

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: UM EDIFÍCIO EM CONSTRUÇÃO

Teresa Vasconcelos *

RESUMO

Partindo do princípio de que o investimento numa educação de infância de qualidade é estratégico para o desenvolvimento de um país, descreve-se o esforço realizado nos últimos anos pelo governo português, no sentido de expandir e desenvolver o sistema de educação e cuidados com as crianças. Utilizando a metáfora da “construção”, descreve-se o trabalho realizado passando pelas “fundações”, pelos “andaimes”, pelo “fio de prumo”, não esquecendo a importância da “manutenção do edifício”. Tecem-se considerações quanto aos princípios de igualdade de oportunidades e de equidade definidos na lei, lançando-se um olhar crítico e avaliativo, e tecendo-se propostas estratégicas para a “sustentabilidade” da educação de infância em Portugal.

Palavras-chave: Educação de Infância – Portugal – Políticas de expansão – Metáfora do edifício

ABSTRACT

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PORTUGAL: A BUILDING UNDER CONSTRUCTION

Taking as a starting point that investing on early childhood education quality is an important strategy for a country, the efforts towards the expansion of the system of care and education for young children developed by the Portuguese government in late years will be described. Using a metaphor – a “construction site” –, the work developed will be described, from “foundations”, the “scaffolding”, the “plumb line”, without forgetting the “maintenance” of the building. Issues of equality of opportunity and equity defined in the legislation will be raised, bringing a critical evaluation, and suggesting strategic proposals for the “sustainability” of early education in Portugal.

Keywords: Early childhood education – Portugal – Expansion policies – Metaphor of the building

* Doutora em Educação Infantil e Elementar pela Universidade de Illinois, USA. Professora Coordenadora com Agregação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa/Portugal. Foi Directora-Geral da Educação Básica entre 1996-1999, tempo em que o Governo Português fez um amplo esforço para a expansão e o desenvolvimento da educação de infância em Portugal. Foi simultaneamente coordenadora do *Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e Segurança Social). Endereço para correspondência: Escola Superior de Educação, Campus de Benfica do IPL – 1540-003 Lisboa/Portugal. E-mail: teresav@eselx.ipl.pt

1. Enquadramento

No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade, desde os primeiros anos, é factor de sucesso educativo e, de modo mais alargado, factor de prevenção da exclusão social, o papel da educação de infância – tomado na acepção do atendimento, educação e cuidados às crianças dos 0-6 anos – pode ser definido como um **papel estratégico** (OECD¹, 2001).

Neste enquadramento, tomamos a educação de infância como a *primeira etapa da educação básica*, isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica² e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de *aprendizagem ao longo da vida*. Consideramos que ela tem abrangido as *crianças dos 0 aos 6 anos*, em interface com as políticas sociais, ligada às famílias (MENDONZA; KATZ; ROBERTSON; ROTHENBERG, 2003; WHALLEY, 2003), à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Sem uma perspectiva ecológica aos vários níveis do/s sistema/s de educação e cuidados para a infância (BRONFENBRENNER, 1979), o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz.

Desde há largos anos que temos vindo a insistir que não se pode conceber uma educação de infância de qualidade sem simultaneamente investir na educação de adultos (pais, educadores, comunidade...), de modo a que as instituições para a infância realmente eduquem e se deixem educar pela comunidade envolvente (VASCONCELOS et al. 2003). Encaramos, pois, o trabalho dos educadores de infância, não apenas como uma acção sobre e com as crianças, mas como uma acção sobre e com os adultos. Por outro lado, pensamos igualmente que, dada a complexidade da vida das famílias, nomeadamente nos grandes centros urbanos, as instituições devem cada vez mais tornar-se um serviço público – ao contrário do que temos vindo a assistir, neste início de século, isto é, a uma “privatização” da educação de infância – que seja, simultaneamente, flexível e adaptável às necessidades e anseios de cada comunidade. Esses ver-

dadeiros “centros da infância” (MOSS; PETRIE, 2002) são locais de práticas éticas centradas, não apenas na aquisição de um conhecimento co-construído, mas, também, no *cuidar*: cuidar das crianças, das famílias, dos mais idosos, do meio-ambiente... introduzindo práticas de cidadania de direitos mas, simultaneamente, de responsabilidades. Nesses espaços, as crianças aprendem sobre a “cidade” (no sentido grego de *polis*), participam, ao seu nível, da vida dessa mesma cidade, exercendo um sentido de responsabilidade social, de afirmação da individualidade e reconhecimento das diferenças. Uma tal educação de infância pressupõe *Espaços das Crianças* e não *Serviços para as Crianças*. Segundo Moss e Petrie (2002), os *Espaços das Crianças*

... são espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (...). Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas intencionais” dos adultos. Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a ‘criança total’ (Dewey), não para a criança seccionada de muitos ‘serviços para as crianças’. (MOSS; PETRIE, 2002, p. 106).

