

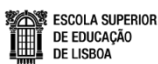
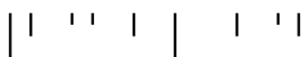


A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 3 ANOS

Rita Baldaque Vilamariz Santos Oliveira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2024



A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 3 ANOS

Rita Baldaque Vilamariz Santos Oliveira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

Orientador: Carlos Pires

Júri

Presidente: Rita Friães
Arguente: Ana Patrícia Almeida
Orientador: Carlos Pires

Agradecimentos

“Hoje, simplesmente, quero agradecer.

Reconheço o bem que recebi,
Dou graças por isso e,
porque houve algo que me ligou
e que quero que continue a ligar,
sinto em mim o ânimo de retribuir.

Agradecer coloca-nos em relação.
É gratuito e desinteressado.
Recebi, agora retribuo.

Já recebi, agora dou de volta.
É dar sabendo que antes me foi dado.” RB

A gratidão é uma das virtudes com que procuro preencher a minha vida. O reconhecimento dos dons recebidos impelem-me ao movimento de agradecer, à “obrigação de retribuir”. É este *Obrigada* que quero deixar, em primeiro lugar, aos meus filhos. Ao Zé Maria quero agradecer o exemplo de homem e de estudante que é e o incentivo dado pelo seu testemunho e colaboração; à Carminho agradecer a cumplicidade mãe-filha e a ajuda no quotidiano que me dá a certeza de que seremos suporte mútuo nas adversidades e alegrias da vida; e ao António pela paciência para suportar os meus momentos de estudos e as minhas “ausências” da dinâmica familiar, sem nunca perder a sua grande qualidade de me fazer sentir uma mãe amada.

Quero agradecer à minha mãe pela disponibilidade para o melhoramento dos textos e pelos felizes momentos de partilha em que me ensina a escrever melhor.

Aos amigos/ família catedráticos, ao Ricardo, ao Nuno e à Catarina, agradeço as diretivas, o conhecimento partilhado e os incentivos recebidos, assim como, a paciência com que ouviram e me ajudaram a gerir as dificuldades ao longo do processo.

Às minhas amigas e amigos que, apesar do meu recolhimento, continuam a expressar a sua amizade, a toda a comunidade educativa da Escola Básica do Alto de Algés que me incentivaram a perseverar e a todos os que espiritualmente intercederam por mim.

Não posso deixar de agradecer às Professoras Catarina Tomás e Ana Gama, da ESELx que me acompanharam na fase inicial deste processo e ao Professor Carlos Pires sem o qual a execução dessa dissertação teria sido impossível. Agradeço não ter desistido de mim e ter partilhado comigo a sua sabedoria.

A todos, Obrigada.

Lista de Siglas e Abreviaturas

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância
CNE- Conselho Nacional de Educação
DEPE (Divisão de Educação Pré-Escolar)
DGAE- Direção Geral de Administração Escolar
EAPI- Educação e Acolhimento na Primeira Infância
ECD (Estatuto da Carreira Docente),
EPI - (Educação e Proteção Infantil)
ESE- Escolas Superiores de Educação
ESEIMU- Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
NATO- North Atlantic Treaty Organization (Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organisation de Coopération et de Développement Économiques)
OCEE- Organização para a Cooperação Económica Europeia (OCEE), atual OCDE
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OEI- Organização dos Estados Iberoamericanos
ONG (Organização Não-Governamental)
ONU- Organização das Nações Unidas
PARES- Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment)
Prodep II- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PS- Partido Socialista
PSD- Partido Social Democrata
SNIPI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Resumo

A infância enquanto categoria social está em profunda transformação. Apresenta idiosincrasias demográficas, sociais, educativas, culturais e legislativas. Em Portugal, a faixa etária dos 0 aos 3 anos não está incluída do Sistema Educativo e as instituições de acolhimento à Primeira Infância não são tuteladas pelo Ministério da Educação o que origina discrepâncias com a Educação Pré-Escolar. A invisibilidade desta faixa etária tem repercussões na comunidade educativa e nas instituições de acolhimento à infância.

Com este estudo pretende-se compreender a problemática que afeta a educação das crianças dos 0 aos 3 anos, pela perspetiva do Conselho Nacional de Educação (CNE) e como a sua ação tem contribuído para a produção de conhecimento e construção de políticas educativas para este grupo etário. Partindo da contextualização socio histórica e legislativa da Educação de Infância, em Portugal com o intuito de conhecimento da realidade, estudou-se o processo de fabricação de políticas educativas, os atores e a produção de conhecimento que lhe está intrinsecamente associada, com a perspetiva de compreensão da ação política do ator em estudo- o CNE.

Quanto às dimensões de análise do estudo optou-se por fazer: a caracterização da ação do CNE; a tipologia do corpus documental; a análise dos conceitos-chave, realizada com base em categorias definidas a priori: estabelecimentos educativos, direitos da criança, intencionalidade educativa, profissionais de educação e necessidades sociais; e por último a análise dos atos jurídicos do CNE mais significativos para a educação dos 0 aos 3 anos. As opções metodológicas incidiram num estudo de caso e na análise documental de 71 documentos com referências à educação dos 0 aos 3 anos produzidos pelo CNE.

Pode verificar-se a dimensão de produção de conhecimento e de que forma o CNE, enquanto ator político, favorece a reflexão e reunião de consensos que tendem a influenciar a ação política e as políticas educativas. O CNE participa na problematização da Educação dos 0 aos 3 anos, trazendo-a para a arena política e contribui para a preconização de políticas sugerindo medidas que sirvam o Sistema Educativo e os portugueses.

Palavras-chave: Conselho Nacional de Educação (CNE); políticas públicas de educação; Conhecimento e ação Política; Educação dos 0 aos 3 anos.

Abstract

The notion of childhood as a social category is undergoing significant transformation, shaped by diverse social, demographic, educational, cultural, and legislative idiosyncrasies. In Portugal, the education of children between the ages of 0 and 3 is excluded from the formal Educational System with the institutions serving this age group falling outside the jurisdiction of the Ministry of Education. This exclusion creates disparities between Early Childhood Education (0-3 years) and Preschool Education (3-6 years), impacting both the educational community and the institutions involved.

This investigation aims to comprehensively examine the challenges impacting the education of children aged 0 to 3 through the lens of the National Education Council (CNE), an advisory body of excellence to the Ministry of Education. Specifically, it seeks to evaluate the extent to which the Council has contributed to knowledge production and the formulation of educational policies addressing the needs of this age group. It begins with the socio-historical and legislative contextualization of Early Childhood Education in Portugal, aiming to better understand this reality. Simultaneously, this study explores the process of educational policymaking, the key actors involved, and the resulting production of knowledge, with the goal of understanding the political role played by the National Education Council (CNE).

The study's analytical dimensions were organized to ensure a comprehensive approach. These include an examination of the role played by the CNE, a classification of the types of documents analyzed, and an exploration of key concepts through predefined categories, including educational institutions, children's rights, educational intentionality, education professionals, and social needs. Additionally, the analysis includes a detailed review of the CNE's legal acts, with particular emphasis on those most relevant to the education of children aged 0 to 3. The methodological approach centered on a case study and the documentary analysis of 71 CNE-produced documents related to the education of children in this age group.

The study highlights the significant role of knowledge production on this issue, demonstrating how the CNE as a political actor facilitates reflection and consensus-building that ultimately influence political actions and educational policies. The CNE plays an active role in addressing the education of children aged 0 to 3, bringing related

concerns into the political discourse and contributing to the recommendation of policies by proposing measures that benefit the Educational System and the portuguese population.

Keywords: National Education Council (CNE); Education policies; Knowledge and Public Action; Early Childhood Education.

Índice

.....	<i>i</i>
Agradecimentos	<i>iii</i>
Lista de Siglas e Abreviaturas	<i>iv</i>
Resumo	<i>v</i>
Abstract	<i>vi</i>
Índice de figuras	<i>x</i>
Índice de tabelas	<i>x</i>
Introdução	<i>1</i>
<i>I- Evolução socio-histórica e legislativa da Educação de Infância em Portugal: o lugar da creche</i>	<i>4</i>
1.1.- Os contornos da problemática. Análise histórica crítica.....	<i>6</i>
1.2. Conjuntura sociopolítica na educação dos 0 aos 3 anos	<i>14</i>
1.3. Evolução política e legislativa na educação dos 0 aos 3 anos	<i>16</i>
<i>II- Políticas públicas e conhecimento</i>	<i>21</i>
2.1. Políticas públicas	<i>21</i>
2.2. A relação entre conhecimento e política	<i>22</i>
2.3. Atores	<i>24</i>
2.3.1. O Conselho Nacional de Educação	<i>25</i>
2.3.1.1. História.....	<i>26</i>
2.3.1.2. Constituição	<i>27</i>
2.3.1.3. Funções	<i>29</i>
2.4. Problematização/ Preconização	<i>30</i>
2.5. Ação pública.....	<i>32</i>
2.6. Modos de regulação em políticas educativas	<i>33</i>
<i>III- Metodologia</i>	<i>38</i>
3.1. Referencial teórico	<i>38</i>
3.2. Estudo de caso	<i>39</i>
3.3. Técnicas de recolha e de análise de dados	<i>40</i>
<i>IV- Apresentação de resultados</i>	<i>43</i>
4.1. Caracterização geral da ação do CNE para a Educação dos 0 aos 3 anos	<i>43</i>

