda que, ainda, não se tenha concretizado a sua universalização,¹ não dando corpo ao preconizado na CDC.

1 Para uma análise mais aprofundada e comparativa entre os países da EU cf. Eurydice (2009) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

No que diz respeito à educação das crianças muito pequenas continuamos a assistir a um quadro de insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, e à desarticulação entre lógicas de apoio assistencial e de apoio educativo (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011; 2011b; Vilarinho, 2011). Apesar da preocupação com as questões de bem-estar e educação das crianças pequenas, bem precoce em Portugal em termos retóricos, ainda é manifesta a desigualdade de acesso, a dicotomização entre interior e litoral, as assimetrias regionais e a diferenciação da qualidade dos serviços (CNE, 2011; Vilarinho, 2011). Uma vez mais a análise dos dados relativamente à educação das crianças muito pequenas mostra-nos o aumento gradual da taxa de cobertura. Não obstante, Vasconcelos considera que:

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 CDC (CNE, 2011, p. 18028).

Estes dados são retomados pelo Observatório das Famílias e de Políticas de Família que sublinha:

a taxa de cobertura das creches (0-3 anos de idade) continua a aumentar não só devido à descida da natalidade, mas também pela mudança legislativa introduzida em 2012 que permitiu aumentar a capacidade deste tipo de equipamento social por via do aumento do número máximo de crianças por sala (Wall et al., 2014, p. 6).

Desde há muito que a investigação defende que serviços de qualidade contribuem para o combate contra a exclusão social (Vasconcelos, d’Orey, Homem & Cabral, 2003; CNE, 2011b) que é um fenómeno que não só viola os direitos e serviços reconhecidos na CDC mas também ameaça a estabilidade democrática e a governação de uma sociedade (Silva, 2005). Para além de muitas consequências, a exclusão impede as crianças de participarem de forma efetiva na sociedade (cf. United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998).

O objetivo das políticas que visam combater a exclusão social deverá recair, primeiro, sobre aqueles que se encontram em maior desvantagem, aqueles que não têm facilidade em recorrer ao sistema de forma eficaz, daí a necessidade de promover o conhecimento e vivência quotidiana dos direitos, sendo a educação um dos mais importantes fatores de combate à exclusão, promovendo desta forma um combate à invisibilidade cívica, simbólica e social das crianças (Sarmiento, 2007).

Direitos de participação

Na modernidade ocidental, reciclam-se velhos paradigmas e imagens da infância,² que é importante conhecer e caracterizar porque são responsáveis pelo processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade social. Apesar de não serem divisões simbólicas estanques, são dispositivos de interpretação que se revelam no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. Estas conceções tradicionais dominantes acerca das crianças definem-nas como seres irresponsáveis, imaturas, incompetentes, irracionais, amorais, a-sociais, a-culturais, “objeto de decoração”, hiperconsumidores compulsivos, seres em défice, simples objetos passivos, crianças-bibelot dos adultos, e meros recetáculos de uma ação de socialização. Estas conceções e imagens têm sido responsáveis pela invisibilização e afonia das crianças, situação que se densifica, quanto menores forem as crianças.

A importância destas questões prende-se com o facto de que o modo como o mundo adulto conceptualiza a infância e as crianças interfere objetivamente nos modos como se relaciona com ela e potencia, ou não, a participação das mesmas nos seus mundos de vida.

2 James, Jenks e Prout (1998, p. 3-34) identificam um conjunto de imagens sociais da infância, dividindo em dois períodos distintos a formação dessas imagens, que não correspondem a categorizações históricas estanques ou em trânsito, mas coexistem e se sobrepõem em diferentes espaços-tempos: criança pré-sociológica (crianças consideradas como entidades abstratas) e o da criança sociológica (produções contemporâneas resultantes de um juízo interpretativo a partir da análise das ciências sociais). As primeiras têm uma maior espessura histórica e uma maior influência social (Sarmiento, 2006). As imagens propostas pelos autores como imagens da criança pré-sociológica são as seguintes: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente.

A CDC (1989) veio inaugurar uma nova categoria de direitos, os de participação. Encorajou organizações governamentais e ONG a considerarem a participação das crianças como um princípio e uma prioridade.

Num país como Portugal, em que a discrepância entre políticas e práticas é particularmente elevada, os direitos de participação das crianças têm tido muita dificuldade em serem garantidos. Podemos mesmo afirmar, que em Portugal, ainda é a fraca expressão de uma cultura de participação das crianças. É no século XXI que assistimos à implementação de um conjunto de programas e projetos que dizem respeito aos direitos de participação nem sempre convergentes, integrados, eficazes ou mesmo continuados. Esses programas atualizam, frequentemente, movimentos pedagógicos (por exemplo Movimento da Escola Moderna (MEM), ou projetos ou movimentos de raiz pedagógica, por exemplo, Projeto Eco ou Instituto das Comunidades Educativas-ICE), que inscreveram na sua ação a participação das crianças. Num outro contexto, movimentos como os da Cidade Amiga das Crianças (UNICEF) e Cidades Educadoras inscrevem a participação infantil nos seus programas de ação. Mas são incipientes esses movimentos em Portugal. É, todavia, predominante, no debate sobre a infância e nas políticas públicas, a ausência de uma orientação para a participação das crianças.

A educação da infância é chamada, no limite das suas próprias possibilidades a contribuir para a cidadania das crianças portuguesas, nas suas dimensões sociais, culturais e íntimas.³ Fá-lo, num quadro paradoxal: as crianças são geralmente vistas na sociedade portuguesa como a esperança do futuro mas as mais vulneráveis vivem de forma particularmente intensa o drama do presente. A educação das crianças dos 0 aos 6 anos tem seguramente contribuído já para transformar parte desse drama em possibilidades de desenvolvimento mais harmonioso. Essa é também uma das razões fundamentais da absoluta prioridade que a educação da infância deve merecer no quadro das políticas públicas.

3 Referimo-nos por cidadania íntima (conceito proposto por K. Plummer) às condições de bem estar no plano pessoal e no espaço das relações de proximidade. Sobre a cidadania da infância, cf. Sarmiento, 2012.