Será tomando como proposta enquadradora o conceito de *Espaços das Crianças* (MOSS; PETRIE, 2002) que nos debruçaremos sobre a experiência dos últimos 10-12 anos em Portugal e, ainda,

¹ OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development. Em língua portuguesa: OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

² A *Educação Básica* (9 anos de escolaridade) em Portugal corresponde, no Brasil, ao *Ensino Fundamental*.

a partir deste conceito enquadrador, lançaremos um conjunto de propostas estratégicas que poderão servir, não apenas a situação portuguesa, mas, de modo situado, àquilo que são os contextos de outros países.

2. O caso português: metáfora da “Construção”

Nenhum edifício pode ser construído sem fundações e sem andaimes. Sem nos tomarmos por engenheiros civis, sabemos, a partir do “senso comum”, que qualquer edifício deve ser construído de baixo para cima. No caso português, as *fundações* do edifício da educação de infância implicaram numa vontade e prioridade política, em objetivos a nível nacional, num conjunto legislativo articulado, na enunciação de um referencial pedagógico. É de salientar que a prioridade política incidu no atendimento à faixa etária dos 3 aos 6 anos. Os *andaimes* foram constituídos por uma rede intrincada de parcerias entre ministérios (no caso português, entre Educação, Trabalho e Solidariedade, e Finanças, mas podendo ter sido ainda mais abrangente no sentido de envolver a Saúde, a Habitação, as Infra-estruturas Sociais e a Cultura). Esta rede de parcerias estendeu-se aos municípios, às organizações de solidariedade social, instituições privadas, pais e associações representativas, educadores e suas associações e sindicatos. Envolveu ainda organizações de mulheres e de minorias étnicas e culturais, bem como estruturas locais de educação de adultos.

Fundações

A Lei nº 5/97³, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, veio substituir o quadro legislativo existente, disperso entre ministérios, redefinindo um papel estratégico para o Estado e reconhecendo a necessidade de desenvolvimento de uma *rede nacional* de educação pré-escolar (3-6 anos), com uma estratégia global de expansão e de monitorização, reconhecendo a educação pré-escolar como *primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com*

a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e responsável (artigo 2º).

Essa mesma Lei afirma que incumbe ao Estado *criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades*, mas, também, *apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil, na medida em que a oferta disponível seja insuficiente* (artigo 5º).

Reconhecendo um papel estratégico do Estado, a Lei afirma ainda que compete ao Estado *definir as normas gerais de educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico, e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização* (artigo 5º) e *prestar apoio especial às zonas carenciadas* (ibid.).

Essas “zonas carenciadas” foram explicitadas no Decreto-Lei subsequente⁴ (artigo 24º):

- zona muito carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada de educação pré-escolar é inferior a 25% da população da faixa etária dos 3 aos 5 anos existente na zona;
- zona carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada se situe entre 25% e 50% da população da faixa etária destinatária;
- zona menos carenciada – aquela em que o conjunto da oferta da rede pública e da rede privada se situe entre 50% e 90% da população destinatária.

O mesmo Decreto-Lei indicava, também, que seria atribuído apoio financeiro preferencial ao funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar que se localizassem nas seguintes zonas:

- zonas de risco de exclusão social e escolar;
- zonas afectadas por índices elevados de insucesso escolar;
- áreas urbanas de elevada densidade populacional.

³ Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

⁴ Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho – Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

A Lei Quadro reconhece ainda a possibilidade de existência de modalidades diversificadas de atendimento, tais como *a educação de infância itinerante* e *a animação infantil e comunitária* (artigo 15º). Com este suporte legislativo, estavam definidas as prioridades políticas em termos do processo de expansão e desenvolvimento da rede de educação pré-escolar e garantida a prossecução de fins de equidade e de redução das desigualdades sociais tão fracturantes na sociedade portuguesa.

Criaram-se ainda Orientações Curriculares (não um currículo formal, mas, sim, orientações) para todos os estabelecimentos financiados pelo Estado (DEB⁵, 1997 – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*)⁶. Queremos salientar que, através de círculos de estudo criados em diversos pontos do país, este tornou-se um documento *co-construído* com os educadores de infância, sendo-lhes uma versão provisória apresentada e posteriormente reformulada com os seus contributos (SILVA, 1997). Essas *Orientações* fornecem um referencial global para a actividade do educador de infância (Observar/Planear/Agir/Avaliar/Comunicar/Articular); definem uma abordagem sistémica e ecológica para a organização do ambiente educativo, fornecem sugestões para a organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo e para a organização do meio institucional, de acordo com a especificidade de cada estabelecimento e dos recursos materiais e humanos de que dispõe. A relação com os pais e os outros parceiros educativos é amplamente enfatizada.

As *Orientações Curriculares* estão organizadas por “áreas de conteúdo”, na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis do processo educativo. Assim, definiram-se as seguintes “áreas de conteúdo”: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão/Comunicação (incluindo os domínios das expressões com diferentes vertentes – motora, dramática, plástica e musical –, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática); e, finalmente, a área do Conhecimento do Mundo (a qual inclui domínios como as ciências sociais e da natureza, e a experiência do espaço e do tempo).