4.1.1. Momentos-chave de intervenção do CNE sobre a educação dos 0 aos 3 anos	43
4.1.2. Mapeamento das publicações do CNE sobre a Educação dos 0 aos 3 anos .	48
4.2. Tipologia dos documentos produzidos pelo CNE	51
4.2.1. Frequência dos documentos	51
4.2.2. Cronologia dos documentos	53
4.2.3. Frequência de produção de documentos por partido do Governo	53
4.3. Conceitos-chave para a Educação dos 0 aos 3 anos segundo os documentos doCNE	54
4.3.1. Estabelecimentos educativos.....	55
4.3.2. Direitos da Criança.....	62
4.3.3. Intencionalidade educativa	67
4.3.4. Profissionais de Educação.....	75
4.3.5. Necessidades sociais.....	82
4.3.6. A situação das crianças com NEE	91
4.4. Análise dos atos jurídicos do CNE para a educação dos 0 aos 3 anos.....	93
V- Considerações finais	100
Referências.....	105
Bibliografia.....	105
Legislação consultada.....	107
ANEXOS	113
ANEXO A	114
ANEXO B	166
ANEXO C	209
ANEXO D	283
ANEXO E	309
ANEXO F	313
ANEXO G	323
ANEXO H	413
ANEXO I	458

Índice de figuras

Figura 1	Frequência de documentos por tipologia	52
Figura 2	Frequência de tipologia por ordem cronológica.....	53
Figura 3	Frequência de emissão de documentos versus partido político do Governo ...	54
Figura 4	Subcategorias de análise sobre Estabelecimentos Educativos	55
Figura 5	Subcategorias de análise sobre os Direitos da Criança	62
Figura 6	Subcategorias de análise sobre Intencionalidade Educativa	67
Figura 7	Subcategorias de análise sobre Profissionais de Educação.....	75

Índice de tabelas

Tabela 1	Lista de chefes de Governo e Presidentes do CNE.....	27
Tabela 3	Assunto dos Pareceres com referências à educação dos 0 aos 6 anos	94
Tabela 4	Assunto das Recomendações com referências à educação dos 0 aos 6 anos....	94

Introdução

Esta dissertação é o culminar de um percurso muito desejado, há vários anos, de continuar a estudar e que se veio a concretizar no Mestrado de Administração Educacional, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ir trabalhar para uma escola, mais especificamente para um Jardim de Infância, antes de ingressar na universidade fez direcionar o meu interesse, gosto e vontade para o trabalho com crianças e, desta forma, a Educação de Infância foi a minha escolha de formação profissional. A maternidade, o trabalho direto com crianças, o desejo de querer saber mais e de fazer melhor despertam em mim o fascínio, a importância, a necessidade e a felicidade de tentar dar voz à Educação de Infância em que acredito.

O mestrado em Administração Educacional deu-me a possibilidade de observar de perto a realidade da educação das crianças mais pequenas, de refletir, de ganhar consciência e vontade de aprofundar o estudo da educação dos 0 aos 3 anos.

Atualmente, a Educação da Primeira Infância insere-se numa problemática com várias vertentes e

o debate sobre a educação pública das crianças dos 0 aos 3 anos, em anos recentes, tem o seu desenvolvimento em torno de questões sobre as funções sociais da creche, sobre a velha lógica assistencial e a lógica do educar e cuidar, sobre as competências e autonomia das crianças muito pequenas, sobre o problema do financiamento, sobre o papel da mulher na sociedade, sobre as alternativas coletivas ao cuidado materno, sobre as transformações na estrutura familiar e do papel do Estado e da sociedade no reconhecimento da criança e da mulher como sujeitos com direitos. (Correia, Dias, & Pereira, 2011, p. 367)

A situação específica da Educação da Primeira Infância requer uma abordagem histórica, social, política, profissional e legislativa, que ajude a compreender a conjuntura atual. Neste estudo em Administração Educacional, mais do que abordar todas as condicionantes que influenciam a educação da Primeira Infância, pretende-se analisar *A Participação do Conselho Nacional de Educação na Construção de Políticas de Educação dos 0 aos 3 anos*.

Deste modo, e numa perspetiva holística do que é a educação nesta faixa etária, das suas características, problemáticas e necessidades, procura-se compreender as intenções, preocupações e concretizações do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto órgão consultivo do Ministério da Educação, no sentido de criar conhecimento sobre a educação dos 0 aos 3 anos e sobre a forma como isso se traduziu, direta ou indiretamente, na construção de políticas educativas para esta faixa etária.

Desta forma, no primeiro capítulo é feito o enquadramento socio-histórico e legislativo da educação nesta faixa etária, como um fio condutor que liga sequencialmente o tempo à realidade social, educativa e política do nosso país. Através de uma contextualização histórico-temporal e política da Educação de Infância em Portugal, desde o tempo da monarquia até à atualidade, compreende-se a relevância que foi dada à educação dos 0 aos 3 anos, assim como a perceção social, evolução legislativa, política e educativa que esta faixa etária teve ao longo do tempo e que, de alguma forma, continua a condicionar a visão atual. Esta contextualização histórica permite compreender as áreas críticas que continuam a necessitar de intervenção na Educação das crianças da Primeira Infância.

Com o objetivo de conhecer o processo de formulação de políticas educacionais, no segundo capítulo, são exploradas as relações existentes entre o conhecimento e a política, o processo de fabricação de políticas e de que forma os atores despoletam a ação pública que exige medidas políticas na resolução dos problemas educativos.

É dada especial atenção ao CNE enquanto ator político que contribui para as políticas educativas nacionais. Aprofunda-se o conhecimento do que é o Conselho Nacional de Educação: a sua história, missão e lei orgânica pela qual se rege; qual a sua organização, as presidências e as comissões que coadjuvam a presidência nas suas missões com o intuito de desenvolver, modernizar e democratizar o Ensino e o Sistema Educativo.

Sendo o CNE um produtor de conhecimento, e sendo as fases da problematização e a preconização de políticas intrinsecamente ricas em conhecimento, será dada ênfase a estas fases do processo. Através do estudo dos fatores que influenciam as políticas, a que nível são tomadas as decisões, como funcionam os instrumentos de ação pública e de que forma são reguladas as políticas em educação, compreende-se a forma como os Governos operacionalizam e materializam a ação política.

No Capítulo III é apresentado o referencial teórico deste estudo qualitativo; Explicitam-se as técnicas utilizadas na recolha de dados, neste caso feita por pesquisa bibliográfica e documental dos principais documentos produzidos pelo CNE para a faixa etária dos 0 aos 3 anos. A pesquisa é efetuada sendo considerada a temática desta dissertação como um estudo de caso, devido às particularidades que lhe estão associadas e são descritos os procedimentos de pesquisa e análise.

No Capítulo IV, os dados contidos no *corpus documental* são analisados segundo quatro dimensões de análise: a caracterização geral da ação do CNE para a educação dos 0 aos 3 anos; a tipologia dos documentos analisados; conceitos-chave para a educação dos 0 aos 3 anos segundo os documentos do CNE; e análise dos atos jurídicos do CNE mais significativos para a educação desta faixa etária. No primeiro ponto são descritos os momentos-chave de intervenção do CNE e as iniciativas com referência à educação dos 0 aos 3 anos. Seguidamente, os documentos são analisados cronologicamente, por frequência e por produção segundo os partidos de Governo. Os conceitos-chaves são classificados em cinco categorias: Estabelecimentos educativos, Direitos da Criança, Intencionalidade Educativa, Profissionais de Educação e Necessidades Sociais. A análise é feita por subcategorias correspondentes a cada conceito-chave, para: Estabelecimentos aprofunda-se o estudo do atendimento, da oferta, da rede e dos horários; para os Direitos da Criança, pormenorizam-se os direitos à educação, proteção, equidade e qualidade, participação e ao brincar; na Intencionalidade Educativa investiga-se a dicotomia entre o brincar e o cuidar, o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento de linhas pedagógicas/ curriculares para a creche; quanto aos Profissionais de Educação dedica-se o estudo ao desenvolvimento profissional e às condições de trabalho; e por fim as Necessidades Sociais da criança, da família e da sociedade.

O que se pretende pesquisar é de que modo o CNE, desde a sua formação, tem contribuído para a produção de conhecimento sobre a educação dos 0 aos 3; como ao longo do seu percurso tem tido a missão de alertar para o caminho que deve ser feito e de que forma, sendo o órgão conselheiro do Ministério da Educação, exerce influência na concretização de políticas para esta faixa etária.

I- Evolução socio-histórica e legislativa da Educação de Infância em Portugal: o lugar da creche

A história da Educação de Infância foi evoluindo, em Portugal, como um caminho feito entre necessidades de assistência e qualidade de serviço pedagógico, perspectivas sociais da infância e representação política e legislativa.

Neste sentido, enquadrando as necessidades das famílias, o contexto político-social de cada tempo, as representações da infância e a concretização de políticas educativas, poderá entender-se a trajetória traçada pela Educação de Infância até à atualidade? A evolução da legislação para a Educação de Infância reflete a conjuntura ideológica dos regimes políticos em governação ao longo dos tempos?