2. O papel do estado na definição e desenvolvimento da educação de infância em Portugal

Na linha do que ocorreu no contexto internacional, a partir da década de 1970, as políticas de educação de infância em Portugal têm sido atravessadas por orientações (e tensões) de reconciliação entre o trabalho e a família e por orientações mais centradas na criança, entendida como sujeito de direitos, e no seu desenvolvimento global. Mais recentemente se têm juntado àquelas orientações as que decorrem de uma tendência para uma escolarização precoce das crianças. A partir de 1974 foram implementadas políticas orientadas para a expansão da oferta e para a qualidade do cuidado e educação das crianças, onde o Estado assumiu diferentes papéis: de promotor direto, de mobilizador da sociedade civil, de regulador e de avaliador. Entre 1977 e 1995, na Fase da Criação, Normalização e Expansão - 1977/1986 e Fase de Retração - 1986-1995 (Vilarinho, 2000, 2011⁴), foi publicado um corpo legislativo relevante que criou, definiu e desenvolveu o sistema de educação de infância. A publicação da Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro, que criou o sistema público da Educação Pré-Escolar, foi um marco histórico muito importante deste período. Esta lei consagrou o direito à educação das crianças dos 3 aos 5 anos e redefiniu a conceção de educação de infância. Por outro lado, aquele sistema, ao abranger uma parte da primeira infância, não só não atendeu os direitos das crianças com idades compreendidas entre os 0 e os dois anos de idade, como produziu efeitos na arquitetura do sistema de educação de infância, marcado pela diversidade conceptual (Moss, 1992), sociojurídica (CNE, 1994).

A partir de 1995 inicia-se um novo ciclo de políticas de educação de infância, que é marcado pela preparação e publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - a Fase de Revitalização - 1995/1997 (Vilarinho, 2011). Esta Lei-Quadro consagra conquistas importantes em torno dos direitos da criança à Educação Pré-Escolar. Do articulado da lei, salientamos os seguintes aspetos: i)

4 A partir da análise sociológica dos principais instrumentos legislativos publicados em diferentes ciclos políticos, a autora identifica as seguintes fases: I - Fase da Criação, Normalização e Expansão (1977/1986); II - Fase de Retração (1986-1995); III - Fase de Revitalização (1995/1997); IV - II Fase de expansão e de normalização (1999-2005); V - Fase de consolidação e do discurso da qualidade (2005 a 2010/...) (Vilarinho, 2011).

Define a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (artigo 2º); ii) Consagra a gratuidade da componente educativa em todos os jardins de infância públicos e privados com acordos de cooperação; iii) Cria a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, que passa a ser constituída pela rede pública, rede privada e as modalidades da Educação Pré-Escolar; iv) Define o novo modelo organizativo dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e horários de funcionamento;⁵ v) Consagra a tutela pedagógica e técnica⁶ e a criação de mecanismos de supervisão, avaliação e financiamento das redes; vi) Aproxima o Estatuto Profissional e de Carreira do/as educadores/as de infância da rede privada ao do Estatuto da Carreira Docente. Nesta fase foi publicado o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabeleceu o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de Educação Pré-Escolar. Este decreto formalizou as bases para o lançamento do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PEDEPE), onde ressaltam duas grandes prioridades governamentais: o alargamento das taxas de pré-escolarização e a promoção da qualidade do atendimento. Em dois anos são publicados a maioria dos documentos normativos que passaram a regulamentar este subsistema. Ao nível das políticas de atendimento das crianças dos 0 e os 3 anos, observa-se uma orientação semelhante de promoção da qualidade dos serviços. O Guião Técnico n.º 4 Creche, publicado pela Direção Geral dos Assuntos Sociais a 29 de novembro de 1996, é um exemplo desta orientação.

Na transição para o século XXI (entre 1999 e 2005) foi dado particular destaque à criação de instrumentos técnicos e financeiros para a implementação do PEDEPE, que integrava a expansão da oferta e a implementação da Componente de

5 Este novo modelo organizacional integra duas componentes: i) Componente educativa, que corresponde ao tempo de 25 horas exclusivamente dedicado ao trabalho de natureza curricular da responsabilidade de um(a) educador(a) de infância. ii) Componente socioeducativa, que diz respeito ao restante tempo de permanência das crianças nas instituições, que integra atividades de acolhimento, tempos livres e serviço de refeições e é da responsabilidade de educadores/as (só nas redes privada e solidária) e/ou outros técnicos/as de educação, como por exemplo, animadores/as sociais e educadores/as sociais.

6 Implementação de orientações curriculares (Despacho n.º 5220/SEEI/97, de 4 de agosto), do Programa de Avaliação Integrado, de orientações para a edificação dos edifícios, organização pedagógica e materiais das salas de atividades, entre outros.

Apoio à Família nos jardins de infância públicos. Neste sentido, foram celebrados Protocolos de Cooperação Tripartidos, entre a Administração Central, os Municípios e as IPSS. Outra prioridade da intervenção do Estado foi a definição de um corpo normativo relacionado com os critérios de qualidade de natureza estrutural e processual (cf. Bertram & Pascal, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Esta prioridade é consolidada nas décadas seguintes até a atualidade - Fase de consolidação e do discurso da qualidade - 2005 a 2010/... (Vilarinho, 2011), onde a agenda política contempla e reforça os critérios de qualidade de natureza processual, através de uma estratégia que combina a regulação institucional com a regulação exercida de forma deferida a partir da difusão do conhecimento e outros elementos simbólicos. São exemplos desta estratégia: i) para os jardins de infância - A publicação da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007,⁷ do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio,⁸ do Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria,⁹ assim como a publicação de livros e brochuras editados (e disponíveis em linha) pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação; ii) para as creches - O Modelo de Avaliação de Qualidade das Respostas Sociais, o Manual de Processos-Chave da Creche e a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto,¹⁰ que consolida a creche como um equipamento de natureza socioeducativa. Ao nível da expansão da oferta, o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), publicado pela Portaria n.º 426/2006, foi o instrumento financeiro para Portugal em 2009 atingir uma taxa de 34,9% de cobertura de creche, ultrapassando assim a média europeia. Apesar de se observar um investimento do Estado, ao nível da conceção, organização e expansão da rede de oferta, como referido anteriormente, ainda não está garantido o direito à educação pública e gratuita às crianças pequenas (0-3 anos). Na educação

7 Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Contributos para a sua operacionalização.

8 Define as normas a observar na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família (1.º Ciclo do Ensino Básico e EPE).

9 Publicado em 2009, este Manual é uma adaptação para Portugal do EEL Project coordenado por Bertram & Pascal. A adaptação foi coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho. Bertram, A & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC

10 O decreto-lei introduziu novas condições de funcionamento e de instalações das creches (por exemplo, aumento de número de crianças em relação ao número de adultos por sala e categorias profissionais).

pré-escolar, foram publicados importantes diplomas tendentes à universalização desta oferta, como é o caso da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho que contempla o alargamento da universalização a todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. Apesar desta orientação política, nos últimos anos têm surgido novas desigualdades no acesso, decorrente da não gratuitidade da componente de apoio à família nos jardins de infância públicos e das dificuldades de admissão na componente educativa nos jardins das IPSS. Estes aspetos são muito relevantes porque fragilizam fortemente o direito à educação e os direitos das crianças e das suas famílias. Nos últimos quatro anos, de aprofundamento da crise financeira, onde as taxas de desemprego aumentaram exponencialmente, existem alguns sinais que configuram o abandono e a redução da procura dos jardins de infância e das creches.