As novas tecnologias aparecem como instrumentais no apoio às diferentes “áreas de conteúdo”. Os princípios da articulação de conteúdos e

da transversalidade são iminentes ao processo de construção de um *projecto curricular* para o grupo de crianças. O educador é afirmado como *o gestor do currículo* (VASCONCELOS, 2000a). As questões da continuidade educativa e da articulação com o 1º ciclo da escola básica são ainda abordadas como garantia de uma interacção dos educadores com os professores dos outros níveis educativos (VASCONCELOS, 2007).

Sem estas “fundações” não seria possível começar a construir o edifício. No entanto, as *fundações*, enquanto suporte legislativo e a correspondente atribuição de responsabilidades, não constituem mais do que um começo, o pressuposto para uma construção: as fundações *não são* o edifício. O edifício deverá ser construído teimosamente, pouco a pouco, com supervisão e avaliação sistemáticas, num processo que se vai prolongando no tempo e no espaço, das fundações até ao topo. A beleza e harmonia, a força e resistência do edifício emergem de uma interacção dialéctica entre todas as componentes da construção e de ajustamentos constantes e sistemáticos nos andaimes.

Andaimes

Podemos considerar que os *andaimes* constituem o apoio gradual e adaptado às necessidades da *construção*. No caso do *edifício* da educação de infância, um primeiro andaime foi constituído pelas parcerias entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, aos diversos níveis do sistema (nacional, regional e local) no sentido de implementar a rede de jardins de infância de acordo com os princípios preconizados na legislação, mas, neste caso, usando estratégias de baixo para cima, tomando como base as *fundações* previamente estabelecidas e apresentadas anteriormente. É esse o sentido normal da construção de um edifício. Assim, procurou-se incentivar a articulação de recursos e redes, mantendo a estreita ligação entre o Ministério da Educação e o da Solidariedade (deste último depende a rede de instituições

⁵ Departamento da Educação Básica.

⁶ Despacho nº 5220/97 (2ª Série), de 10 de Julho, publicado no DR nº 178, II série, de 4 de Agosto.

privadas de solidariedade social), de modo a garantir que as estruturas de educação de infância fossem simultaneamente um serviço educativo e social, respondendo às necessidades das famílias trabalhadoras. Essa articulação fez-se através de serviços regionais (da Educação e da Segurança Social) que trabalharam em conjunto no sentido do desenvolvimento da rede a nível regional e, mesmo, local (COSTA, 2000).

Os serviços centrais do Ministério da Educação foram publicando várias brochuras de apoio, a que chamámos “andaimes”: *Educação Pré-Escolar: Perguntas e Respostas* (ME/MSSS⁷, 1997); *Quer Abrir um Jardim de Infância?* (DEB, 1999); *Organização da Componente de Apoio à Família* (DEB, 2002). Será interessante referir que uma dessas brochuras, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (DEB, 1998) foi enviada directamente às Direcções-Regionais de Educação que, no âmbito de acções de formação destinadas a educadores de infância da rede nacional de educação pré-escolar (jardins de infância públicos, privados e de solidariedade social), trabalharam as questões da qualidade na educação de infância. Simultaneamente, traduziram-se e adaptaram-se à situação portuguesa os materiais do Projecto EEL (*Effective Early Learning*), do Reino Unido (PASCAL; BERTRAM, 2000) para posterior implementação. Sem uma qualidade pedagógico-institucional construída pelos educadores de infância e definida a partir dos seus contextos, não fazia sentido a elaboração de normativos ou de legislação sobre questões de avaliação e de construção da qualidade. O papel da Inspeção-Geral de Educação revelou-se decisivo nesse processo de *andaimeação* e, pela primeira vez, realizaram-se acções de fiscalização em parceria, envolvendo inspectores da Educação e da Segurança Social (GARRETT, 1998; RAU, 2000).

Fio de Prumo

Não podemos esquecer o papel do *fio de prumo* como garantia da orientação e estabilidade da construção. Continuando a explorar esta metáfora, o *fio de prumo* é tecido nos Princípios da *Equidade*, da *Justiça Social* (isto é, da discriminação positiva das crianças e famílias mais desfavorecidas) e da *Qualidade*, sendo esta última co-cons-

truída e negociada pelos intervenientes mais directos. A qualidade de vida, segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (CIPQV, 1998) é “um conjunto articulado de direitos e deveres e (...) um objectivo claro tanto para os decisores políticos como para os elementos dinâmicos da sociedade civil” (p. xiii), tornando-se, necessariamente, um “processo dinâmico e colaborativo” (OECD⁸, 2006, 2001).

