

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

- **propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação –**

**Teresa Vasconcelos
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Lisboa**

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 aceção do atendimento, educação e cuidados às crianças dos 0-6 anos - pode ser definido como um **papel estratégico** (OECD, 2001).

Neste enquadramento, tomamos a educação de infância como a *primeira etapa da educação básica* (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de uma *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Consideramos que ela abrange as *crianças dos 0 aos 6 anos*, em interface com as políticas sociais¹, 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, 1977), o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz.

As profundas e complexas transformações sociais dos tempos de hoje exigem que se encare a educação como um processo que se inicia ainda antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de

1 Estes interfaces, a nosso ver, também se devem aplicar aos 1º e 2º ciclos da educação básica, dado considerarmos que a escola básica, nestas idades, tem um papel mais amplo que o estritamente “curricular”.

vida. Todas as instituições da sociedade têm que se tornar educativas ou, melhor ainda, a sociedade tem que se tornar educativa. Assim, 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, dadas as complexidades das vidas das famílias, as instituições devem cada vez mais tornar-se um serviço público mas simultaneamente flexível, adaptável às necessidades e anseios de cada comunidade. Estes verdadeiros “centros da infância” (Moss e Petrie, 2002) tornam-se 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. Nestes espaços, as crianças aprendem sobre a “cidade” e a participar, ao seu nível, na sua vida, exercendo o seu sentido de responsabilidade social, de afirmação e reconhecimento das diferenças. Uma tal educação de infância pressupõe *Espaços das Crianças e não Serviços para as Crianças* que, segundo Moss e Petrie (2002)²

“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

2 Moss, P. & P. Petrie (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood..* London: Routledge/Falmer.

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 cidadãos 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’.

2. Uma reflexão sobre o presente

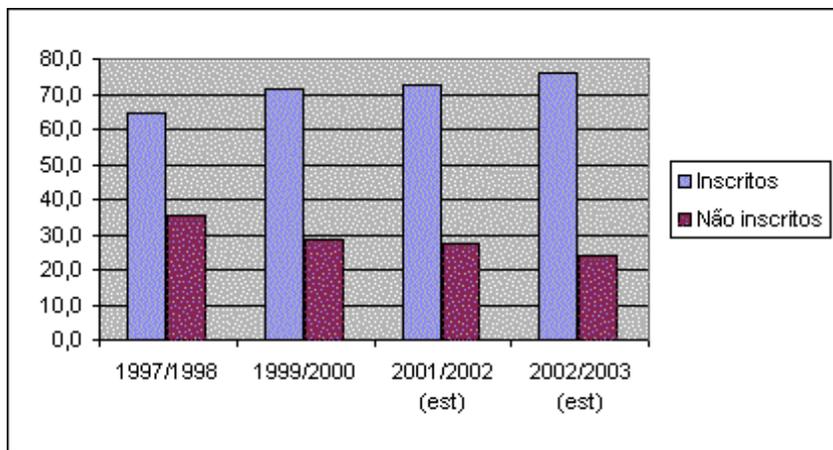
Desde 1996, durante o XIII e XIV Governos Constitucionais, as políticas de desenvolvimento e expansão da educação de infância (de modo específico, no grupo etário dos 3 aos 6 anos) mereceram, uma atenção prioritária por parte dos responsáveis políticos e pela sociedade civil (Vasconcelos, 2005).

A educação de infância tem tido uma evolução lenta no nosso país e, só a partir de 1974, se foram desenhando políticas de expansão deste subsistema. No entanto, na última década, assistiu-se a uma clara valorização do estatuto da educação de infância. De facto, e reportando-nos aos objectivos do PRODEP III, houve uma significativa aproximação das taxas de “pré-escolarização” às praticadas na União Europeia. O objectivo consistiu em garantir a frequência a todas as crianças de 5 anos de idade e a 75% das crianças de 3 e 4 anos, alargando a rede a mais 46 000 crianças no período de 2000-2006.