3. Rede formal de educação de infância

3.1. Tipologias de serviços e acessibilidade

Conforme tem vindo a ser salientado ao longo deste documento, a educação de infância encontra-se dividida quanto à natureza e funções dos serviços que presta. Dos 0 aos 3 anos ela é entendida como um serviço social com tutela do MSS e dos 3 aos 6 anos como serviço de educação tutelado pelo MEC, sendo que apenas esta última é considerada parte do sistema educativo. Esta separação tem fortes implicações na organização das instituições, nas condições de trabalho dos/as profissionais e nos objetivos e funções que se privilegiam em cada uma, estando sujeitos a diferentes sistemas normativos e de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento. A questão da segmentação ou unificação da rede, tem sido analisada por diversos relatórios internacionais (European Union, 2014; Eurydice, 2012). Dados de investigação sugerem que os sistemas integrados de educação de infância estão geralmente associados a uma maior qualidade, nomeadamente em termos de profissionalismo da equipa (Bennett, 2008; Kaga, Bennett & Moss, 2010), políticas coerentes de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais.

Apesar da existência de diversos tipos de respostas existe ainda alguma rigidez ou estandardização nos serviços de educação de infância em termos, quer de

horários e condições de frequência, quer do tipo de organização dos grupos que são permitidos. Ao contrário do que acontece noutros países europeus, em Portugal, é difícil, por exemplo, encontrar em meios urbanos uma vaga num jardim de infância ou creche quando se opta pela frequência em part-time. A constituição de grupos heterogéneos em termos etários é, igualmente, pouco potencializada, principalmente em creches ou entre grupos de creche e de jardim de infância.

Na rede de creches, a taxa de cobertura teve um expressivo aumento na última década - de cerca de 15,3% em 2000 para 41,8 % em 2012 (GEP-MSESS, Carta Social 2012), ultrapassando a taxa definida para 2010 (33%) pelo Conselho Europeu de Barcelona (2002). A partir de 2011 a expansão diminui de intensidade, embora a oferta de lugares continue a aumentar. Como referido, a publicação da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, alterou as condições de frequência no que diz respeito ao número de crianças por sala, de 8, 10 e 15 crianças para 10, 14 e 18 respetivamente nas salas de berçário, 1 e 2 anos, em função da área da sala (2 m²/criança). Tendo em conta a relação entre o ratio adulto-criança e a qualidade das interações entre ambos (ex: Barros & Aguiar, 2010), consideramos que o aumento de crianças por grupo pode comprometer essas interações, sendo elas, como é sabido, um fator determinante da qualidade das experiências das crianças, bem como do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (Siraj-Blatchford et al., 2002, 2011).

No território continental, 74% das creches pertencem a instituições da rede solidária (Carta Social, 2012) face a 26% da rede privada com fins lucrativos. No entanto, a percentagem de creches com fins lucrativos é significativamente mais elevada em meios urbanos com maior índice populacional (Lisboa 43%, Setúbal 41%, Porto 35%). o que coloca problemas de acesso em zonas onde se torna mais necessário este tipo de resposta.

Para além do serviço de Creche, existe em Portugal, um serviço de amas afeto à Segurança Social. O número de amas tem vindo a decrescer à medida que o número de creches aumenta, embora mantenha em alguns distritos uma expressão considerável: Bragança (14,8 %), Santarém (11,4 %) e Setúbal (12,8 %). No

seguimento do trabalho da Comissão para a Política de Natalidade em Portugal (Azevedo, 2014) e com o objetivo de alargar este serviço, foi publicado a 22 de fevereiro o Decreto-Lei n.º 115/2015 que liberaliza e regula a atividade das amas, abandonando a sua vinculação ao Estado (MSS). Deixando estes/as profissionais de ter um acompanhamento permanente por parte de técnicos/as especializados (educadores/as de infância profissionais), vemos com especial preocupação as condições efetivas para prestarem um serviço de qualidade. Ao mesmo tempo, ao conferir aos familiares e às amas o estabelecimento do contrato de prestação de serviços e respetiva remuneração, pode contribuir quer para a degradação das condições de exercício da atividade quer para a diminuição de condições de acessibilidade por parte das famílias.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, a sua taxa de cobertura atingiu no ano de 2012/13 os 88,5%, verificando-se uma cobertura de 97,2% para as crianças de 5 anos. Estes números colocam-nos a 1,3 pp das metas 2020 definidas pela União Europeia (CNE, 2013). No entanto, fruto do desinvestimento nos serviços públicos nos últimos anos, tem havido uma redução do número de salas de Educação Pré-Escolar na rede pública, ao mesmo tempo que aumenta o número de crianças que a frequentam e que, por motivos económicos, a procuram, levando à criação de problemas de acesso particularmente às famílias com baixo capital económico. Portugal é um dos países da UE com maior número de crianças por sala e por adulto - média de 15,8 crianças por educador(a), sendo a média da UE de 13,1 e a média dos ratios da OCDE de 14,3 por educador/a (OCDE, 2013).

Cabe ainda referir a existência do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP) criado ao abrigo do Decreto - Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, o qual tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI). Este sistema consiste "num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento". É de realçar que o SNIP funciona através da atuação

coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade, assumindo uma perspetiva sistémica de intervenção e uma especificidade para o trabalho com crianças até aos 6 anos que é depois continuado no âmbito da Educação Especial.¹¹

Alguns atores têm levantado a questão da obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar para as crianças de 5 anos como forma de garantir uma maior igualdade de oportunidades no acesso à educação e no sucesso educativo. Consideramos, contudo, que esta medida poderá acarretar riscos como a escolarização precoce da educação de infância, a introdução de mais uma fragmentação na educação dos 0 aos 6 anos e a inevitável interferência na organização dos grupos de crianças. Neste sentido, pensamos que a continuação da prioridade dada ao esforço e determinação com o alargamento da rede e sua universalização, bem como a reafirmação da gratuidade da componente letiva e o suporte social e financeiro no acesso à componente de apoio à família, serão condições necessárias para garantir a referida igualdade de oportunidades.

A identidade da Educação de Infância entre os 0 e os 6 anos tem vindo a construir-se, em torno de um primeiro eixo entre o cuidar e o educar (*educare*), de um segundo eixo entre o setor público e o privado, e, ainda, de um terceiro eixo mais abrangente, relativo à continuidade entre a educação dos 0 aos 3, a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas linhas identitárias marcam não só a organização dos serviços como também os/as profissionais que neles trabalham e as suas práticas. Especificamente no que se refere às OCEPE (M. E., 1997), elas procuravam, entre outros aspetos, contribuir para uma continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, fazendo frente a uma rutura marcante entre estes dois níveis de educação e ensino, historicamente construída. Apesar disso, continuou a subsistir, na prática, alguma segmentação entre serviços, e o objetivo da existência de uma rede integrada, consistente, coerente e, ao mesmo tempo, flexível, parece longe de estar atingido (Vasconcelos, d'Orey, Homem, & Cabral, 2003).