Os princípios implícitos na Lei Quadro (Lei 5/979 referem que a educação pré-escolar *contribui para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem* (artigo 10º); ou, a educação pré-escolar *fomenta a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade* (ibid.). A mesma Lei Quadro e a legislação subsequente (DEB, 1997) afirmam o princípio da *tutela pedagógica única* por parte do Ministério da Educação. Vasconcelos explicitava, então:

Entendo (...) que o exercício da tutela pedagógica única não uniformiza ou “estatiza”, antes é espaço/caminho/contexto de afirmação de dinâmicas e possibilidades múltiplas, num quadro de referências amplo. Se o termo “tutela”, no seu sentido etimológico, indica “garantia de segurança”, quanto a nós, o exercício da “tutela pedagógica única” pressupõe uma atribuição de responsabilidades claras entre os diferentes intervenientes. Ora a responsabilidade de um estado social é reduzir as desigualdades, garantindo a qualidade dos serviços sobretudo para as crianças e famílias que têm menos voz para exigir essa mesma qualidade (1998, p. 2).

E a manutenção do edifício?

A manutenção de um *edifício* é essencial para que este não se deteriore. No caso da educação de infância, a eficaz implementação de uma regulação do sistema tornava-se inevitável. Dispositi-

⁷ Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

⁸ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

vos de supervisão, de avaliação e de regulação da qualidade são fundamentais para a conservação do *edifício* e para uma “fidelização” às *linhas de prumo* enunciadas. Não podemos esquecer, ainda, o trabalho relevante desempenhado pelas associações profissionais e sindicais, pelos centros de formação de associações de escolas e por um número significativo de autarquias, bem como outras instituições da sociedade civil, nomeadamente universidades e politécnicos que formam professores para as primeiras idades e são responsáveis pela sua formação contínua e graduada.

No seu relatório sobre a situação portuguesa, os peritos da OCDE (DEB, 2000; FOLQUE, 2000) reconhecem o enorme esforço e avanço realizado, por iniciativa governamental, em anos anteriores (1995-2000), afirmando “Portugal pode orgulhar-se daquilo que já conseguiu alcançar”. A taxa de cobertura nacional de educação pré-escolar situava-se nos 55% (3-6 anos) em 1992/93 e, em 2000, de 58% para as crianças de 3 anos, de 72% para as de 4 e de 84% para as de 5. Hoje, a taxa global de cobertura situa-se globalmente nos 78%. No entanto, a OCDE alerta que, para que este avanço se efective, seria necessário prosseguir o desenvolvimento iniciado, “aproveitando o impulso da mudança” (DEB 2001, p. 201). Os relatores da OCDE consideraram que “deveria aumentar o número de iniciativas de intervenção destinadas às crianças desfavorecidas, assim como o apoio financeiro concedido a todas as crianças procedentes de famílias com rendimentos baixos.” (p. 210). Porém, alerta ainda a OCDE, “tal tipo de intervenção não deve resultar na marginalização das crianças, isolando-as dos seus pares mais desfavorecidos” (ibid.)

Assim perguntamos, passados dez anos: Teremos feito “investimentos diferenciados para se reduzirem as desigualdades e podermos estabelecer uma prática efectiva de equidade social (OCDE, 2001)? Teremos conseguido ultrapassar as tradicionais fronteiras do isolamento (físico e humano), articular recursos, trabalhar em rede, encorajando estratégias “de baixo para cima”, no sentido de garantirmos eficácia, economia de recursos materiais e humanos, essenciais ao “desenvolvimento sustentado da educação de infância” (VASCONCELOS, 2000b)? O Estado foi

assumindo o seu papel regulador e promotor da igualdade de oportunidades? Será que as instituições financiadas com os dinheiros públicos apresentam provas verificáveis de que a aplicação dos financiamentos foi gerida na base de um retorno máximo de investimento? Dignificamos os profissionais e o seu trabalho, sobretudo aqueles que trabalham com crianças em risco e em situações mais difíceis (zonas de exclusão social, zonas isoladas)? Investimos numa formação dinamizadora das estruturas locais no sentido da mudança, da inovação e da promoção de boas práticas, promovendo uma efectiva articulação entre profissionais de educação de infância e os do 1º ciclo do ensino básico? Investimos em modelos e práticas pedagógicas que promovam especificamente o bem-estar das crianças mais desfavorecidas mas, simultaneamente, o seu desenvolvimento emocional, social e intelectual?

Fará sentido continuarmos a considerar a educação das crianças dos 0 aos 3 anos apenas como um problema das famílias, escusando-se o Estado e a sociedade civil em geral a assumir as suas responsabilidades também no campo educativo? A maternidade e paternidade não serão funções sociais? Que grupos sociais são mais prejudicados com uma “não-política” educativa explícita para o grupo etário dos 0-3 anos? Como garantir que as estruturas para os 0-3 anos, na sua grande maioria da iniciativa particular ou solidária⁹ – e é política do presente Governo manter esta orientação – promovam os princípios de equidade e de igualdade de oportunidades e façam uma intervenção precoce e atempada dirigida às crianças consideradas “mais desfavorecidas”? Como conseguir que uma educação de infância de superior qualidade, sobretudo para os grupos sociais com menos acesso à informação e à possibilidade de “escolha”, se torne uma exigência e, simultaneamente, uma responsabilidade do Estado em articulação com a sociedade civil? Como conseguir a fecunda interacção entre a diversidade de contextos em que crescem e se desenvolvem as crianças, promovendo uma “escola pública” (e uma educação pré-escolar pública, dos 0 aos 6 anos) de superior qualidade?