As estatísticas europeias referem, no caso do nosso país, um aumento significativo das taxas de cobertura para as crianças de 4 anos de idade (de 45,7% em 1989/90 para 73,6% em 1999/2000), mas assinalam a persistência de “oferta escolar” e “não-escolar”, isto é, de

carácter social. Os mesmos dados sublinham, para 1999-2000, um aumento das taxas de inscrição, para 70% das crianças de 4 anos e 80% das crianças de 5 anos. No entanto, uma análise mais fina desta informação indica que a duração da frequência da educação “pré-escolar” que, teoricamente, deveria ser de 3 anos, não ultrapassa os 2,2 anos. Estatísticas recentes do Ministério da Educação revelam, para 2001/02, uma taxa global de cobertura de 73,8% das crianças dos 3-6 anos e uma estimativa de 76% para 2002/03 (ver Figura).

Taxas de Frequência na Educação Pré-escolar (1997-2003)



Fonte: DAPP, *Estatísticas de Educação*, 2003. In: Dias et al., 2005

Num país com graves problemas de literacia e exclusão social, o desenvolvimento do subsistema da educação de infância constitui, indubitavelmente, um factor positivo a sublinhar. No entanto, não se deve confundir a expansão da rede com a qualidade dos serviços educativos prestados. Estudos realizados recentemente demonstram que o impacto da educação de infância nos resultados obtidos pelas crianças são mais profundos quando existe envolvimento duradouro e as estruturas são de “qualidade” ou de “alta qualidade”. O caso português demonstrou ainda que os efeitos da educação pré-escolar só eram sensíveis após 2 anos de frequência, especialmente em crianças com origem socio-económica baixa. Por outro lado, dados de 1997 sobre a situação portuguesa indicam que 72% das estruturas de educação para os 3-6 anos têm resultados *médios* ao nível da

qualidade. A nossa longa tradição, no âmbito da educação de infância, da existência de serviços educativos para as crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos socio-económicos mais desfavorecidos, implica que o papel estratégico da educação de infância deva ser amplamente regulado pelo Estado e pela sociedade civil de modo a evitar os efeitos perversos, mesmo quando as políticas são generosas (Vasconcelos et al., 2003; Bairrão, 2005).

Por último, importa lembrar que, num estudo recente sobre a realidade portuguesa (DEB, 2000), a OCDE chama a atenção para o erro estratégico da não abrangência do grupo etário dos 0-3 anos nas referidas prioridades políticas. Aliás, numa concepção de aprendizagem ao longo da vida, constantemente reafirmada pelas directrizes europeias, dificilmente se poderá conceber que a educação comece aos 3 anos. Os dados mais recentes de que dispomos quanto às taxas de cobertura das crianças dos 0 aos 3 anos, indicam a existência de taxas de cobertura de, apenas, 12,6%, sendo este dado ainda agravado pela ausência de um juízo rigoroso da qualidade dos serviços que decorrem dessa taxa. Num país cuja taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro é a mais alta da Europa, onde (e como?) são acolhidas estas crianças e as restantes crianças destes grupos etários? Apesar de algumas denúncias preocupantes, não há qualquer supervisão ou regulação das estruturas de apoio à primeira infância.

Se muito foi conseguido na 2ª parte da década de 90, temos assistido a um progressivo abandono por parte dos governos, das autoridades competentes e, mesmo, da sociedade civil, daquilo a que, na altura, chamávamos “um projecto de cidadania”³. Apesar de assumido o papel estratégico do Estado na promoção de uma

³ Para mais informação sobre este processo consulte-se: Vasconcelos, T (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.

educação de infância de qualidade para todos, as políticas posteriores voltaram a devolver o processo de expansão e alargamento da educação de infância à iniciativa privada, sem qualquer regulação ou planeamento global. Os indicadores do Orçamento Geral do Estado de 2005 demonstraram que foram retirados 34% do orçamento à educação pré-escolar, o que necessariamente bloqueia o processo de expansão da rede pública com o correspondente adiamento da promessa de uma total cobertura do grupo etário dos 3 aos 6 anos.