¹¹ A Intervenção Precoce é objeto de tratamento aprofundado no documento produzido pelo grupo responsável pela temática Necessidades Educativas Especiais

Um dos aspetos que necessita de uma reflexão aprofundada é a explicitação do que constitui a componente letiva e a componente não letiva do trabalho do/a educador/a de infância na creche e no jardim de infância. Esta reflexão deve afirmar a especificidade do modo como se configura a função docente com crianças dos 0 aos 6 anos, a dignidade desta função face a outros docentes de outros níveis de ensino e, ainda, a articulação com outros profissionais, de modo a garantir serviços empenhados na sua qualidade educativa global.

3.2. Profissionais da educação de infância e sua formação

Em Portugal, o/a educador/a de infância é o docente que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos em contexto formal de creche e de jardim de infância, assumindo por vezes outras funções em contextos diferenciados de educação. Sendo um grupo profissional único, a sua identidade é necessariamente afetada pelas condicionantes do sistema e da sua evolução histórica, e pelas condições de trabalho diferenciadas, tal como já anteriormente foi evidenciado. Por exemplo, a assunção da docência não se concretiza quando os educadores trabalham em creches que não se encontram integradas em instituições com valência de jardim de infância, sendo que, nestes casos, o seu tempo de serviço não é contado para a carreira docente. De referir ainda que na creche não se exige a presença de um/a educador/a para a sala de berçário, embora alguns estabelecimentos considerem importante essa presença, aspeto veementemente recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011).

A coerência do perfil profissional do/a educador/a de infância e a continuidade educativa entre os 0 e os 6 anos tem sido comprometida pelo sistema de financiamento das instituições de educação de infância, diferenciado de acordo com as normas dos respetivos ministérios de tutela.

Por tal, tem-se assistido, por exemplo, a uma crescente dificuldade dos/as educadores/as de infância trabalharem alternadamente na creche e no jardim de infância. Ao mesmo tempo persiste uma divisão histórica entre a rede pública e a rede privada, apesar de, a partir da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, se assistir a uma

tentativa de aproximação das condições e exigências laborais em ambas as redes.

Como acontece com outros docentes, os/as educadores/as articulam com outros profissionais, em função das necessidades das crianças e das famílias e da organização da instituição em que se inserem. São ainda os/as educadores/as de infância que supervisionam os serviços de amas legalizadas, fazendo o seu acompanhamento e apoio técnico e pedagógico, bem como coordenam as atividades socioeducativas da componente de apoio à família.

Nos contextos formais de educação, os/as educadores/as são, por vezes, apoiados por auxiliares da ação educativa.¹² Importa referir que a estes não é exigida qualquer qualificação específica, embora alguns tenham cursos profissionais, de nível secundário, de técnicos de apoio à infância. Este facto pode limitar a qualidade da interação com as crianças bem como a sua capacidade de articulação e colaboração com o/a educador/a de infância.

As evoluções que se deram na sociedade portuguesa e ocidental, referidas na primeira parte deste documento, requerem ainda que o/a educador de infância assumira a sua profissão “não apenas como uma ação sobre e com as crianças, mas como uma ação sobre e com os adultos” (Vasconcelos, 2006, p.3). Isto implica, igualmente, que as instituições de Educação de Infância e os seus profissionais se orientem para apoiar as famílias, muitas delas a iniciar uma experiência totalmente nova – a parentalidade. Pede-se-lhes, então, que desenvolvam atividades para e com estas (grupos de pais; serviços de apoio mútuo, troca de experiências e eventualmente o apoio de especialistas para problemas identificados pelos mesmos), numa perspetiva de apoio e não de escrutínio, promovendo um sentido de competência, para que se sintam parte da ‘aldeia’ que é necessária para educar uma criança e, por último, para que sejam apoiadas no desenvolvimento de expectativas positivas face aos seus filhos e à Escola, principal fator de impacto no desenvolvimento das crianças (Siraj-Blatchford et al., 2011).

A profissão do/a educador/a de infância tem assistido assim a uma necessidade de ampliação das suas funções e da sua própria identidade, no sentido

de, para além do seu trabalho com as crianças, integre na sua profissionalidade o trabalho com adultos que participam na ecologia da infância (famílias, outros profissionais e comunidades).

Tal como acontece na generalidade da docência, verifica-se uma tendência para o envelhecimento dos/as educadores/as de infância no ativo, havendo um expressivo aumento de profissionais acima dos 40 anos e uma diminuição do número de educadores/as com menos de 30 anos. Ao mesmo tempo, o aumento da idade da reforma tem sido motivo de algum desgaste numa profissão com grandes exigências físicas. Este fator poderá ter algumas implicações na qualidade das experiências que são proporcionadas às crianças e no seu desenvolvimento (Pessanha, Aguiar, & Bairrão, 2007).

Quanto à formação inicial dessas educadores/as de infância, a sua evolução para o nível superior constituiu um fator positivo na construção da profissionalidade e do seu estatuto, bem como na qualidade do seu desempenho profissional.

No entanto, a formação decorrente do processo de Bolonha delineada em 3 anos de licenciatura em educação básica (comum a educadores/as de infância, professores do 1º e 2º CEB) e complementada por um mestrado de três ou quatro semestres (Decreto-Lei n.º 79/2014), tem surtido algumas reflexões críticas da parte da comunidade académica e profissional. Estas reflexões acentuam como positivo o reforço da formação científica e domínio dos instrumentos académicos, assim como a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e outros níveis de ensino. Contudo, elas apontam, também, para algumas fragilidades no que se refere à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros seis anos, nomeadamente: a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância; b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc.

12 Também designadas ajudantes de ação educativa ou assistentes operacionais.

Apesar de ter sido no âmbito da formação inicial de educadores/as de infância pós Bolonha (2007) que algumas Instituições do ensino superior reforçaram a formação de educadores/as para o trabalho em creche e incluíram esta valência como parte integrante do estágio final, verifica-se que ainda cerca de metade dessas instituições não incluem a formação específica para o trabalho em creche nos seus currículos. Também a formação para o trabalho com famílias é ainda uma fragilidade da formação atual. Ainda não se assumiu, em Portugal, a educação de infância com duplo enfoque: a criança e as suas aprendizagens e as famílias e o exercício da função parental/familiar num contexto comunitário verdadeiramente educativo.