⁹ IPSS, Instituições Privadas de Solidariedade Social.

3. Propostas Estratégicas

Decorrente deste quadro, parece de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância, reforçando claramente algumas vertentes da *construção do edifício*, que, por definição, nunca estará terminada. As linhas estratégicas propostas a seguir referem-se à situação portuguesa, e estão baseadas num estudo anterior de que participamos (DIAS et al. 2005), mas poderão ter sentido numa diversidade de contextos. Os sucessivos estudos da OCDE (2001; 2006) assim no-lo têm demonstrado.

3.1. Uma Educação de Infância encarada como Primeira Etapa da Educação Básica, em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica. Pensamos que uma primeira resposta se prende, desde já, à terminologia. Faz mais sentido hoje falar em *educação de infância* do que em educação pré-escolar. Esta concepção mais ampla, dos 0 aos 6/8 anos, ou mesmo aos 12 anos de idade, leva-nos necessariamente a uma preocupação, não apenas com a educação, mas, também, com os cuidados às crianças, alargando-se esse âmbito também às escolas do 1º, 2º e 3º ciclos. As escolas do 1º ciclo (6-10 anos), do 2º ciclo (10-12 anos) ou, mesmo, do 3º ciclo (12-15/16 anos), deveriam ser, tal como os jardins de infância, serviços simultaneamente educativos e sociais.

Não podemos esquecer que Portugal é um dos países da Europa onde maior número de mulheres trabalha a tempo inteiro. Talvez seja oportuno, neste momento, determo-nos num conceito ainda mais alargado de *educação e cuidados para a infância*, de modo a englobar o atendimento das crianças até aos 10/12 anos fora das horas estritamente curriculares-escolares. Este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das Juntas de Freguesia ou das estruturas locais da Segurança Social e das Misericórdias, ou a ser criados por diversas ONG's (Organizações Não Governamentais), organizações de mulheres, organizações de combate à pobreza, etc., incluindo: ATL (atendimento nos tempos livres); bibliotecas e ludotecas; serviços educativos museus; campos de férias; *ateliers* dedicados a ex-

pressões artísticas, espaços dedicados ao desporto, ao teatro; bandas de música e escolas profissionais de música etc.

Parece-nos que um investimento concertado nestas dimensões da vida das crianças pode contribuir significativamente para diminuir o insucesso educativo e prevenir o abandono escolar, assim como colmatar a exclusão social e os problemas avolumados de delinquência infantil e juvenil. Um número significativo de Juntas de Freguesia, em conjunto com as associações de pais, tem organizado serviços de apoio social nas escolas básicas, mas muitos recursos são ainda desperdiçados, podendo haver uma melhor articulação entre o jardim de infância e o 1º e 2º ciclos ao nível destes serviços. Equipas pluridisciplinares, e não apenas os professores, serão responsáveis pela dinamização dessas modalidades de apoio sócio-educativo que, em vez de seccionarem as crianças “entre serviços”, os articulem entre si, em rede, de modo a tomarem sob sua responsabilidade, e em profunda articulação com as famílias, a “criança global” (DEWEY). Não será bom que, nos seus tempos livres, as crianças convivam com uma diversidade de grupos etários, reproduzindo as antigas (e cada vez mais raras) famílias numerosas, onde irmãos se educavam entre si de modo salutar e lúdico?

3.2. Uma Educação de Infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos. Esta proposta estratégica pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas comunitárias de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos, estruturas que envolvam directa e sistematicamente as famílias, que possam inclusivamente criar modalidades de capacitação de activos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e a supervisão de educadores de infância especializados. Esta medida, que poderá ser promovida em cooperação com as autarquias locais (nomeadamente as Juntas de Freguesia) e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), pressupõe a elaboração urgente de normativos (Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade) que garantam a elaboração de *Orientações Pedagógicas para o Trabalho Educativo em Creche* e o reconhecimento do serviço de “docência” e, portanto, a necessidade de

se contratarem educadores de infância especializados para o trabalho com esses níveis etários.

3.3. Uma Educação de Infância que invista no Capital Social das Famílias (JANSSENS; GUNNING, 2004), tomando a família como um conceito alargado, enquanto “comunidade de afectos” (e não apenas a família nuclear tradicional), em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, à prevenção da maternidade na adolescência ou ao suporte às jovens mães, enfim, à garantia de coesão social. Daí a necessidade de investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projectos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados) e a criação de parcerias (políticas sociais, saúde, habitação, criação de empregos e organização dos tempos de lazer) para o desenvolvimento dessas mesmas comunidades. Mais uma vez, este princípio aplica-se às escolas dos 1º e 2º ciclos, tomando o conceito alargado de infância dos 0 aos 10/12 anos. As famílias devem tornar-se realmente *parceiras* da vida nas escolas e não entidades *alheias*. Compete aos professores e aos outros profissionais que exercem no sistema educativo (psicólogos escolares, assistentes sociais, animadores sócio-educativos) encontrarem estratégias de envolvimento sistemático das famílias.