Constatamos a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos docentes e o seu fechamento num “gueto” corporativo de defesa de interesses pessoais adquiridos e não dos superiores interesses das crianças e suas famílias (o *burocorporativismo*, nas palavras de João Formosinho); a entrega do chamado *apoio socio-educativo* (refeições e prolongamento de horários dos jardins de infância públicos) a entidades privadas, pagas pelas autarquias, mas sem qualquer supervisão de carácter pedagógico. A par disto, a organização dos Agrupamentos de Escolas tem originado efeitos perversos na monodocência (nomeadamente educadores de infância e professores do 1º ciclo), com clara ignorância da especificidade do trabalho com as primeiras idades (0 aos 8/10 anos) e com risco de estes docentes verem adulterado o seu papel enquanto **gestores do currículo**.

Para agravar este quadro, a não regulação da formação inicial (de que a extinção do INAFOP⁴ foi o culminar), atirando para o sistema uma massa de educadores de infância sem uma garantia de preparação técnica ou mesmo humana; o isolamento dos serviços de tutela nos seus próprios “guetos” de poder, paralisando a inovação com a burocracia (de que a extinção do Instituto de Inovação Educacional foi o exemplo acabado); a demissão das famílias, não

4 INAFOP: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

intervindo na escola ou intervindo nela com acções de tipo reivindicativo ou de tácita desconfiança, que nem sempre ilustram o respeito que merecem os muitos e bons educadores e professores que continuam a apostar no seu profissionalismo e na ética de uma função de serviço público; o avolumar de situações de maus tratos e abuso de crianças, sob a passividade das entidades responsáveis, pedindo urgentemente uma intervenção precoce e uma grande atenção por parte da sociedade civil; tudo isto tem contribuído para **alguma degradação** daquilo que se pretendia que tivesse sido um contrato social mobilizador⁵.

Assistimos ainda a perversões no sistema de implementação das políticas para a infância: aos educadores de infância que trabalham com o grupo etário dos 0 aos 3 anos, não é reconhecida tal tarefa como *serviço docente*, provocando o êxodo dos educadores da prática docente em creche; o sistema de regulação das creches e outro tipo de atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos é praticamente inexistente, permitindo o emergir de iniciativas clandestinas que podem lesar gravemente os interesses do grupo das crianças mais vulneráveis (em idade ou em desinformação por parte das famílias).

Mas outros efeitos perversos têm emergido: *Instituições Particulares de Solidariedade Social* (IPSS's), financiadas pelo dinheiro dos contribuintes, "seleccionam" crianças que paguem pelas participações mais altas, enquanto famílias de classe média ou média-alta, escolhem e pressionam a inscrição dos seus filhos naquelas que têm maior qualidade pedagógica, "empurrando" as crianças mais carenciadas (com menor poder de escolha, quer em termos económicos, quer em termos do próprio "saber escolher") para os respectivos "guetos" onde terão respostas de menor qualidade... ou brincarão na rua. Mantém-se, de modo grave, a disparidade de

⁵ Vasconcelos, T. (2005, Julho). Promover a Construção da Cidade. *DN Ensino: 14-17*.

vencimentos dos educadores que trabalham no sector público com os do sector privado, originando uma mobilidade docente lesiva da qualidade do projecto pedagógico das instituições e da necessidade de as crianças usufruírem de propostas estáveis e consistentes nas instituições que frequentam.

Confrontados com as propostas do então partido no Governo, mas também com as propostas de outros partidos (nomeadamente a do Partido Socialista) quanto a uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, constatámos que se ignoravam os adquiridos na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) que consagrava a educação pré-escolar como “primeira etapa da educação básica” e lhe conferia objectivos de promoção da cidadania e de equidade⁶. Substituindo os objectivos amplos e inovadores da Lei-Quadro, assistimos ao retomar de formulações da Lei de Bases de 1986, já claramente ultrapassada e, mais uma vez, à perda de oportunidade de reconhecer os 0-3 anos como uma etapa igualmente educativa e determinante para a construção da personalidade e do carácter do ser humano.