É objetivo deste capítulo observar o trajeto histórico da Educação de Infância feito no nosso país, de forma a considerar os marcos mais importantes, as influências, as transformações ocorridas e compreender de que modo se moldou o seu desenvolvimento ao longo dos anos.

A forma como é perspectivada a criança e a infância é influenciada por diversos fatores, que vão desde simples opiniões, a crenças, a costumes... Na área da educação, assim como nas diversas esferas políticas, a evolução legislativa está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento sociopolítico.

À construção sócio histórica da Educação Pré-Escolar está ligada uma grande variedade de interesses, necessidades, e condicionalismos económicos, sociais e culturais divergentes e conflituais permitindo-nos aceitar a ideia (...) de que a Educação Pré-Escolar é um nível educativo extremamente complexo por estar sujeito a múltiplas interferências e perturbações e acrescentar que todo o desenvolvimento nesta área se deve mais a factores de natureza política, económica, social e cultural do que à descoberta de um «sentimento» de infância, como grupo social particular, e da criança como actor social específico. (Vilarinho M. E., 2000, pp. 16,17)

Segundo Cliquet (1991, citado por Cardona, 1997), a Educação de Infância pode ser considerada ambivalente, visto que tem contidas em si noções e preocupações que

oscilam entre a educação familiar e a importância da escola; pelo tipo de serviço prestado, assistencial ou educativo; pelo seu conceito de preparação do nível de ensino que se lhe segue ou por um desenvolvimento centrado nas características e necessidades da criança. A referir também que o conceito e a terminologia de Educação de Infância variaram com o tempo. São indissociáveis as concepções de infância, o papel que a criança ocupa na família e na sociedade e a forma como este conceito sai fora do contexto familiar e extravasa para a Escola e para a sociedade. Progrediu também, ao longo dos tempos, com o contributo de interferências, perturbações e desenvolvimentos de pensamentos filosóficos, médicos, económicos, sociais, culturais, pedagógicos e psicológicos (Vilarinho E. , 2012).

O aumento da visibilidade da infância faz surgir esta faixa etária no domínio da política, passando o Estado a intervir neste processo através da produção de leis.

Inicialmente, as leis de proteção à infância estavam mais relacionadas com disfunções familiares das quais era preciso proteger as crianças. Seguidamente, o Estado passou a conceber políticas para a infância com uma perspetiva de assistência, justiça, proteção ao trabalho infantil e direito da criança à educação. Este trajeto pode ser identificado em três fases: proteger, instruir e educar (Vilarinho M. E., 2000).

A Educação de Infância engloba um conceito mais alargado que o de Educação Pré-Escolar, contemplado na Lei-Quadro do Ensino Pré-Escolar (1997), o qual se restringe a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Neste estudo, considera-se Educação de Infância a que abrange o período desde o nascimento até aos 6 anos.

Para Maria João Cardona (1997), o “discurso oficial” da Educação de Infância em Portugal - aquele que é proferido ou decretado por quem tem poder ou influência na organização, conteúdos e métodos neste campo da educação - pode ser dividido em quatro períodos: da monarquia (1834-1909); da Primeira República (1910-1932); do Estado Novo (1933-1973); pós 25 de abril de 1974.

A organização histórico-temporal terá em consideração estes intervalos de tempo. Neste estudo considera-se também o período a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, até à atualidade.

1.1.- Os contornos da problemática. Análise histórica crítica.

A Educação das crianças dos 0-3 anos, como realidade educativa, foi evoluindo segundo diversos eixos indissociáveis entre si: o conceito de Infância; de Direitos da Criança e o Direito à Educação; a evolução histórica e social; desenvolvimento profissional dos profissionais da Creche; funções, preocupações pedagógicas e desenvolvimento curricular; as prioridades políticas para a infância: sociais, educativas e relativas à Administração Educacional.

Esta faixa etária é reconhecida, atualmente, por médicos, educadores, pedagogos, políticos, pais e pelas sociedades em geral, como um período fulcral do desenvolvimento humano.

São vários os estudos que evidenciam a relevância da educação das crianças desde o seu primeiro ano de vida como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem, criando as condições básicas para a existência de uma maior igualdade de oportunidades e de participação que, entre outros aspetos, se evidencia a nível do desempenho sociocognitivo e, conseqüentemente, a nível do percurso escolar. (Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 362)

Análise histórica crítica

Observar com um olhar crítico a evolução histórica da Educação de Infância implica considerar os períodos históricos e simultaneamente os contextos socioculturais, políticos e económicos que influenciaram os diversos panoramas.

Os regimes políticos que foram vigorando ao longo da História, permitem caracterizar os principais referenciais, influências e transformações a que esteve sujeito o caminho traçado pela educação nesta faixa etária.

- Período da Monarquia (1834-1909)

No tempo da monarquia, até ao século XVIII, a educação das crianças era da responsabilidade das famílias, excetuando as crianças desfavorecidas, que desde o século XV, eram assistidas pelas “Misericórdias” e posteriormente, pela Casa Pia de Lisboa. Estas instituições tinham a função de apoiar socialmente as famílias. A Educação de Infância surge de

uma necessidade social, que se mantém até ao nosso tempo, de redução de desigualdades e de guarda das crianças.

A realidade das crianças começou a mudar em resultado da Revolução Industrial, que trouxe para o mundo laboral mulheres e mães de crianças pequenas que necessitavam de atendimento assistencial para os seus filhos durante o horário de trabalho e, em resultado desta necessidade aparecem as primeiras instituições de apoio à família.

Em Portugal, em 1834, surge a primeira instituição direcionada para a infância- Sociedade das Casas da Infância Desvalida e foi a partir deste acontecimento que a análise histórica foi efetuada.

Desde a sua fundação que estas instituições têm uma componente de instrução associada à sua função de assistencial. Contudo, a rede era substancialmente insuficiente e o Governo decreta, na década de 80, a criação de “Asilos de Educação”.

Segundo Cardona (1997), durante o Período da Monarquia e até 1909, as instituições variaram de denominação, podendo já nessas alturas encontrar-se referências a: Casas de Asilo (1834- 1879); Jardins-escola (1882); Jardim-de-infância (1879); Creche e Instituição Caridosa (1879) e Escola Infantil (1894). As questões relacionadas com a oferta de rede e com a nomenclatura continuam a ser discussões atuais.

A conceção de Educação de Infância, reflete as primeiras necessidades sentidas e surge como substituta da educação familiar. Contudo, o valor pedagógico começa a ser reconhecido, graças a influências de pedagogos internacionais como Fröebel, entre outros, e ao português, João de Deus, que fundou um jardim de infância no ano de 1908. O ensino das crianças mais pequenas pretende-se que favoreça o desenvolvimento intelectual, moral e a dimensão social. Os profissionais de educação que trabalhavam nas Escolas Infantis eram exclusivamente mulheres e ficavam habilitadas com o curso de formação de professores da escola primária. A entidade responsável é o Governo, sob proteção régia, feita através de Juntas Gerais de Distrito e dos Municípios. O Governo assume a necessidade de criação de rede e tem a iniciativa de, em 1882, criar o primeiro jardim-de-infância público, em Lisboa. (Vilhena, 1997)

A intencionalidade educativa, relativa ao desenvolvimento físico, moral e social encontra-se presentes desde o princípio, apesar de prevalecer a dimensão assistencial.

A legislação e as medidas políticas associadas à educação da infância surgem em 1852 com a publicação dos “Estatutos das Casas da Infância Desvalida”.

O nascimento da institucionalização da Educação de Infância revela tendências que se continuam a verificar na atualidade: a urgência de responder à necessidade de guarda das crianças; as preocupações pedagógicas de desenvolvimento infantil; a profissão estar associada a docentes do sexo feminino (realidade não exclusiva na atualidade, mas com forte representação); a designação de jardim-de-infância; a separação das crianças com mais, ou menos, de 3 anos.

- Período da primeira República (1910-1932)

O Período da Primeira República que se seguiu foi caracterizado por uma valorização bastante significativa da Educação de Infância. Os ideais republicanos de igualdade, do direito à educação e do direito da mulher, vieram a traduzir-se em prioridades políticas e as gerações mais novas passam a ser encaradas como o futuro do progresso do país e investe-se na alfabetização do povo, na Instrução Primária e na Educação de Infância. O ensino tem como função educar a “gente portuguesa” e deve ter um carácter nacional. (João de Deus Ramos, 1910, citado por Cardona, 1997)

Quanto à denominação, o Jardim Escola passou a ser designado por Escola Pré-Primária e as creches, os Asilos e as Casas de Educação passam a Escolas Infantis.

O público-alvo do ensino infantil continua a ser as crianças dos 3 aos 7 anos, mas divididas em três secções etárias, em que a última (6-7 anos) se passa a designar por “classe preparatória”. A ideia de que a Educação Pré-Escolar tem um carácter preparatório do nível de ensino seguinte continuará a vigorar, de alguma forma na História.

A conceção de Educação de Infância continua a ser influenciada por pedagogos estrangeiros, nomeadamente por Fröebel e Maria Montessori. O Ensino Infantil é considerado com idiossincrasias distintas das do Ensino Primário.