3.4. Uma Educação de Infância Inclusiva. Aplicando os Princípios da Declaração de Salamanca, uma educação de infância inclusiva pressupõe uma atenção específica às crianças com necessidades educativas especiais, integrando-as no sistema educativo regular. No entanto, pensamos poder ir muito mais longe nesta proposta de uma educação inclusiva. Uma função crucial para a educação de infância, nos tempos de hoje, e na realidade portuguesa mais recente, é a integração de crianças imigrantes, ou de grupos culturalmente diversos, numa afirmação do princípio da diversidade cultural. O jardim de infância pode constituir um espaço de entrada dessas crianças e suas famílias numa cultura que lhes é alheia, mas na qual se irão inserir, nomeadamente (no caso daquelas

que não falam português) aprendendo o português como língua segunda e contribuindo para tornar a sociedade cada vez mais diversa, global e acolhedora. Todas as crianças se beneficiam com o contacto precoce com outras culturas, formas de viver, linguagens. Procuremos evitar “guetos” em educação. Não se fala hoje numa educação à escala planetária (MORIN, 2000)? Torna-se necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as “sinalizem” de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças. Uma educação de infância inclusiva pressupõe também abordagens pró-activas às questões de género e da busca de uma intencionalidade, desde os primeiros anos, de uma educação para a paridade.

3.5. Uma Educação de Infância Não-Segregada, isto é, que garanta, de forma *vigilante* e sistemática que não se perpetuem, como afirma Bairrão (2005) “estruturas paralelas” – educação segregada para os grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas, ou mesmo privadas, para os mais favorecidos –, consolidando uma forte tutela do Estado como árbitro na criação de “uniformidade de condições de funcionamento” e da “progressiva melhoria da qualidade das estruturas” para a infância (ibid.), numa tentativa de evitar uma “guetoização” da educação de infância. Defender e supervisionar a execução dos princípios inicialmente consagrados na legislação de equidade, justiça social, igualdade de oportunidades, não esquecendo de monitorizar como as chamadas “Instituições Privadas de Solidariedade Social” estão a utilizar os fundos públicos, de modo a não marginalizarem as crianças que mais precisam de qualidade de atendimento, mas que menos poderão pagar como capitação, porque as suas famílias têm proventos limitados. E, porque não, transformarem-se algumas estruturas para a infância existentes em bairros “problemáticos” em verdadeiros *centros de excelência* (PASCAL et al. 2001) para a educação das crianças e, decorrente desse processo, um meio de educação e de capacitação de adultos?

3.6. Uma Educação de Infância Monitorizada. A montagem ou contratualização de disposi-

tivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade nas instituições para a infância (do sector público, privado e solidário), ajudando à *explicitação das pedagogias* (FORMOSINHO, 2005; VASCONCELOS, 1997), é decisiva. As instituições de formação universitária e politécnica poderão ter um papel importante a desempenhar, mas estes dispositivos podem ser também garantidos mediante contratos-programa com associações pedagógicas ou ONG's de reconhecida competência que contribuam para a elevação do nível do profissionalismo docente e da qualidade das práticas. No caso português será importante um acompanhamento específico da dinâmica dos Agrupamentos de Escolas¹⁰: sendo os Agrupamentos de tipo *vertical* (jardim de infância+escola/s do 1º ciclo+escola do 2º e 3º ciclo) – geridos, na sua maioria, por professores dos 2º ou 3º ciclos, é importante entender a especificidade do trabalho em *monodocência* do 1º ciclo e da educação de infância (3-6 anos), com um envolvimento não burocratizado das famílias e uma organização de actividades de prolongamento de horário (*apoio sócio-educativo*) integradas no Projectivo Educativo de Escola, o que pressupõe uma *responsabilização pedagógica* por parte do corpo docente. Poder-se-ia estudar a possibilidade de se estabelecerem *Parcerias (ou Forums) locais para a educação e cuidados para a infância* (a exemplo do Reino Unido): a sua composição é estabelecida em regime de voluntariado, garantindo uma representatividade dos diferentes sectores (público, privado e voluntário, pais, entidades formadoras, associações profissionais, etc.). Essas parcerias, numa perspectiva descentralizadora, avaliam os serviços e atribuem-lhes os financiamentos públicos de acordo com as suas necessidades mas, também, de acordo com a qualidade do trabalho prestado. De modo geral, são presididas por entidades idóneas e independentes como, por exemplo, investigadores de universidades ou politécnicos especializados no âmbito da infância.