Pensamos ainda que de forma alguma estão cumpridas as intenções do *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* dos XIII e XIV Governos. Se houve uma significativa subida da taxa de cobertura para as crianças dos 5-6 anos, para as dos 3 aos 5 ainda não há uma real universalização da oferta, como acima indicámos, tendo esta estagnado nos mais recentes anos. Por outro lado, a rede pública não cumpre de forma cabal a sua função simultaneamente educativa e social. Apesar das significativas

⁶ Sobre esse facto lançámos um alerta em coluna de opinião, a que foi dado o título *Educação para a Cidadania*, publicada pelo DN em 9/12/2003.

mudanças, ainda não há uma generalização da oferta dos serviços de apoio socio-educativo (refeições, prolongamento de horários) em toda a rede pública. Mas há mais dificuldades: apesar das intenções iniciais de garantir uma disseminação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e uma formação pedagógica dos educadores, alguns estudos (nomeadamente teses de mestrado) demonstram que os educadores ainda não se apropriaram, de facto, das OCEPE, queixando-se da inexistência de formação ou de suporte à sua implementação. Alguns desses estudos demonstram ainda que os pais não estão informados da existência dessas orientações, o mesmo acontecendo com muitos professores do 1º ciclo.

Mas, se existe falta de supervisão e dinamização pedagógica ao nível do currículo, e, em termos mais gerais, ao nível da garantia da qualidade, também não existe qualquer supervisão do apoio socio-educativo, havendo uma clivagem entre o *educativo* e o *social* que não estava de forma alguma nas intenções da Lei-Quadro (Lei 5/97). Temos ainda alguns dados que demonstram que a constituição dos Agrupamentos Verticais não tem sido benéfica para a educação de infância, com sinais de uma “escolarização tradicional” precoce das crianças, um não entendimento do trabalho lectivo dos educadores e um avolumar das burocracias, quando o que se pretendia era exactamente o contrário.

3. Linhas Estratégicas

Decorrente deste quadro parece de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal, reforçando claramente algumas vertentes da mesma. Apresentamos de seguida algumas linhas estratégicas para o seu desenvolvimento:

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 com a terminologia. Faz mais sentido hoje falar em educação de infância do que em educação pré-escolar. Esta concepção mais ampla, dos 0 aos 6 anos de idade, leva-nos necessariamente a uma preocupação não apenas com a educação mas também com os cuidados às crianças, alargando-se essa preocupação também às escolas do 1º ciclo. As escolas do 1º ciclo deveriam ser, tal como os jardins de infância, um serviço simultaneamente educativo e social. 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 do 1º ciclo (e, eventualmente, do 2º ciclo) fora das horas estritamente curriculares-escolares: este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalização 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 que poderão ser criados por diversas ONG's, podendo incluir: ATL (atendimento nos tempos livres); bibliotecas e ludotecas; campos de férias; *ateliers* dedicados a expressões artísticas, espaços dedicados ao desporto, 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 do 1º ciclo, mas muitos recursos são ainda desperdiçados, podendo haver uma melhor articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo ao nível destes serviços.

3.2. Uma Educação de Infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos, o que pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas de

atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos⁷, 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 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 IPSS's, 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 docente nestes 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”, 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, enfim, à garantia de coesão social. Investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projectos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados), o envolvimento sistemático das famílias

⁷ A *creche* é a resposta institucional e social, de âmbito sócio-educativo, que acolhe crianças entre os 3 meses e os 3 anos de idade; as *amas* são pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam nas suas próprias casas de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro); a *mini-creche*, é uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, que acolhe 5-6 crianças; a *creche familiar* é um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), residentes na mesma zona geográfica, enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social (Vasconcelos, D'Orey, Homem e Cabral, 2003, *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação)

e a criação de parcerias (políticas sociais, saúde, habitação, criação de empregos e organização dos tempos de lazer) para o desenvolvimento dessas mesmas comunidades.⁸A nosso ver, este princípio aplica-se igualmente às escolas dos 1º e 2º ciclos, tomando o conceito alargado de infância dos 0 aos 10/12 anos.

3.4. Uma Educação de Infância Inclusiva, isto é, aplicando os Princípios da Declaração de Salamanca, o que pressupõe uma atenção específica às crianças com necessidades educativas especiais. Em simultâneo, uma função crucial para a educação de infância, nos tempos de hoje, 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 destas crianças e suas famílias numa cultura que lhes é alheia, mas na qual se terão que inserir, nomeadamente aprendendo o português como língua segunda. Por outro lado, todas as crianças poderão beneficiar com o contacto precoce com outras culturas, formas de viver, linguagens. 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 uma abordagem pró-activa às questões de género e uma intencionalização, desde os primeiros anos, de uma educação para a paridade.