Surge o carácter lúdico da aprendizagem, a criança é respeitada no seu desenvolvimento integral, moral, físico, social e intelectual. As relações com a educação familiar são valorizadas como parcerias e não tanto com funções compensatórias como no Período anterior.

A notar, paralelamente, a importância dada à formação de profissionais de educação nos modelos pedagógicos em voga. Em 1923, há a intenção de formar as “jardineiras da infância” nas Faculdades de Ciências de Educação, mas tal só se veio a concretizar seis décadas depois.

Este Período da Primeira República foi especialmente inovador e contribuiu para uma valorização muito importante da criança, da Educação de Infância e dos profissionais educativos que trabalham com esta faixa etária. A realçar que toda a infância é considerada parte integrante do Sistema de Ensino. O Estado assume-se como entidade responsável pelas creches, Asilos e Casas de Educação. As medidas legislativas fazem sempre referência ao Ensino infantil, o que reflete a intenção de valorização deste nível de ensino como parte integrante do Sistema Educativo e algo que se voltou a perder nos tempos que se sucederam.

- Período do Estado Novo I (1933-1960)

Contudo, o regime político que se seguiu, através das suas ideologias, fez retroceder conquistas que já tinham sido feitas e impregnou a mentalidade portuguesa com ideais fascistas que sobre relevam o papel do Estado e subvalorizam o papel do indivíduo.

O Regime do Estado Novo, que vigorou no nosso país entre 1933 e 1974, baseava-se em princípios ideológicos de “unidade, ordem e nacionalismo”. A trilogia “Deus, Pátria e Família” era ensinada na escola e prevaleciam os ensinamentos da Igreja Católica (distorcidos em função dos objetivos políticos) de obediência, resignação e caridade, como moralizadores do povo e da nação.

A conceção de infância foi bastante alterada e a família é a “base primeira da educação” (Constituição da República de 1933, citado por Cardona, 1997). As crianças devem ser educadas pelas mães e a Educação de Infância perde o seu cariz institucional para passar a ser uma responsabilidade das famílias. Desta forma, o Estado decreta o encerramento da educação infantil e a atividade educativa é transferida, quando necessário, para a Obra das Mães para a Educação Nacional ou para o Instituto de Assistência à Família. A responsabilidade do Estado passa a ser a de estimulação educativa da família. Esta situação proporciona o desenvolvimento da iniciativa privada, na sua maioria de inspiração religiosa católica. A Assistência Social continuou a ser exercer o seu papel na rede, mas as

instituições desenvolveram-se de forma desorganizada e aleatória, o que teve repercussões prejudiciais que se refletiram até aos nossos dias.

A educação infantil, quando necessária, em casos extremos, pretende superar as lacunas da educação da família e fá-lo através da doutrina moral da Igreja em âmbito institucional. Por falta de investimento estatal na formação de professores para esta faixa etária, proliferam as escolas de formação privadas. As Assistentes Sociais passam a poder exercer funções educativas e as profissionais de educação foram transferidas para o ensino primário. Esta realidade tem impacto na conceção de Educação de Infância, pois diminui a sua intencionalidade educativa em prol da necessidade de assistência social.

«Enquanto que durante o regime político anterior se comparava a escola a um “jardim” onde as “flores” se iam desenvolvendo naturalmente, durante este período fala-se de “pedras em bruto” que é necessário “polir” ou “cortar”» (Cardona, 1997, pág. 5)

- Período do Estado Novo II (1960-1973)

Os períodos pós Segunda Guerra Mundial e Guerra do Ultramar, vieram trazer algumas mudanças apesar de se ter mantido o mesmo regime político em Portugal. As Organizações internacionais criadas após a II Grande Guerra, começaram a exercer influências internacionais.

Há um decréscimo na taxa de natalidade e a infância ganha importância pela escassez de futuro que representa. O facto de a mulher necessitar de trabalhar, como aconteceu quando os homens tiveram de ir para a Guerra do Ultramar, e as alterações ideológicas do papel da mulher na sociedade provocam mudanças estruturais no seio das famílias e a necessidade de institucionalização escolar das crianças volta a ser uma preocupação social. A escola e a Educação de Infância sofrem uma evolução educacional significativa e a necessidade de criar mais instituições de apoio à infância torna-se uma urgência, chegando mesmo a considerar-se, em 1964, o Ensino Pré-Escolar como “absolutamente indispensável ao desenvolvimento de um plano de educação, com a criação de uma rede adequada de escolas infantil”. (Nunes de Oliveira, 1964, citado por Cardona, 1997)

Nos primeiros anos da década de 1970, “com o Ministro Veiga Simão recomeça-se a falar da necessidade de reforma do sistema educativo (...) surgindo o crescimento da rede de educação de infância como uma das questões prioritárias.” (Cardona, 1997, pág.65). Com

a reforma de Veiga Simão, em 1973, a Educação de Infância foi reintegrada no Sistema Educativo, designando-se a educação dos 3 aos 6 anos por Educação Pré-Escolar, em vez de Ensino Pré-Escolar, ministrada em Jardins-de-Infância e o carácter educativo deste nível educativo deve contemplar o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. A valência dos 0 aos 2 anos é associada a *Centros de Bem Estar Social*.

Só nesse ano é que é criada a DEPE (Divisão de Educação Pré-Escolar) e o Ministério da Educação passa a ser responsável pelas normas de funcionamento dos jardins-de-infância, pela organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias” e pela formação de Educadores de Infância.

A desvalorização da infância e as ideologias políticas vividas durante o Estado Novo e “a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos.” (Cardona, 1997, p.56)

- Período do Pós 25 de abril de 1974 até à publicação da Lei de Bases- 1986

Apesar de nos últimos tempos, com a Reforma de Veiga Simão, se pudesse auspiciar uma evolução significativa, tal não se veio a concretizar celeremente para a Educação Pré-Escolar e a valência correspondente à primeira infância acabou por não ser considerada nos tempos que se seguiram por a Reforma do Sistema Educativo ter sido interrompida pela Revolução de 25 de abril e pelo surgimento de um novo regime político que começou a vigorar, que veio trazer mudanças económicas e sociais muito significativas. Nesta fase, é a sociedade civil que se organiza na criação de instituições e os poderes locais e os Ministérios cobrem os financiamentos. (Bairrao & Vasconcelos, 1997) A educação é considerada como o caminho para se alcançar o socialismo.

Em 1975, é criada uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção à Infância, que auspicia um caminho feliz na definição de uma política global para a infância e que pressupõe a integração da Primeira Infância no Sistema Educativo, ao considerar que a Educação Pré-escolar é “o conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade de escolaridade obrigatória (dos zero aos seis anos), no meio familiar e/ou institucional.”» (Comissão Interministerial de 1975, citado por Cardona, 1997), mas o

que acabou por acontecer foi que o Ministério da Educação, em 1977, definiu como sua função dar resposta educativa apenas às instituições para crianças dos 3 aos 6 anos e o Decreto-Lei n.º 17/ 77, de 12/ 1/ 77 não faz qualquer menção à educação das crianças até aos 3 anos. Esta nova Lei é considerada “nociva” (Cardona, 1997) porque além de haver uma segregação social nas instituições privadas, dependentes do Ministério da Educação que recebiam crianças de meios socioeconómicos altos, as instituições da Segurança Social continuavam a ser conotadas de atendimento a crianças pobres. A diferenciação de Ministérios fomentou a divisão entre os serviços de atendimento, apesar de ter havido tentativas de coordenação relativas à expansão de rede. No Ministério dos Assuntos Sociais é criado um “grupo de trabalho denominado Sector Único para a 1.ª e 2.ª Infância, contrariando a ideia de definir uma política coordenada entre os dois ministérios.” (Cardona, 1997, p. 77 e 78)

Foram dados passos importantes na evolução do Ensino Pré-Escolar, mas a Primeira Infância não acompanhou o desenvolvimento, nem teve a mesma consideração social e política.

Só em 1977, é idealizada a criação das Escolas Superiores de Educação responsáveis pela formação dos educadores de infância.

Em 1979, é publicada a Legislação relativa ao Estatuto dos Jardins-de-infância, pelo Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979, onde

em relação às crianças com menos de 3 anos, não foi definido pelo Ministério da Educação qualquer tipo de iniciativas ou linhas de orientação. No entanto, a guarda destas crianças continuou a ser alvo de preocupação para a Segurança Social (...) começou-se a pensar na necessidade de formar e apoiar institucionalmente” amas” profissionais, considerando-se que este tipo de resposta mais adequado do que a creche institucional. (Cardona, 1997, p. 85)

Em 1983, o Ministério dos Assuntos Sociais publica o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, através do Decreto-Lei n.º 119/83 “, que passa a abranger as instituições de educação de infância sem fins lucrativos, na sua maioria dependentes deste Ministério, algumas de origem paroquial, outras criadas a partir da iniciativa de movimentos populares” (Cardona, 1997, pág. 89) e fica responsável pela sua

regulamentação e fiscalização. Acentuam-se as diferenças das condições de trabalho, de horário e de salários entre as instituições do Ministério da Educação e as IPSS.