Ao mesmo tempo, a situação económica e social, retratada no primeiro capítulo, coloca à Educação de Infância novos desafios para os quais a formação dos/as educadores/as de infância parece também não preparar. Tal situação obriga a uma maior exigência na resposta social, na garantia dos direitos das crianças, na promoção de condições de vida saudável e numa intencionalidade educativa suportada cientificamente e capaz de garantir a todas as crianças que frequentam a EI o aprender a aprender e o aprender a participar num sociedade democrática (Folque, 2014).

Por seu lado, decorrente do Decreto-Lei do Regime Jurídico da Formação Contínua (DL 22/2014, de 11 de fevereiro) e do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (DL 146/2013, de 22 de outubro), o acesso dos docentes à Formação Contínua está atualmente dificultado (falta de financiamento e de dispensa de serviço para formação), ainda que, apesar do agravamento das condições laborais, a sua procura, por parte dos/as educadores/as de infância, continue a ser grande. Preocupa-nos ainda as dificuldades em fazer acreditar ações de formação que se centrem em dimensões da profissão docente (DL 240/2001 de 30 de agosto) que vão para além da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como por exemplo o trabalho com famílias e comunidades.

Contudo, apresentando uma nova perspetiva, o diploma recente sobre a formação contínua de educadores/as e professores/as e que regula os Centros de

Formação das Associações de Escolas orienta-se para o desenvolvimento de uma formação contínua centrada na escola e entre pares, aproveitando os recursos qualificados existentes. De facto, o desenvolvimento de projetos de investigação-ação centrados nos contextos das práticas, com a recolha sistemática de dados utilizando diversos instrumentos de avaliação da qualidade, que lhes permitem analisar e identificar os problemas a melhorar, tem sido, na Educação de Infância, uma forma de construir conhecimento profissional, assim como um efetivo motor do avanço da qualidade das práticas nas instituições (Luís et al., 2007; Barros-Araújo, 2012; Cardoso, 2012). Estes projetos mostram-se especialmente eficazes quando são levados a cabo em parceria com um 'amigo crítico' ou um parceiro académico.

Também o processo de avaliação do desempenho docente (ADD) parece não estar a concorrer para o aumento da qualidade no trabalho e, menos ainda, para a formação contínua dos/as educadores/as, sendo por vezes visto como um processo burocrático, isento de supervisão e acompanhamento pedagógico no terreno, que ajude os profissionais a evoluírem nas suas práticas e a encontrarem modos de responder aos desafios que enfrentam na sua profissão.

Após um período de enorme expansão da investigação em EI (Vasconcelos, 2005), associado à procura, por parte dos seus profissionais, de graus académicos superiores e de melhores condições salariais, assiste-se, agora, por falta de financiamento, a um decréscimo da procura e a um menor investimento na própria investigação, o que contribui para a diminuição da visibilidade, credibilidade, identidade e, quem sabe, qualidade da Educação de Infância. O impacto da investigação no desenvolvimento de práticas de qualidade requer ações específicas que vão para além da sua disseminação em conferências académicas. Os resultados da investigação têm que ser transformados e comunicados à sociedade em geral através de mensagens claras e incisivas, capazes de ser incorporadas por vários agentes (políticos/as, coordenadores/as, profissionais de serviços de educação de autarquias e serviços regionais) e, ainda, através da produção de materiais passíveis de ser incorporados em ações de formação ou de forma autónoma por grupos de educadores/as (Siraj-Blatchford, et al. 2008).

O envelhecimento dos/as educadores de infância aliado às falhas na formação acima apontadas e a um agravamento das condições laborais (nomeadamente, o elevado número de crianças por sala, a falta de auxiliares de ação educativa especialmente na rede pública e o isolamento acompanhado em que se encontram, inibindo dinâmicas de investigação-ação em equipa) contribui, ao que tudo indica, para o desânimo/desmotivação e a insegurança que muitos profissionais manifestam, e para a sua subjugação a outros grupos profissionais que os colonizam (Vasconcelos, 2014).

3.3. Práticas educativas de qualidade

O conceito de qualidade dos serviços na educação de infância tem sido amplamente discutido ao nível nacional (Bertram & Pascal, 2009; Folque, 2012; ME, 1998) e internacional (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Podemos falar de qualidade enquanto conceito analítico e descritivo, ou por outro lado como conceito avaliativo. O primeiro utiliza a qualidade para descrever e compreender a essência ou a natureza de algo. O segundo procura avaliar o nível de desempenho de um determinado serviço, ou seja, até que ponto ele atinge os objetivos a que se propõe. A qualidade surge ainda como um conceito polissémico e polifónico - assumindo vários significados e exprimindo-se a várias vozes (Katz, 1998), nem sempre coincidentes. Isto não retira a possibilidade de se estabelecerem consensos numa determinada cultura e contexto (económico, social e político) acerca de fatores e critérios que condicionam a qualidade das experiências vividas num serviço de educação e os resultados destas experiências. Assim, é relativamente consensual que aspetos estruturais como a acessibilidade (horário, custo e localização), a formação dos profissionais e o salário que auferem, o ratio adulto/criança, a dimensão dos espaços e o tipo de materiais, o planeamento e avaliação, bem como aspetos processuais como as interações adulto-criança, entre adultos e entre crianças, a riqueza e complexidade das experiências proporcionadas às crianças, o bem-estar (em sentido amplo e não apenas nas dimensões individuais e satisfação de necessidades), o trabalho em equipa com as famílias e com a comunidade, o grau de participação de

todos os intervenientes e a igualdade de oportunidades, constituem indicadores de qualidade relevantes (Bertram & Pascal, 2009; Harms & Clifford, 2008).

Estudos sobre a qualidade dos serviços de educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 3 anos, apontam para níveis mínimos ou inadequados de qualidade na generalidade das instituições (Aguiar & McWilliam, 2013; Barros, & Aguiar, 2010; Pessanha, 2008; Pessanha et. al., 2007). O facto de esta valência nunca ter feito parte do sistema educativo português, permanecendo sob tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, tem sido referido como uma preocupação por diversos peritos nacionais e internacionais (CNE, 2008). Como já referido, a sua desvalorização em termos de condições de trabalho e de reconhecimento do trabalho docente, bem como a falta de formação específica para estas idades na formação inicial e contínua de educadores/as, podem contribuir para a dificuldade em generalizar a qualidade da oferta nestas idades (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012).