3.5. Uma Educação de Infância Não-Segregada, isto é, que

8 No Reino Unido, os *Early Excellence Centres* promovidos pelo Governo Blair foram avaliados em 2001 e revelaram resultados significativos na prevenção da exclusão social e na promoção do sucesso educativo (Pascal, Bertram et al, 2001 *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme*. RR259. UK: Department for Education and Employment).

garante, de forma *vigilante* e sistemática que não se perpetuem, como afirma Bairrão (2005)⁹ “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. (Bairrão, 2005), numa tentativa de evitar uma “guetoização” da educação de infância. Defender e monitorizar a execução dos princípios inicialmente previstos na Lei-Quadro de 1997 : equidade, justiça social, igualdade de oportunidades, não esquecendo de monitorizar a forma como as chamadas “Instituições Privadas de Solidariedade Social” estão a utilizar os fundos públicos, de forma a não marginalizarem as crianças que mais precisam de qualidade de atendimento. E, porque não, transformarem-se algumas estruturas para a infância existentes em bairros “problemáticos” em verdadeiros **centros de excelência** 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 dispositivos 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* (João Formosinho) é decisiva. As instituições de formação 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. Será importante um acompanhamento específico da

⁹ Bairrão Ruivo, J. (2005). Prefácio. In: T. Vasconcelos *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.

dinâmica dos Agrupamentos de Escolas: sendo a maioria dos Agrupamentos de tipo *vertical* e geridos por professores dos 2º ou 3º ciclos, é importante entender a especificidade do trabalho em *monodocência* do 1º ciclo e da educação de infância, com 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. Poderia estudar-se 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.). Estas parcerias 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”. Urge tomar a educação de infância como uma “ocupação ética” (Vasconcelos, 2004), tomando os centros da e para a infância como “locais de práticas éticas” (ibid.). No entanto, o estatuto profissional 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 revisão do “Estatuto da Carreira Docente”, estudar formas de incentivar os profissionais que trabalhem com populações mais difíceis ou isoladas. A formação de educadores deveria ser feita

em torno de grandes áreas ou problemas, usando uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que os formandos entendessem o conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e aprofundamento dos problemas globais. As questões da ética profissional e da “ética do serviço público” deveriam tornar-se centrais na formação inicial e contínua destes profissionais.

4. Estudos e Actores

Na sequência dos pontos levantados anteriormente, propomos que se desenvolvam estudos em várias linhas:

1. monitorização da expansão

- Que crianças frequentam as IPSS Portuguesas? (recomendo estudos “localizados”, demonstrando critérios de selecção das crianças, demonstrando se há ou não critérios de selecção que demonstrem “solidariedade social”;
- Onde estão as crianças dos 0-3 anos que não frequentam creches ou infantários?
- Quantas horas/dia estão os educadores com as crianças? E o outro “pessoal de apoio”? Quanto tempo estão as crianças com os pais?
- - Avaliação específica dos serviços de prolongamento de horário e de apoio sócio-educativo.
- Estudos de análise custo/benefício (a nível local)
- Porque não a criação de um *Observatório da Infância* ?
- Porque não começar com uma rede de *Juntas de Freguesia Educadoras* começando por uma experiência-investigação piloto?

2. pedagogias e supervisão

- Estudos sobre a implementação das OCEPE
- Estudos sobre melhoria da qualidade a partir do interior das

- instituições: "explicitação das pedagogias" (Formosinho);
"effective pedagogies" (Siraj-Blatchford et al. (2002)
- Estudos demonstrando e descrevendo "boas práticas";
 - Estudos sobre avaliação em educação de infância, nomeadamente as práticas de "portefolio";
 - Estudos sobre o envolvimento das famílias nos processos de avaliação, contratualizando com elas objectivos para o desenvolvimento dos seus filhos;