Em 1986, é publicada a LBSE.

Em relação à educação de infância, esta lei não veio implicar grandes alterações. A educação pré-escolar continuou a ser destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, não sendo nada definido em relação às crianças mais pequenas.” (Cardona, 1997, p. 97)

Contudo, vem citado na Lei que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (1, Art. 2.º, princípios gerais da LBSE), e que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (2, Art.2.º, princípios gerais da LBSE), o que é contestável visto não abranger as crianças dos 0 aos 3 anos.

A publicação da LBSE, vem agudizar a separação entre a educação da Primeira Infância e o Ensino Pré-Escolar. É feito um investimento muito maior no Ensino Pré-Escolar e a Educação em Creche é o “parente pobre” da educação de infância.

Desde a Revolução de 25 de abril que o nosso país vive em democracia sendo a governança de Portugal oscilante entre políticas de esquerda e de direita, mas sem grandes episódios políticos que pusessem em questão a Liberdade ou a Constituição do país.

A evolução histórica permite observar e deduzir que continuam a existir fragilidades associadas à Educação das crianças desde o nascimento até aos 3 anos e que houve momentos históricos, que coincidiram com uma conceção de infância e das suas necessidades, mais semelhantes ao que se auspícia atualmente. As principais questões que continuam a necessitar de reflexão, investimento, evolução e inovação estão associadas a conceitos-chaves relacionados com: estabelecimentos educativos, nomeadamente com a rede, a oferta, o atendimento e os horários; os Direitos da Criança; a Intencionalidade educativa, que levanta questões pedagógicas ao nível do currículo, do desenvolvimento integral da criança e da qualidade; o desenvolvimento profissional dos trabalhadores que exercem em creche e que ainda têm por resolver questões associadas às condições de trabalho (remuneração e horários), ao reconhecimento e à formação profissionais; as necessidades sociais dos seus usufrutuários (crianças, famílias,

comunidade); a necessidade da construção de uma política educativa eficiente que vai desde a necessidade de alteração da designação de *Educação Pré-Escolar* de modo a abranger a Primeira Infância, passando pela unificação da tutela ou mesmo pela inserção desta faixa etária no Sistema Educativo nacional.

Tendo por base as áreas críticas mencionadas, a análise posterior será feita tendo em consideração a participação do CNE para as questões que envolvem a problemática nesta faixa etária e as políticas educativas e sociais com relevância para a Educação da Primeira Infância.

1.2. Conjuntura sociopolítica na educação dos 0 aos 3 anos

A educação das crianças em idade de Creche permanece na história da Educação como uma realidade distinta e paralela à Educação Pré-Escolar. “O vocábulo “Creche” é originário de França e significa “manjedoura” ...associada ao simbolismo cristão de abrigar ou proteger a criança recém-nascida” (Serrano & Pinto, 2015, p. 63)

As políticas para a infância evoluíram, na História, a par e passo, com a conceção de infância e com as questões sociais que trazem para a agenda política os problemas das crianças: a pobreza infantil, a pedofilia, a mortalidade infantil, o tráfico de crianças, o trabalho infantil, a exclusão social... e os Estado vê-se obrigado a repensar o seu papel enquanto regulador de políticas nas áreas da higiene, proteção, saúde, justiça, educação... O Estado, responsável pelas leis relativas às crianças, ganha o poder de entrar na esfera das competências da família e a proteção da infância deixa de ser considerada uma responsabilidade meramente familiar ou caritativa, para passar a ser um dever do Estado. Segundo Maria Emília Vilarinho (2004), as instituições de regulação supranacionais têm exercido uma forte influência na forma como se veem as crianças e a infância, o que tem repercussões diretas no papel do Estado e nas reformas educativas e sociais, tendo em consideração a *ideologia do bem-estar da criança*.

Considerar a criança como um ator social exige a compreensão e reflexão através da sociologia da infância que pondera os contextos político-sociais, económicos e culturais, em que a criança está envolvida, porém a realidade das crianças está ainda longe da concretização dos seus direitos e “a posição atribuída à infância, nas sociedades modernas, ainda é muito similar à dos grupos minoritários, estando assim as políticas para

a infância sujeitas tanto a tendências marginalizadoras como a tendências paternalistas.” (Vilarinho, 2004, p. 206)

Durante muito tempo as crianças foram vistas como um problema das famílias, o que originou uma perspetiva protecionista em relação à criança, assim como a maioria das políticas para a infância nas áreas da saúde, educação, proteção social e justiça. Não desvalorizando o caminho feito, há a apontar que todas estas perspetivas são *adultocêntricas*, o “que impede que se olhe a criança como ator social e promove políticas condicionadas aos interesses de outras gerações” (Vilarinho, 2004). Porém, os adultos e a classe política continuam a oferecer resistência em abandonar as representações que têm da infância e em aceitá-la como um ator social, com direitos de cidadania.

Considerar a infância como uma categoria social implica considerar que as crianças: fazem parte da sociedade e do mundo, com idiossincrasias que as distinguem dos jovens, dos adultos e dos idosos; não são sujeitos passivos, mas construtores da sua realidade e da do mundo que os rodeiam; são indivíduos com *voz*.

Outra perspetiva pela qual se podem olhar as políticas educativas, nomeadamente, as relacionadas com a Primeira Infância, foi a abordada no último seminário da Organização de Estados Ibero-Americanos, subordinado ao tema *Políticas intersectoriais para a Primeira Infância*, que se realizou em Lisboa, em junho de 2024 e que pretendeu fazer o enquadramento da educação na Primeira Infância a partir dos Direitos da Criança, bem como identificar os desafios e possíveis respostas na prevenção e combate à exclusão social no acesso a serviços essenciais, na promoção da igualdade de oportunidades e melhoria de vida e bem-estar das crianças com o objetivo de acabar com a sua vulnerabilidade, risco de pobreza e exclusão social. Reconheceu-se a necessidade de alargar e tornar as políticas para a infância intersectoriais e trabalhar em simultâneo as políticas de habitação, as educativas, as da família, as do trabalho, as relativas ao desenvolvimento profissional dos adultos que trabalham com a faixa etária dos 0 aos 3 anos,... para que estas possam ter os seus direitos protegidos e para que tenham a garantia de uma infância¹ que continua a ser impossibilitada a tantas crianças. Nem sempre as

¹ Em 2023, por resolução do Conselho de Ministros, foi aprovado o Plano de Ação da Garantia para a Infância 2022- 2030, com o objetivo de prevenir e combater a pobreza e a exclusão social na infância e juventude, defendendo os Direitos da Criança.

políticas dos adultos são do melhor interesse das crianças e os seus interesses têm de ser tidos em consideração.

Em Portugal, e partindo do Direito da Criança à educação, a exclusão da faixa etária dos 0 aos 3 anos do Sistema Educativo nacional, com a publicação da Lei de Bases, em 1986, foi-se refletindo numa crescente fragmentação da Educação de Infância, com consequências negativas para toda a comunidade escolar.

As Creches continuam a ser tuteladas pelo Ministério da Segurança Social e a serem consideradas espaços de apoio à família, em detrimento da sua função educativa.

A Educação em Creche continua a sofrer de falta de convergência entre os Ministérios que a afetam, nomeadamente entre a Saúde, a Educação e a Assistência Social. Segundo Coutinho, “a permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, inspirações económicas, mas a sua manutenção põe em destaque a necessária- e sempre presente- articulação entre o debate académico e as ações políticas.” (Serrano & Pinto, 2015, p. 63)

1.3. Evolução política e legislativa na educação dos 0 aos 3 anos

As políticas em Creche, continuam díspares, mas podem ser agrupadas em 3 áreas: educativas, sociais e de formação. Com políticas educativas regulam-se as ofertas em creche, o funcionamento das instituições, a formação do pessoal, a organização de serviços, a supervisão e o apoio ao quotidiano educativo. Com políticas sociais regulam-se questões relacionadas com a família, com a proteção de menores e pobreza infantil (Vilarinho, 2004). As políticas de formação regulamentam as instituições de formação de educadores e professores e a investigação nesta faixa etária.

O Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 23 de dezembro, é o primeiro normativo legal sobre a creche e estabelece o regime de licenciamento e funcionamento das creches, seguido do Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho, que vem na mesma perspetiva. No caso da creche, a legislação publicada é maioritariamente centrada em questões de instalação, funcionamento e caracterização do público-alvo a que se destinam os equipamentos sociais.

Em 1986, a LBSE deixou de fora a faixa etária até aos 3 anos, só consagrando a Educação Pré-Escolar para as crianças dos 3 aos 6 anos. Só no ano de 1989, com o Despacho

Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, se estabelecem objetivos específicos para a Creches com fins lucrativos.

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1990), o direito à educação começa no nascimento e é um Direito de todos. Começa a surgir a questão de a Educação em Creche ser um Direito da Criança e não só um direito da Mulher ou da Família. A criança é reconhecida como construtora da própria identidade, com direito à opinião e a um estatuto social.