Desde 2000 que diversos organismos têm vindo a recomendar que o Ministério da Educação assuma a monitorização da oferta e da qualidade da educação e cuidados prestados, assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 3 anos (CNE, 2011; ME, 2000). Como já referido, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, produziu em 2007, sem a participação do Ministério da Educação, O Manual de avaliação da resposta social Creche (Instituto Segurança Social, 2007), que tem promovido alguma regulação da qualidade nestes estabelecimentos. Este manual valoriza esta faixa etária no que respeita às aprendizagens estruturantes que nela ocorrem e que se devem pautar por princípios de inclusão e de aprendizagens ativas, quer espontâneas quer planeadas por educadores/as de infância, em estreita colaboração com as famílias. No entanto, o Ministério não assume nunca de forma explícita a função docente dos/as educadores/as (Vilhena, 2011). Este referencial impõe ainda um processo de planeamento e avaliação altamente burocratizado, assente em lógicas administrativas-burocráticas, que nem sempre assenta em princípios pedagógicos de qualidade reconhecidos pelos especialistas na área.

Em 2009, constituiu-se um grupo interministerial que, no âmbito do Projeto Rede da OCDE Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care, se propôs desenvolver a dimensão educativa da creche, e projetou nomeadamente a publicação de orientações pedagógicas para as crianças dos 0 aos 3 (creche) em consonância com as orientações para as crianças dos 3 aos 6 (OCEPE). Este projeto, que está em avançado desenvolvimento, poderá ajudar a reforçar, qualificar, garantir e tornar visível o trabalho docente em creche (OCDE, 2012).

Quanto à Educação Pré-Escolar, a investigação sobre a sua qualidade tem vindo a apontar para níveis de qualidade medianos, não se revelando diferenças significativas (em termos gerais) entre os jardins de infância da rede pública e os da rede particular/solidária (Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2012; Tietze, Bairrão, Leal & Rossbach, 1998). Reportando a situação mais atual, existem indicadores que apontam para alguns problemas específicos. Assim, no que respeita a rede pública do Ministério da Educação, a sua recente integração em mega-agrupamentos tem trazido, em nome de uma continuidade educativa benéfica para os percursos escolares das crianças e jovens, alguns desafios aos/às educadores/as de infância e às suas práticas docentes. Uma das dificuldades que muitos educadores de infância sentem é a capacidade de assumir voz e vez dentro de um grupo docente alargado e marcado por culturas pedagógicas diferenciadas. O mesmo acontece com muitos/as educadores/as da rede privada que também têm dificuldade em assumir uma voz profissionalmente respeitada junto das direções das suas organizações e também com colegas de outros níveis de ensino. Observa-se, por vezes, um seguidismo (quase) acrítico das orientações das direções dos Agrupamentos de Escolas, das direções das instituições privadas e/ou de reguladores externos, aderindo os educadores a práticas organizacionais e pedagógicas totalmente desajustadas à educação de infância, quer em contexto de creche quer em jardim de infância (Vasconcelos, 2014).

Esta falta de afirmação pode traduzir-se numa escolarização precoce das suas práticas, com uma grande ênfase na dimensão disciplinar do currículo, e em práticas mais formais de ensino/aprendizagem, remetendo o brincar para um lugar cada vez

mais periférico na vida das crianças. A identidade holística e transdisciplinar do currículo na EPE, o seu carácter emergente e socialmente contextualizado nas vivências das crianças, e a valorização das pedagogias participativas, nem sempre são aspetos valorizados ou conhecidos e, em algumas situações, chegam a ser afetados diretamente pelas orientações organizativas gerais para toda a escola/organização educativa. Como exemplos que causam alguma preocupação é de referir: alguns modelos da avaliação das crianças impostos pelas direções, numa lógica classificativa e não formativa; regras de organização da rotina semanal, com tempos dedicados às diversas áreas do currículo, transformadas em disciplinas; estabelecimento de horários nos JI para a “lecionação” de áreas trabalhadas por outros profissionais nem sempre em articulação com os/as educadores/as. Esta perspetiva disciplinar pode também decorrer de um possível efeito da publicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, organizadas disciplinarmente.

Por seu lado, nos relatórios produzidos pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (MEC, 2013; 2014) sobre as atividades de acompanhamento das IPSS, são também referidas algumas preocupações e fragilidades das práticas educativas nestas instituições. Em concreto, é referido o não cumprimento das 5 horas educativas/letivas, a fraca participação das crianças na gestão do currículo (planeamento e avaliação), a carência de “metodologias ativas e de investigação” (trabalho de projeto) assim como de “oportunidades de expressão livre das crianças” (MEC, 2013).

Em contraponto, o conhecimento científico atual sobre a educação de infância informa-nos que a sua qualidade assenta em pedagogias onde se valoriza a participação da criança em projetos e atividades culturais significativas, partindo do saber e experiências das crianças, definidas num processo de diálogo e negociação (Folque, 2014; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Vasconcelos, 2012; Tomás, 2013).

Um outro aspeto que tem sido difícil de clarificar entre os profissionais de educação de infância e a sociedade em geral é o papel do brincar na educação de infância. Como foi já referido, é fundamental assumir e promover o direito da criança

ao brincar, conforme explicitado na CDC. Este direito deve ser garantido no seu espaço-tempo de vida diária, quer dentro, quer fora das instituições formais de educação de infância. Para além de se constituir como direito, o Brincar na educação de infância, assume-se como um pilar fundamental das culturas da infância, um meio privilegiado pelo qual a criança aprende e se relaciona com o mundo à sua volta. Por tal, o brincar constitui-se como mais uma estratégia educativa, objeto da intencionalidade do/a educador/a que o integra no seu planeamento, na sua ação e na sua avaliação e, não, algo que acontece naturalmente, sem a interpelação do/a educador/a.

O contacto com o ambiente natural e social em espaços exteriores dentro e fora dos estabelecimentos de educação de infância tem vindo a ser empobrecido de forma dramática. Os recreios, cujos pisos naturais foram substituídos por pisos sintéticos, são muitas vezes espaços pobres em elementos naturais (água, árvores, areia, terra, plantas, vento, sol e sombra, etc.) e em experiências que proporcionam às crianças. A legítima preocupação com a segurança das crianças tem vindo a intensificar-se nos últimos anos, mas tem tido como efeito contraproducente a diminuição das oportunidades das crianças experienciarem o seu corpo, desenvolverem as suas competências motoras e aprenderem a lidar com o risco. A permanência excessiva em espaços fechados associa-se igualmente a problemas de saúde (alergias, constipações) que, por sua vez, vêm reforçar práticas restritivas do contacto com o ambiente natural. Do mesmo modo, as saídas à comunidade estão cada vez mais condicionadas por restrições organizacionais burocráticas e orçamentais, tornando-se raras na vida das crianças. Estas restrições colocam, ainda, problemas de equidade social entre as crianças, bem como a ausência da infância no espaço público diminui naturalmente a responsabilidade coletiva e mobilização social em torno da infância e da sua educação. Estes fatores comprometem o desenvolvimento sustentável da nossa sociedade (Folque & Oliveira, no prelo) na medida em que afastam as crianças do seu ambiente natural e social.