Actores a envolver

Conselho Nacional de Educação
Direcção-Geral da Segurança Social (0-3 anos)
Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME)
Direcção-Geral da Saúde
Inspeção-Geral da Educação
Inspeção-Geral da Segurança Social
Misericórdia de Lisboa
Comissões de Protecção de Menores
Centros de Saúde
GEDEI: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância
Centro de Estudos Bairrão Ruivo na FPCE (Univ. Porto) e outros centros de investigação especializados tais como o CIED da ESELx
CIANEI (Escola Eds. Paula Frassinetti, Porto)
APEI (Associação dos Profissionais de Educação de Infância)
Movimento da Escola Moderna
Instituto das Comunidades Educativas
Instituições de formação de professores e de educadores
ANAFRE (Associação das Juntas de Freguesia)
Associação Criança (Univ Minho)
Instituto de Apoio à Criança (IAC)
Confederação das Associações de Pais
ONG's para o Desenvolvimento
ONG's de Mulheres
Sindicatos
Fundações (Gulbenkian, Aga Khan, etc.)

Pessoas

Joaquim Bairrão Ruivo
João Formosinho

Isabel Lopes da Silva
Sérgio Niza
Graça Vilhena (Centro Regional de Segurança Social de Lisboa)
Isabel Cruz (Univ Algarve)
Assunção Folque (Univ Évora)
Rosa Novo (ESE Bragança)
Maria Gabriel Bulas Cruz (UTAD)
Rui Canário (FPCE, Univ Lisboa)
Gabriela Portugal, Rosa Madeira (Univ Aveiro)
Maria João Cardona (ESE Santarém)
Filomena Gaspar (FPCE, Univ Coimbra)
Manuela Ferreira (FPCE; Univ Porto)
Inês D'Orey (ESEI Maria Ulrich)
Luisa Fernandes-Homem (ESE de Lisboa)
Ana Garrett (Inspeção-Geral da Educação)
Paula Pequito (Escola Educadoras P. Frassinetti, Porto)
Emilia Vilarinho, Teresa Sarmento , Manuel Jacinto Sarmento (Univ Minho)

Todo este envolvimento de actores deve, nomeadamente, ser feito a nível local, tomando como unidade de análise e de intervenção, a Freguesia, garantindo uma “localização” das políticas e das pedagogias de modo a servir melhor a qualidade da educação de infância, as práticas de equidade e o desenvolvimento das comunidades, de modo a contribuir para a coesão social.

Nota: Chamamos especial atenção para as recomendações do Estudo que elaborámos a pedido do CNE (Vasconcelos, Homem, D'Orey e Cabral, 2003), que ainda nos parecem oportunas.

Referências

Bairrão, J. (2005). Prefácio. In: T. Vasconcelos.. *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.

DEB (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Estudo da OCDE. Edição bilingue. Lisboa: DEB.

Dias, M.; I. Sim-Sim, J. Cardim, J. Leitão, L. Serrazina, N. Afonso, T. Vasconcelos, T. Patrocínio (2005). *Estudos Horizonte 2013 – Conceção*

Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação. Estudos Temáticos. Lisboa: Ministério do Planeamento. Observatório do QCAIII.

Janssens, W., J. Van der Gag, J. W. Gunning (2004, January). *The Role of Social Capital in Early Childhood Development: Evidence from Rural India.* Amsterdão: Amsterdam Institute for International Development Documento Policopiado.

Katz, L. (2005). *Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância.* Conferência proferida no Congresso do CIANEI. Porto: Novembro de 2005.

Mendonza, J.; L. Katz, A. Robertson e D. Rothenberg (2003, December). *Connecting with Parents in the Early Years.* University of Illinois at U-C., USA: Early Childhood and Parents Collaborative (ECAP).

Moss, P. & P. Petrie (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood..* London: Routledge/Falmer.

OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Education and Skills.* Paris: OECD.

Pascal, C., T. Bertram et al, 2001 *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme.* RR259. UK: Department for Education and Employment).

Siraj-Blatchford, I.; K. Sylva, S. Mullock, R. Gilden e D. Bell (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years.* Research Report nº 356. United Kingdom: Department of Education and Skills.

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal.* Porto: ASA.

Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia (Número Temático "Família, Comunidade e Educação")* ano 38, nº 1, 2, 3: 109-125.

Vasconcelos T., I. D'Orey, L. Homem e M. Cabral (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão.* Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Estudos e Relatórios.

Whalley, M. and the Pen Green Centre Team (2003). *Involving Parents*

in their Children's Learning. London: Paul Chapman.