Em 1994, o CNE emite um Parecer de João Formosinho, sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, que vem chamar a atenção para a educação das crianças mais novas e que pode ter contribuído para que o Governo Socialista, que tomou posse em 1995, elege-se como “paixão” a Educação Pré-Escolar. A infância ganha uma grande visibilidade social e legislativa que se vem a concretizar na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) onde se consagram princípios como a gratuidade, a assunção da tutela pedagógica por parte do Ministério da Educação, a distinção entre componente letiva e socioeducativa e a reformulação do estatuto profissional dos educadores de infância e se vem a reconhecer a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta lei responsabiliza o Estado pela oferta educativa e com o Decreto-Lei n.º 147/ 97 surge o conceito de Rede Nacional de Educação Pré-Escolar que engloba os estabelecimentos públicos, os privados e os do terceiro sector. Da tutela pedagógica assumida pelo Ministério da Educação surgem, no mesmo ano, as primeiras *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República, n.º 178, 2.ª série, de 4 de agosto). Estas orientações apresentam os princípios gerais pedagógicos e organizacionais que o educador deve utilizar na sua prática.

Porém, continua a constatar-se a falta de sistematização da educação das crianças pequenas, dos 0 aos 3 anos, por ausência de uma política que a defina, sustente e defenda. Nos primeiros anos do século XXI, a questão da qualidade evidencia-se como uma prioridade para os equipamentos da faixa etária das crianças de creche. O Ministério da Segurança Social cria vários manuais: Modelo de Avaliação da Qualidade, Manual de Processos-Chave e Questionários de Avaliação de Satisfação; com o objetivo de assegurar o acesso a serviços de atendimento de qualidade.

No ano de 2001, o Decreto-Lei n.º 241/2001, aprova o *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, onde consta que o perfil mencionado se destina aos educadores do Ensino Pré-Escolar, apesar de haver a possibilidade de habilitar os profissionais que desempenhem funções no nível etário dos 0 aos 3 anos.

No ano de 2006, os Ministérios que tutelam a Infância deram um passo conjunto. Através do Programa PARES, desenvolveram uma parceria para aumentar a oferta em Creche. Apesar de não se verificarem alterações estruturais nas políticas educativas de Creche, é também verdade que, a educação da faixa etária dos 0 aos 3 anos, continuou nas preocupações dos peritos educativos nacionais e nos relatórios internacionais feitos, nomeadamente pela OCDE. Nos seus relatórios de 2001, 2006 e 2009 a questão da primeira infância é bastante referenciada e são sugeridas melhorias que vão desde: a expansão da oferta; a melhoria da qualidade; a maior investimento; o envolvimento familiar; a reorganização de políticas educativas; a valorização do bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; o desenvolvimento de orientações curriculares/ pedagógicas; o desenvolvimento profissional dos educadores e das amas; especialização académica e investigação em crianças dos 0 aos 3 anos, entre outras. O facto da OCDE e das instâncias internacionais reconhecerem a falta de intervenção do Estado na educação da Primeira Infância teve um peso importante nos passos que se seguiram.

O CNE no ano de 2008 emite um relatório com vista a caracterizar o estado da educação das crianças até aos 12 anos, que se baseou num seminário com a mesma temática e que se concretizou no Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro, emitido por esta entidade.

Em 2011, o CNE publica a Recomendação n.º 3, elaborada pela relatora Teresa Vasconcelos, direcionada exclusivamente para a Primeira Infância, com o tema “A educação dos 0 aos 3 anos”.

No mesmo ano de 2011, é publicada a Portaria n.º 262/2011, que estabelece as “normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches” e que reconhece finalmente a creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade,

durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

Em 2015, continuam a revelar-se várias inquietações com a Educação de Infância em Portugal. No texto *Pensar a educação de infância e os seus contextos* mantêm-se as preocupações levantadas em torno da Educação em Creche e Jardim de Infância.

Como vimos, depois de um grande desenvolvimento e afirmação entre os finais dos anos 90 e 2010, a educação de infância enfrenta, neste momento em Portugal, um risco de desintegração da sua identidade e de perda de qualidade, assim como alguns desafios na sua capacidade de resposta às necessidades das crianças, famílias e sociedade atual. (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento, & Folque, 2015)

Neste artigo, procura-se fazer um balanço das políticas educativas que existem no nosso país para a faixa etária da educação de infância, considerando as condições de vida das crianças Portugal. Em jeito de conclusão, são sugeridas diversas linhas de ação para o desenvolvimento da Educação de Infância no nosso país e novamente reforçadas muitas das questões que constam na Recomendação.

De salientar que em 2016 foi publicada uma atualização das anteriores OCEPE, com o despacho nº 9180/2016, de 19 de julho) em que se faz referência à uniformização da Educação de Infância, das suas políticas e práticas pedagógicas.

Apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação para os 0-3 anos (creche), considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios. (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016, p. 5)

Porém, as políticas educativas para a Creche, para crianças dos zero aos 3 anos continuam a sofrer de pouco investimento, pouca repercussão e representatividade.

Sentem-se, contudo, alguns movimentos dados nesta perspetiva global de Educação de Infância. Em meados da década passada, o Ministério da Educação, curiosamente não o da Segurança Social, fez uma primeira tentativa de elaboração de Orientações Pedagógicas para a Creche, mas não foram homologadas por falta de consenso entre a comunidade educativa. Porém, a intencionalidade do Ministério da Educação manteve-se

e pede a outra comissão, desta vez liderada por Alexandra Marques, que elabore um documento onde constem as Orientações Pedagógicas para a Creche, que fosse mais ao encontro da comunidade educativa que se veio a concretizar e que seriam homologadas pelos dois Ministérios tutelares em abril de 2024.

A questão relacionada com a progressão na carreira docente para os profissionais da creche também já foi alterada, sendo reconhecido o tempo de serviço em creche como serviço docente, como consta no Decreto-Lei n.º 32-A/ 2023: “para efeitos de graduação de docentes, considera -se tempo de serviço o prestado como educador de infância (...), o tempo de serviço prestado por educadores de infância em creches.”

A questão da gratuidade das creches, também tem sido debatida publicamente e foi concretizada com a medida *Creche Feliz*, que se iniciou em setembro de 2022 e que se alargou ao setor privado, abrangendo todas as crianças na rede de creches e de modo que a universalização da oferta esteja concluída em 2025. Politicamente, esta medida estava explicitada nos programas eleitorais de todos os partidos, das Eleições Legislativas de 10 de março de 2024.

Em paralelo com este percurso legislativo, a educação especial e o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado com o intuito de apoiar as crianças com idades inferiores a 6 anos com deficiência ou em risco, registam uma unidade tutelar de participação e gestão dos Ministérios da Educação, da Segurança Social e da Saúde que funciona desde 1999, sob o Despacho- conjunto n.º 891/99, relativo à Intervenção Precoce, mas o SNIPI só é publicado em Decreto-Lei n.º 281/ 2009, com o tutela dos respetivos Ministérios e com o envolvimento das famílias e da comunidade.

Estas movimentações podem fazer antever mudanças das políticas educativas para a faixa etária das crianças de Creche. Nesta linha de pensamento, é importante olhar de novo para a política educativa para a infância como uma política global e intersectorial para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos.

II- Políticas públicas e conhecimento

Desde a Antiguidade Clássica, nomeadamente com a contribuição de Aristóteles, na Grécia, no século IV a.C., o governo das sociedades ganha especial importância. Inicialmente, aliada à Filosofia e à procura da verdade, a Política surge associada a questões como a justiça, o interesse dos cidadãos e o funcionamento do Estado.

O termo Política tem a sua origem na palavra grega *Pólis*, que quer dizer cidade ou Estado. Porém, o seu conceito é mais lato, e para Nicolau Maquiavel é “a arte de conquistar, manter e exercer o poder, o governo” (Cordeiro, 2012).

Atualmente, é considerada a ciência dos Estados e engloba o que se relaciona com a organização e a administração das Nações. É a orientação que um Governo toma no que diz respeito aos assuntos ou problemas de interesse público, é o “modo de governar ou de dirigir a administração ou o poder, a nível central ou local” (Política, 2024).

A Política está intrinsecamente ligada ao poder. O Estado, através da sua gestão política, pretende alcançar o bem-estar, a prosperidade, a liberdade e os direitos civis dos seus cidadãos, num determinado tempo e circunstância. Os políticos têm por missão constatar os problemas e necessidades da sociedade, com o intuito de resolvê-los.

No presente trabalho, no âmbito dos processos de formulação de políticas, pretende-se ir ao encontro da importância que o ator, neste caso o CNE, tem na ação pública e da forma como o conhecimento por ele produzido, traduzido em ação pública, tem influência na concretização de políticas públicas. Desta forma, a atenção estará mais direcionada para a fase inicial da formulação de políticas, visto que são as fases do processo onde o papel do conhecimento ganha maior preponderância.

2.1. Políticas públicas

As políticas públicas são o resultado do processo social de resolução de problemas, desenvolvido num determinado tempo e segundo um quadro teórico e cognitivo, dependente dos recursos existentes, com o sentido de dar orientações à ação. (Duran, 1996, citado por Barroso, 2009).

É um pleonasma falar em políticas públicas, se são políticas, à partida, dizem respeito ao que é público e ao interesse dos cidadãos (Duarte, 2016). Nos regimes democráticos, os políticos são as pessoas que, através dos votos dos cidadãos, são responsáveis pelos assuntos públicos, com vista à identificação e resolução dos problemas e das necessidades de determinada sociedade.