É importante realçar o papel dos movimentos sociais e associações pedagógicas como os sindicatos, a Associação de Profissionais de Educação de

Infância (APEI) e do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), enquanto campos de construção social da identidade da EI na sociedade portuguesa, e de construção de uma profissionalidade que assume o desenvolvimento profissional como fator crucial para responder com qualidade aos constantes desafios que se colocam à educação nas primeiras idades, num espaço de fronteira entre serviços, profissionais, atores educativos e objetivos que respondam de forma abrangente às necessidades das crianças, das famílias e da sociedade (Vasconcelos, 2014).

No atual contexto, não se podem ignorar as recentes orientações quer do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social quer do Ministério da Educação e Ciência (a partir de 2011) que se concretizam em: a) grandes cortes nos recursos humanos e materiais da escola pública com diminuição de salas de pré-escolar apesar do aumento do número de inscritos (CNE, 2012); b) uma ênfase no conhecimento científico centrado nas áreas consideradas nucleares da matemática e do português, desvalorizando necessariamente as áreas de conhecimento do mundo, da formação pessoal e social e as áreas das expressões artísticas e da educação física; c) uma diminuição do número de crianças abrangidas por acordo de cooperação a frequentar IPSS (MSESS); e d) um desinvestimento nos apoios às crianças provenientes de famílias frágeis em termos sociais e económicos ou às crianças com necessidades educativas especiais, pondo naturalmente em risco a igualdade de oportunidades no acesso à educação e no sucesso das aprendizagens. Neste contexto, os/as educadores de infância ou lutam por uma garantia de qualidade e pela afirmação da sua identidade pedagógica validada cientificamente, ou deixam-se invadir pelo desânimo e pelo desinvestimento profissional.

Tendo como pano de fundo as políticas neoliberais dos últimos tempos, a sua resposta à crise económica por via da austeridade e os efeitos desta ação política anteriormente referidos, sem garantia da utilização de critérios cientificamente sustentados, consideramos urgente a assunção de um projeto de educação por parte da nossa sociedade, em que, agentes políticos e sociais, e as comunidades profissionais e académicas dedicadas à educação de infância, se mobilizem para densificar uma proposta coerente para a educação de infância.

LINHAS DE AÇÃO

Considerando o que foi dito anteriormente, propomos que:

- Se promova uma política de investimento na infância, conscientizando a sociedade portuguesa de que as crianças são de responsabilidade coletiva;
- Se consubstancie uma clara afirmação das 'vozes' das crianças na sociedade e nos media, por forma a combater a reduzida mobilização social em torno da educação de infância;
- As instituições de educação se assumam como instituições de garantia da totalidade dos direitos da criança;
- A educação se constitua como elo de ligação das políticas sociais, articulando organismos, movimentos e estruturas existentes na sociedade portuguesa;
- Se reforce o investimento feito na investigação na área da educação de infância, que estude, não só os efeitos das recentes alterações sociais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no apoio às famílias e comunidades, como também prossiga o esforço de construção de conhecimento teórico-prático, eticamente situado, que sustente o desenvolvimento da qualidade dos serviços de educação e cuidados, e a qualidade das práticas educativas neles desenvolvidas;
- Se implemente uma rede de projetos de investigação inter-instituições do ensino superior, capaz de fazer o diagnóstico da realidade da vida das crianças, bem como do impacto das iniciativas legislativas recentes nessas mesmas condições;
- Se inclua na Lei de Bases do Sistema Educativo a educação das crianças dos 0 aos 3 anos, afirmando a tutela do Ministério da Educação sobre todos os serviços de educação para as crianças dos 0 aos 6 anos, ainda que com a constituição de equipas interministeriais;
- Se promova um quadro legislativo ao nível do currículo e da avaliação da qualidade que adote uma visão integrada e coerente da educação dos 0 aos 6 anos de idade;
- Se implementem, em articulação com os ministérios, municípios e com os parceiros sociais envolvidos no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, mecanismos de regulação mais eficazes que garantam o acesso de todos a

contextos de educação de infância de qualidade a gratuitidade da componente letiva e o cumprimento dos normativos que regulam a comparticipação familiar na componente de apoio à família nos jardins de infância.

- Aumente a oferta, a diversidade e a flexibilidade das respostas à infância, garantindo, a qualidade do serviço prestado;
- Se reforce a educação de infância como espaço de (re)construção da cidadania, pela participação das crianças, das famílias, dos/as profissionais e da comunidade;
- Haja uma orientação clara dos serviços para o apoio às famílias nos primeiros tempos de parentalidade, promovendo espaços e tempos para o desenvolvimento de atividades centradas nas famílias;
- Se construa um cenário de reflexão sobre a inter-relação entre a componente letiva e a componente de Animação e Apoio à Família, considerando um tempo institucional da criança em articulação com o seu tempo informal e contribuindo para a clarificação destes conceitos;
- Haja uma maior articulação e coerência de ação (e demandas) entre as direções dos Agrupamentos, os departamentos de educação pré-escolar e as autarquias, promovendo a constituição de verdadeiros territórios educativos com Concelhos Municipais de Educação revitalizados;
- Se recuse, radicalmente, a escolarização da educação de infância, garantindo a sua identidade e os pressupostos que a sustentam;
- Se contrarie movimentos recentes de restrição de enfoques face a determinadas temáticas e/ou metodologias, tais como, o direito ao contacto com a natureza e com a realidade cultural e social, a educação para a sustentabilidade e educação para o risco (CNE, 2011), a educação para/nos direitos, a educação tecnológica e a educação para a saúde;
- Se reoriente a formação de educadores/as de infância, inicial e contínua, fortalecendo a componente de Formação Educacional Geral, a componente das Didáticas Específicas holísticas e transdisciplinares próprias da monodocência, com uma centralidade na educação de infância dos 0 aos 6 anos;
- Se promova o conhecimento e a ação dos/as profissionais da educação sobre os

direitos da criança;

- A formação de educadores/as de infância se reorienta para o trabalho de parceria com adultos, nomeadamente famílias, amas, auxiliares da ação educativa e outros profissionais de educação, saúde e ação social;

- Se insista no acompanhamento e na supervisão aos/às educadores/as e não, apenas, na sua avaliação;

- Haja um reforço das comunidades de aprendizagem de profissionais através de incentivos à formação, para que, em diálogo e colaboração e através de processos de investigação-ação, possam apoiar-se na resolução dos problemas colocados no quotidiano institucional e, ao mesmo tempo, fortaleçam a sua identidade profissional;

- Se implementem sistemas de formação profissional (inicial e contínua) para amas e auxiliares da ação educativa, como requisitos mínimos para o exercício da profissão e como sistema de apoio/regulação da qualidade da mesma.