3.7. Uma nova Profissionalidade Docente para a Educação de Infância, promovendo uma “ética do cuidado” para a educação de infância, numa “atenção especial aos mais frágeis” (VASCONCELOS et al. 2003). Urge olhar a educação

de infância como uma “ocupação ética” (VASCONCELOS, 2004), tomando os centros da e para a infância como “locais de práticas éticas” (ibid.), ligando o *cuidado* à *ética*. Torna-se necessário assumir que a infância é construída e co-construída socialmente já que, segundo Rinaldi, “a infância não existe; nós criamo-la enquanto sociedade, tornando-a um assunto público. A infância é uma construção social, política e histórica” (in: MOSS 2001, p. 2-4). Moss apela à necessidade crescente de deixarmos de falar sobre as crianças para *falamos com as crianças*, escutando-as, entendendo as suas perspectivas, reconhecendo que “escutar é uma actividade activa, emocional e interpretativa” (ibid., p. 4). Chamamos a este novo olhar sobre a criança um *olhar etnográfico*. No entanto, o estatuto dos profissionais deve ser respeitado, sendo premente reduzir as disparidades nas condições de trabalho e salários entre os educadores do sistema público e solidário. Dever-se-ia, em sede de regulamentação do “Estatuto da Carreira Docente”, estudar formas de incentivar os profissionais que trabalhem com populações mais difíceis ou isoladas. Acreditamos numa formação de educadores desenvolvida ao redor de grandes áreas ou problemas, usando uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que os formandos entendam o conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e um aprofundamento dos problemas globais. As questões da ética profissional e da “ética do serviço público” deveriam tornar-se centrais na formação inicial e contínua desses profissionais da infância.

3.8. Uma “Ética do Cuidado” como fundamento do projecto educativo. Mais do que ligada a um conjunto de princípios, a *ética do cuidado* é uma prática, aquilo a que o grande mestre Jerome Bruner apelida de *hábito geral da mente* e Levinas (1988) como essa *infinita atenção ao Outro*. O pensamento feminista nesta matéria tem-se revelado decisivo. As quatro vertentes de uma ética do cuidado são, segundo Sevenhuijsen (1998), a

¹⁰ Recente legislação agrupa escolas de diferentes níveis educativos, incluindo jardins de infância, dentro de uma determinada área geográfica e sob uma gestão pedagógico-administrativa comum.

responsabilidade, a competência, a integridade e o “reconhecimento” (que envolve a responsabilidade e o reconhecimento da diferença). “Reconhecimento”, segundo Moss (2001), implica em compreender as necessidades dos outros mais do que colocarmo-nos na sua posição, isto é, estarmos implicados no ponto de vista do outro sem presumir que o outro é exactamente como nós. Citando Bill Readings (1996) e Selma Sevenhuijsen (1998), Moss refere-se ao processo de ensino/aprendizagem como “espaço de obrigação, local de práticas éticas e não apenas meio de transmissão do saber” (MOSS, 2001, p. 7), sendo que a condição da prática pedagógica reside numa “infinita atenção ao outro” (LÉVINAS, 1988 e READINGS, 1996, in: MOSS, 2001). Uma ética do cuidado implica em “uma reflexão sobre qual a melhor tomada de decisão em circunstâncias específicas (...), sendo que a *decisão situada* não deve ser vista como uma ameaça ao julgamento moral tradicional” (MOSS, 2001, p. 12).

3.9. Uma “des-construção” e “reconstrução” crítica do discurso a nível internacional.

Ao considerar a infância em estudos comparativos, Moss (2001) preconiza ainda a necessidade de uma des-centração em relação a línguas ou a culturas tradicionalmente maioritárias (a nível internacional, tomemos, por exemplo, as diferenças Norte/Sul), para equacionar as perspectivas do específico, do local, do peculiar, do Outro. Moss (2001) reconhece as dificuldades da alteridade e critica o facto da investigação internacional estar influenciada por uma “narrativa especialmente forte”, a narrativa anglo-americana. Numa lógica da comunidade” (SANTOS, 2000),

em contraposição a uma “lógica da concorrência”, desenha-se uma globalização alternativa que se revelará fundamental “numa educação de infância que se preocupe com todas as crianças e não apenas com algumas” (VASCONCELOS, 2001a), através de “políticas coerentes, consistentes e aprofundadas” (VASCONCELOS, 2001b). Assim se construirá a “globalização da solidariedade, da cidadania pós-nacional, do desenvolvimento económico sustentável e democrático (...), do respeito pela igualdade através da redistribuição, e do respeito pela diferença através do reconhecimento” (SANTOS, 2001). Confrontarmo-nos internacionalmente será expormo-nos “à singularidade e à alteridade, à diferença e à dissonância, à complexidade e à multiplicidade de perspectivas, à surpresa e à perplexidade, à incerteza e ambivalência” (MOSS, 2001, p. 14), sendo que a possibilidade do encontro leva a que “algo no mundo nos force a pensar” (ibid.), num olhar interrogante e eivado de questões e dúvidas e a certeza de que o mundo e a diversidade das sua/s infância/s têm que ser forçosamente construídos de modo mais solidário.

Preocupados com situação específica em Portugal, esperamos que o confronto com realidades internacionais (neste caso, dos nossos colegas brasileiros) constitua estímulo para nos olharmos de forma nova, crítica, actuante e não confinada a modelos limitados ou já vistos. Formulamos o desejo que, através deste trabalho, possamos construir pontes, na ousadia de tentar “caminhos não andados”, olhando as crianças e jovens como “nossa responsabilidade colectiva” a um nível cada vez mais planetário.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Coord.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**: estudos e relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.
- BAIRRÃO, J. Prefácio. In: VASCONCELOS, T. **Das casas de asilo ao projecto de cidadania**: políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: ASA, 2005.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA. **Cuidar o futuro**: um programa radical para viver melhor. Lisboa: Trinova, 1998.