Segundo Souza (2006), política pública é o campo do conhecimento que procura “colocar o governo em ação” e ir propondo alterações no decurso das ações. A formulação de políticas públicas explicita-se, nos governos democráticos, através dos programas eleitorais que ulteriormente “produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2006, p. 26).

Existem várias teorias relativas à influência do conhecimento em política, caracterizáveis pela forma como abordam a investigação. Acontece ser a própria política a escolher o assunto da investigação e os estudos conduzirem a intervenções políticas, podendo, assim, falar-se de que variam do “conhecimento na política, à política do conhecimento” (Barroso, 2009, p. 991). O controlo na investigação e o poder exercido é feito, de forma subtil, através das escolhas de temas e suas validações, pelos financiamentos e métodos de investigação, ... podendo dizer-se que “a articulação entre conhecimento e política, no contexto de uma determinada acção pública, é fortemente influenciada pela interacção dos seguintes factores: a) tipos de conhecimentos mobilizáveis; b) natureza das políticas; c) tipos de actores; d) modos de regulação.” (Barroso, 2009, p. 992)

Neste estudo, além de se procurar compreender o papel do CNE, enquanto ator político, na produção de conhecimento para a fabricação de políticas para a Educação dos 0 aos 3 anos, pretende-se responder às perguntas: Terá o Ministério da Educação em consideração o conhecimento produzido pelo CNE para a Educação dos 0 aos 3 anos? Serão suficientes as políticas existentes para esta faixa etária? Qual o caminho legislativo traçado até ao momento? O que se pode fazer mais?

2.2. A relação entre conhecimento e política

Segundo Delvaux (2009), existe uma tendência para atribuir aos “produtores científicos” a amplitude do que diz respeito à produção do conhecimento em política, para que este seja utilizado pelos políticos, como uma forma de instrumentalização. Contudo, numa

evolução da abordagem feita a estes assuntos, faz crer que o conhecimento é mais amplo do que o saber simplesmente científico e estabelece relações entre os interesses e crenças, enquanto fatores que justificam as relações de força dos processos de desenvolvimento das políticas públicas. Para outros investigadores, citados por Delvaux (2009), são os que têm a responsabilidade política que ficam presos a quadros cognitivos e a crenças baseados nos paradigmas associados à *problematização e preconização* e que delimitam as fronteiras do debate político e, conseqüentemente, das políticas públicas. Por outro lado devem existir dispositivos que permitam compreender o que limita o uso adequado do conhecimento em política.

Torna-se, então, pertinente definir conhecimento como:

... tudo o que pretende dizer o real e é transmitido por meio de linguagem oral, escrita (textos, quadros estatísticos...), ou iconográfica (gráficos, fotografias, desenhos, filmes...). As produções científicas inscrevem-se nos contornos deste tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, profanos, dos utilizadores, do governo, dos *media*...que também consideramos como conhecimentos. (Delvaux, 2009, p. 962)

Com esta definição de conhecimento abrangente, compreende-se que este não é uma produção unidirecional, mas sim uma partilha de interesses, regras, valores, saberes, linguagens, experiências e teorias que circulam entre atores sejam eles os produtores ou utilizadores.

Como refere Barroso (2009), a política baseada no conhecimento fornece aos políticos evidências que os ajudam a tomar melhores decisões na formulação, desenvolvimento e na implementação de políticas. É na riqueza da sua diversidade, quer o conhecimento seja teórico, investigativo, prático ou Estatal, seja através de técnicos, investigadores, especialistas, profissionais, ou através de espaços institucionais como universidades, administração, etc, que se faz a circulação de saberes.

O conhecimento apresenta-se de forma mais abrangente do que um mero recurso, “é visto, antes, como uma componente essencial da “política” (e vice-versa), pelo que o que está em causa é, sobretudo, a sua recíproca produção de sentido e o uso do conhecimento

como instrumento de regulação (“knowledge based regulation tools”). (Barroso, 2009, p. 951)

A temática do poder surge associada às ideias de política pública e de conhecimento. É impossível dissociar os interesses existentes por detrás de cada crença. O trabalho realizado na problematização de cada política pode ser visto como algo ambivalente porque a própria intervenção dos atores, o peso do seu conhecimento, os produtos das suas contribuições, os recursos económicos são, à partida, condicionados por uma “lógica de confiança” e uma “lógica de competência”. Desta forma, “estas dificuldades fazem com que a influência do conhecimento na política seja mais simbólica do que real.” (Barroso, 2009)

A movimentação do conhecimento é feita através de circuitos. Os atores envolvidos e o lugar onde se desenrola a ação condicionam os processos de problematização e preconização, mas segundo Delvaux (2009), outros três fatores contribuem para a ação pública, que são: as *representações*, ou seja, os “quadros normativos e cognitivos a que os actores se referem para interpretar o mundo, justificar as suas acções ou guiar os seus comportamentos ou práticas”; os *modos de regulação* que dizem respeito aos dispositivos e regras que regem os atores ou as cenas quanto à sua obrigatoriedade, proibição, recomendação ou autorização; e as *configurações dos recursos e das interdependências*, que “decorrem do facto de que os actores e as cenas não dispõem dos mesmos recursos, mas também do facto de não ocuparem as mesmas posições na rede complexa de interdependência” (Elias, 1981; Pfeffer&Salancik, 1978, citados por Delvaux, 2009).

2.3. Atores

No estudo das políticas públicas, a designação de ator refere-se aos indivíduos, às organizações ou grupos que têm alguma relevância ou influência na arena política. São os atores que dão a sua opinião sobre determinada questão social e que, deste modo, têm influência no que pode ser entendido como um problema de carácter coletivo. São os seus estudos, projetos e propostas que influenciam as tomadas de decisão e que interferem de forma a que as suas indicações possam ser convertidas em ações políticas.

Segundo Goulart (2016), existem diversos tipos de atores em políticas públicas, com diferentes responsabilidades nos processos de decisão, e variáveis consoante a área

política em estudo. De um modo generalizado podem ser individuais ou coletivos, governamentais e não governamentais. Podem ser políticos ou designados politicamente, partidos políticos, burocratas ou juizes, representativos de grupos de interesse, os destinatários das políticas públicas ou os meios de comunicação social responsáveis pela divulgação do conhecimento.

Ao atores políticos podem ser de três tipos quanto ao conhecimento: os que os encomendam, os que os fabricam e os que os põem a circular. (Delvaux, 2009)

2.3.1. O Conselho Nacional de Educação

O CNE pode ser considerado um ator político pois tem um papel importante na formulação, na monitorização e na avaliação das políticas públicas educativas, tendo influência no debate público e nas tomadas de decisão, nomeadamente nas que dizem respeito à Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Tem uma missão de concertação e de ser promotor do diálogo junto do Governo, dos profissionais de educação e da sociedade civil, sobre questões relacionadas com a educação e a ação política exercida. Revela-se na medida em que emite Pareceres e Recomendações, promove estudos e seminários e influencia a agenda educativa. Apesar de ser um órgão consultivo independente, além da emissão de Pareceres e Recomendações, tem influência política como autoridade técnica que colabora na construção de legislação, assim como no acompanhamento e avaliação de políticas educativas. Tem a função política de orientar técnica e estrategicamente a formulação de políticas que desenvolvam o Sistema de Educativo.

Em 1982, o Estado criou o CNE, com funções consultivas que permitissem um estudo aprofundado e independente do Sistema Educativo Nacional.

Sendo este o órgão superior de consulta do Ministro da Educação, faz sentido focar-se este estudo nas reflexões, necessidades e propostas elaboradas por este Conselho, desde que foi criado, sobre a Educação dos 0 aos 3 anos, na forma como poderá ter influenciado a agenda política e tentar compreender, através da sua história e da sua missão, o contributo conseguido para a educação nesta faixa etária. Desta forma, torna-se pertinente o conhecimento deste Conselho e do trabalho por ele efetuado na tentativa de responder a questões como: O CNE reflete, através das suas iniciativas, a preocupação pela educação dos 0 aos 3 anos?; É válido o conhecimento por si produzido para esta faixa etária?;

Enquanto ator público, a influência exercida pelo CNE é relevante para a construção de políticas públicas educativas para a Primeira Infância?; e será essa influência traduzida em políticas educativas por parte do Ministério da Educação e refletidas em medidas legislativas por parte dos Governos?

2.3.1.1. História

O Conselho Nacional de Educação (CNE), surge em 1982 como uma necessidade sentida pelo Ministério da Educação. Foi criado para ser um “órgão superior” de carácter consultivo deste Ministério, segundo o Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, de forma a garantir “a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses”.

Considerou-se que seria importante a existência de um órgão dedicado à problemática da educação, que reunisse esforços e consensos em questões educativas, nas missões da educação, na implementação de reformas educativas e na constante adequação das necessidades do Sistema de Ensino.