Referências bibliográficas

Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J. & Gamelas, A. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 399 - 420.

Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102 - 110.

Almeida, A & Wall, K. (2001). Família e quotidiano: movimentos e sinais de mudança. In J. M. Brandão de Brito (org.), *O país em revolução* (pp. 277-307), Lisboa: Editorial Notícias.

Almeida, A. S., Aguiar, C., & Pinto, A. I. (2012). Comportamentos interativos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de atividades e das características estruturais do contexto. *Da Investigação às Práticas*, 2 (1), 94-117.

Alves, A. A. M. & Rodrigues, N. F. R. (2010). Determinantes sociais e económicos da saúde mental, *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28 (2), 127-131.

Azevedo, J. (Coord.) (2014). *Por um Portugal amigo das crianças, das famílias e da natalidade (2015-2035): remover os obstáculos à natalidade desejada*. Lisboa: IFSC - Instituto

Francisco Sá Carneiro.

Barros-Araújo, (2012). *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/19722>

Barros, S. & Aguiar, C. (2010). "Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers", *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527 - 535.

Bastos, A.(2013). Pobreza infantil - Um problema preocupante. *Rediteia*, 46, 9-14.

Bennett, J. (2008), 'Early childhood services in the OECD countries: review of the literature and current policy in the early childhood field', Innocenti Working Paper No. 2008-01. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Bertram, A.D & Pascal, C. (1997). A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood education. In M. Karlsson Lohmander (ed.). *Researching early childhood*, (Vol.3, pp. 125-150). Suécia: University of Göteborg,.

Bertram, A.D & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Cardoso, G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/19748>

Comissão Nacional de Proteção Crianças e Jovens em Risco (2014). *Relatório de avaliação atividade das CPCJ*. Lisboa: CNPCJR

Conselho Nacional de Educação (1994). Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre educação pré-escolar em Portugal. [Relator João Formosinho]

Conselho Nacional de Educação (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. I. Alarcão, (coord.) Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Atas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011b). Recomendação n.º 3/2011. *A educação dos 0 aos 3 anos*. [Relatora Teresa Vasconcelos].

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da educação 2012*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da educação 2013*. Lisboa: CNE.

- Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos: ideias, práticas e significados*. Lisboa: ICS.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation* (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto – Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância SNIPi.
- Decreto-Lei nº. 79/2014 de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- European Union, (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Report Nº EAC/17/2012.
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- GEP-MSESS, (2012). *Carta social – Rede de serviços e equipamentos 2012*.
- Folque, M. A. (2012). *Desenvolver a qualidade em parcerias (DQP)-um referencial com potencialidades múltiplas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 95,14-19.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. & Oliveira, V. (no prelo). *Education for sustainable development in Portugal: the mediation of improvements with the ERS-SDEC*. In J. Siraj-Blatchford, E. Park, & C. Mogharreban (Eds.). *Developing a research programme for education for sustainable development in early childhood*. Springer.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. I. M. Pinto, & T. Leal (Trad.). Porto: LivPsic Universidade do Porto.
- Instituto de Segurança Social (2007). *Modelo de avaliação da qualidade creche* (2a ed.).
- Kaga, Y. Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris:

UNESCO.

- Katz, L. (1998). *Cinco perspetivas sobre qualidade*. In M. E. (Ed.), *Qualidade e Projeto* (pp. 15-40). Lisboa: ME.
- Luís, H., Alves, M., Gonçalves, A., Amaro, G., Sousa, H., Vieira, J., Calheiros, M. J., Montez, N. Montez, R. & Cunha, T. (2007). *Multiple perspectives on quality - partnership on quality evaluation and professional development in early childhood institutions*. In S. O'Brien et al. (ed.) *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (pp. 108-114). Dublin: Centre for ECDE..
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DEB-ME.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: DEB-ME.
- Ministério da Educação (2000). *Educação pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal. Estudo da OCDE*. Edição bilingue. Lisboa: DEB-ME.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Jardins de infância da rede privada – instituições particulares de solidariedade social; Relatório intercalar*. Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Jardins de infância da rede privada – instituições particulares de solidariedade social; Relatório global*. Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- Moss, P. (1992). *La ampliación de la educación durante la primera infancia. Directrices futuras, limitaciones actuales*. *La educación infantil. Una promesa de Futuro. Documentos de um debate* (pp. 47-57). Madrid: Fundación Santillana,.
- OECD (2009). *Doing better for children*. OECD
- OECD (2012). *Quality Matters in early childhood education and care: Portugal*, Paris: OECD.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*, OECD Publishing. [Http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en)
- OECD (2014). *Society at a glance 2014: OECD Social indicators*, OECD Publishing. Acedido em http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Pedroso, J. & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 82, 53-83.

Pessanha, M. (2008) *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: FCT, FCG.

Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 204-214.

Portugal, S. (2000). Retórica e ação governativa na área das políticas de família desde 1974. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 81-92.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância, in Vasconcellos, M. R. Vera & M. J. Sarmento (org.) *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira & Marin

Sarmento, M. J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007), Políticas públicas e participação infantil, *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206.

Sarmento, M. J. & Veiga, F. (2010). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Porto: Húmus.

Siraj-Blatchford, Iram, Taggart, Brenda, Sylva, Kathy, Sammons, Pamela and Melhuish, Edward (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38 (1), 23-36.

Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E. Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. Research Report DFE-RR128. London: Department of Education.

Tietze, W.; Bairrão, J.; Leal, T. & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2013). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e

Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.

Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmento, M. (2011). Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In V. R. Muller (Org). *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos* (pp. 193-227). Maringá: EDUEM.

UNESCO. (1998). *Early childhood development: laying the foundations of learning*. Paris: UNESCO.

UNICEF (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.

UNICEF (2014). *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.

UNICEF (2014b). *As crianças e a crise em Portugal. Vozes de crianças, políticas públicas e indicadores sociais, 2013*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF.

Vasconcelos, T. (2005). Research in early childhood education in Portugal. In B. Spodek & O. N. Saracho (Ed.) *International perspectives on research in early childhood education* (p. 259-292). Greenwich: Information Age.

Vasconcelos, T. (2006). A Educação de Infância - propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação. Acedido em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura : percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: Media XXI.

Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa perspectiva de Promoção da Qualidade*. Lisboa: CNE.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: ME-DGE.

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e Terceiro Setor na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/19708>

Vilhena, G. (2011). *Audição no âmbito da Recomendação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE.

Wall, K. (coord.), Leitão, M. & Atalaia, S. (2014). *Principais desenvolvimentos das Políticas de Família em 2013*. Lisboa: Observatório das Famílias e das Políticas de Família, Observatórios do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.