- COSTA, M.J. Apoio integrado no sistema regional de educação de infância. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n. 2, p.93-108, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- DIAS, M.; SIM-SIM, I.; CARDIM, J.; LEITÃO, J.; SERRAZINA, L.; AFONSO, N.; VASCONCELOS, T. **Estudos horizonte 2013**: concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação. Lisboa: Ministério do Planeamento. Observatório do QCAIII, 2005. (Estudos temáticos)
- FOLQUE, M.A. A Educação de infância em Portugal vista pelo olhar da OCDE. **Cadernos de Educação de Infância**. n.5. p.32-36, 2000.
- FORMOSINHO, J. **Intervenção no V Simpósio Internacional do GEDEI**, [S.l.], 2005.
- GARRETT, A.M. Inspecção em parceria às instituições de educação pré-escolar. **Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar**, n. 3, p. 6-7, 1998.
- JANSSENS, W., VAN DER GAG, J.; GUNNING, J. W. **The role of social capital in early childhood development: evidence from rural India**. Amsterdão: Amsterdam Institute for International Development, 2004. (Documento policopiado)
- LEVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MENDONZA, J.; KATZ, L.; ROBERTSON, A.; ROTHENBERG, D. **Connecting with parents in the early years**. University of Illinois at U-C., USA: Early Childhood and Parents Collaborative, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez /UNESCO, 2002.
- MOSS, P.; PETRIE, P. **From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood..** London: Routledge/Falmer, 2002.
- MOSS, P. Beyond early childhood and care. Relatório comparativo da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA OCDE, 13-15 jun. 2001. Estocolmo. **Anais...**, Estocolmo, 2001.
- OECD. **Starting strong II: early childhood education and care**. Paris: OECD, 2006.
- OECD. **Starting strong: early childhood education and care: education and skills**. Paris: OECD, 2001 (versão em língua portuguesa publicada pela UNESCO/Brasil em 2002).
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. et al. **Research to inform the evaluation of the early excellence centers pilot program**. RR259. UK: Department for Education and Employment, 2001.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. O projecto “desenvolvendo a qualidade em parcerias”: sucessos e reflexões. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n.2, p.17-37, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei n.5/7, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. **Diário da República**, 1ª Série-A de 10/02/97.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Organização da componente de apoio à família**. Lisboa, 2002.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal**: estudo da OCDE. Coordenadora Nacional: Teresa Vasconcelos. Lisboa, 2000. Edição bilingue.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Quer abrir um jardim de infância?** Lisboa, 1999.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa, 1998.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Educação pré-escolar: legislação**. Lisboa, 1997.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações curriculares para educação pré-escolar**. Lisboa, 1997

PORTUGAL. Ministério da Educação / Ministério da Solidariedade e Segurança Social. **Educação pré-escolar: perguntas e respostas**. Lisboa, 1997.

RAU, M.J. A educação infantil como objecto de intervenção da inspecção-geral da educação. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n. 2, p.81-92, 2000. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).

READINGS, B. **The university in ruins**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

SEVENHUIJSEN, S. **Citizenship and the ethics of care: feminist considerations on justice, morality and politics**. London: Routledge, 1998.

SANTOS, B.S. Coluna de Opinião. **Jornal O Público**, 13 jan. 2001.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SILVA, I.L. Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. **Inovação**, v. 10, n. 1, p.37-53, 1997.

VASCONCELOS, T. Educação de infância e promoção da coesão social. In: ALARCÃO, I. (Coord.). **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos: estudos e relatórios**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.

VASCONCELOS, T. Transição jardim de infância: 1º ciclo: um campo de possibilidades. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 8, p. 44-46, 2007.

VASCONCELOS, T. **Das casas de asilo ao projecto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal**. Porto: ASA, 2005.

VASCONCELOS, T. A educação de infância é uma ocupação ética. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 38, n. 1, 2, 3, p.109-125, 2004. (Número temático: “Família, comunidade e educação”),

VASCONCELOS, T. Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 55, p.37-45, jul./set., 2000a.

VASCONCELOS, T. Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. **Revista Infância e Educação: investigação e práticas**, n. 2, p. 7-16, dez. 2000b. (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).

VASCONCELOS, T. Que tutela pedagógica única? Editorial. **Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar**, n. 3, p.1-3, 1998.

VASCONCELOS, T. **Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana**. Porto: Porto, 1997.

VASCONCELOS T.; D’OREY, I.; HOMEM, L.; CABRAL, M. **Educação de infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2003. (Estudos e relatórios).

WHALLEY, M. and the Pen Green Centre Team. **Involving parents in their children’s learning**. London: Paul Chapman, 2003.

Recebido em 30.09.08

Aprovado em 29.11.08