Foi inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986,

...com funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos a regular por lei.” (Artigo 46º) Este Conselho tem a competência de “...emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. (Conselho Nacional de Educação, 2019)

Ulteriormente, em 1987, o Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, foi ratificado pela Lei n.º 31/87, de 9 de julho, que regulou a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação e que vigora até à atualidade. Desde esse momento que há uma independência política do Conselho, sendo o seu presidente eleito pela Assembleia da República. Houve, durante os anos seguintes, alguns ajustamentos legislativos relacionados com questões de funcionamento, mas sem alterações significativas à matriz de 1987.

2.3.1.2. Constituição

Desde a sua fundação em 1982, o CNE já teve dez presidentes: Prof. Dr. Mário Pinto (1988 a 1991); Prof. Dr. Barbosa de Melo (1991-1992); Prof. Dr. Marçal Grilo (1992-1995); Prof.^a Dr.^a Teresa Ambrósio (1996-2002); Prof. Dr. Manuel Porto (2002-2005); Prof. Dr. Júlio Pedrosa (2005-2009); Prof.^a Dr.^a Ana Maria Bettencourt (2009-2013); Prof. Dr. José David Justino (2013-2017); Prof. Dr.^a Maria Emília Brederone Santos (2017-2022) e, desde 2022 até à atualidade, Prof. Dr. Domingos Fernandes.

Sendo a presidência do CNE um cargo eleito pela Assembleia da República, por maioria absoluta, torna-se perentório fazer um paralelismo com os governos em função em cada período. Assim:

Tabela 1 Lista de chefes de Governo e Presidentes do CNE

Primeiro-ministro	Início do mandato	Fim do mandato	Eleições (Governo)	Partido	Presidente do CNE
Francisco Pinto Balsemão	9/ 01/ 1981	9/ 06/ 1983	VII e VIII	Aliança Democrática	
Mário Soares	9/ 06/ 1983	6/ 11/1985	1983 (IX)	Socialista (com os Sociais Democratas)	
Aníbal Cavaco Silva	6/ 11/ 1985	28/10/1995	1985 (X) 1987 (XI) 1991 (XII)	Social Democrata	Mário Pinto (1988-1991) Barbosa de Melo (1991-1992) Marçal Grilo (1992-1995)
António Guterres	28/10/1995	6/ 04/ 2002	1995 (XIII) 1999 (XIV)	Socialista	Teresa Ambrósio
José Manuel Durão Barroso	6/ 04/ 2002	17/ 07/ 2004	2002 (XV)	Social Democrata (com os Centristas)	Manuel Porto

Pedro Santana Lopes	17/ 07/ 2004	12/ 03/ 2005	(XVI)	Social Democrata (com os Centristas)	Manuel Porto
José Sócrates	12/ 03/ 2005	21/06/ 2011	2005 (XVII) 2009 (XVIII)	Socialista	Júlio Pedrosa (até 2009) Ana M ^a Bettencourt (desde 2009)
Pedro Passos Coelho	21/06/ 2011	26/ 11/ 2015	2011 (XIX) 2015 (XX)	Social Democrata (com os Centristas) Portugal à Frente (primeiro-ministro Social Democrata)	Ana M ^a Bettencourt (até 2013) David Justino (desde 2013)
António Costa	26/ 11/ 2015	02/04/ 2024	(XXI-XXIII)	Socialista	David Justino (até 2017) M. ^a Emília Brederone Santos (2017- 2022) Domingos Fernandes (desde 2022)
Luís Montenegro	02/04/2024	Presente	(XXIV)	Social Democrata (com os Centristas e PPM) Aliança Democrática (primeiro-ministro Social Democrata)	Domingos Fernandes (desde 2022)

Nota. Adaptado de Wikipédia/ Lista de Chefes de Governo de Portugal

O CNE é um órgão composto por uma grande variedade de representantes, entre eles: Presidente, representantes de todos os grupos parlamentares, elementos designados pelo Governo, Assembleias Regionais, Associação Nacional de Municípios, Conselho das Comunidades Portuguesas, Estabelecimentos públicos de Ensino, Sindicatos, Organizações Patronais, Associações de Pais e de Estudantes, Associações Pedagógicas, Associações Culturais, Associações de Ensino Particular e Cooperativo, Conselho Nacional de Juventude, personalidades escolhidas pelo CNE com mérito pedagógico e científico, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Associações profissionais do ensino especial, Instituições de ensino especial

de pessoas com deficiência, Alto Comissariado para as Migrações, Conselho Nacional do Desporto, Conselho Consultivo da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, entre outros (segundo a Lei n.º 31/87, de 9 de julho, Artigo 3º). Os membros do CNE são incorporados na comissão coordenadora ou em comissões especializadas. A estas comissões pode requerer-se a participação de “personalidades de reconhecida competência pedagógica ou científica”. (Artigo 22.º do Regulamento n.º 108/2018, de 14 de fevereiro), que, apesar de exteriores ao CNE, podem integrar grupos de trabalho temporário.

A comissão coordenadora é constituída pela/o Presidente, pelo Secretário- Geral e pelos coordenadores das comissões especializadas: 1.ª Comissão Especializada Permanente- "Currículo"; 2.ª Comissão Especializada Permanente- "Inovação Pedagógica nas Escolas"; 3.ª Comissão Especializada Permanente- "Escola e Sociedade"; 4.ª Comissão Especializada Permanente- "Professores e Outros Profissionais de Educação"; 5.ª Comissão Especializada Permanente- "Democratização e Desigualdades Educativas" e 6.ª Comissão Especializada Permanente- "Educação Superior, Ciência e Tecnologia".

O CNE reúne ordinariamente de 3 em 3 meses, podendo fazê-lo extraordinariamente por solicitação do Presidente ou a pedido de, pelo menos, um terço dos elementos do Conselho, sendo as deliberações aprovadas por maioria dos membros.

2.3.1.3. Funções

O CNE é um órgão conselheiro do Ministério da Educação e Ciência, que tem como funções encontrar consensos relativos ao estado da educação, refletir, avaliar as conquistas e necessidades, de modo a poder contribuir para reformas educativas que permitam uma maior adequação do Sistema de Ensino Nacional à realidade educativa.

Partindo do princípio de que a educação é preponderante “...na formação das gerações futuras e no desenvolvimento cultural, social e económico de Portugal constitui matéria primordial para reflexão estratégica nacional para a qual devem convergir todos os esforços em prol do desenvolvimento de uma cultura partilhada de educação” (Conselho Nacional de Educação, 2019). Desta forma o CNE procura contribuir para um melhor serviço nacional de educação através de um consenso cultural partilhado por diversos parceiros sociais afetos à educação. A educação é considerada um interesse público e

tem cada vez mais uma maior variante de condicionantes e intervenientes. Perante as alterações sociais e culturais que se vão vivendo, e com o intuito de tornar mais credível os seus estudos técnico-científicos, o CNE sentiu a necessidade de alargar a sua atividade a diversos parceiros científicos, sociais, culturais e económicos com representação dinâmica na sociedade, e desta forma atualizou a sua Lei Orgânica, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 21/2015 de 3 de fevereiro.

Assim sendo, e segundo o Artigo 3º da Lei Orgânica, é da competência deste Conselho, a pedido do Governo, da Assembleia da República ou por iniciativa própria, “apoiar a formulação e acompanhamento da política educativa da responsabilidade do Governo”, “apreciar e emitir pareceres e recomendações sobre questões relativas à concretização das políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo e científico e tecnológico, objetivos e medidas educativas, nomeadamente as relativas à definição, coordenação, promoção, execução e avaliação dessas políticas.” É competência do CNE a emissão de pareceres e de recomendações sobre a democratização do ensino; a estrutura do sistema educativo; o sucesso escolar e educativo; a obrigatoriedade escolar; o combate ao analfabetismo; a educação básica de adultos e divulgação educativa; a educação recorrente; o ensino à distância; planos de estudo; currículos e programas de ensino; critérios de frequência, avaliação e certificação de conhecimentos; orientação escolar e profissional; o sistema de gestão dos estabelecimentos de ensino; criação, organização e reestruturação de estabelecimentos de ensino superior; o acesso ao ensino superior; a carreira docente; a descentralização de serviços e regionalização do sistema educativo; os critérios gerais da rede escolar; a liberdade de aprender e ensinar; o ensino particular e cooperativo; a formação profissional; os planos plurianuais de investimento; o orçamento anual para a educação e a avaliação do sistema educativo. (Lei n.º 31/87, de 9 de julho, Artigo 2º)

2.4. Problematização/ Preconização

Delvaux ao debruçar-se sobre o papel do conhecimento em política, na sua contribuição para o projeto *Knowandpol*², realça a importância da problematização e preconização de

² Projeto de investigação europeu sobre o papel do conhecimento na construção e regulação de políticas das áreas da saúde e da educação entre 01/10/2006 e 31/12/2011 que integrava equipas de 8 países: Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Reino Unido, Roménia e Portugal. *Knowandpol- The role of knowledge in construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors.*

políticas pela importância que a ação pública exerce sobre elas e por estas fases serem ricas em conhecimento.

A ação dos atores torna-se preponderante na medida em que faz circular o conhecimento científico e técnico. A sua diversidade enriquece, através da cooperação e partilha, os processos existentes entre diferentes realidades sociais e cognitivas, através da forma como interagem, do que dizem e fazem, as razões pelas quais são movidos, as suas intenções e objetivos...É através de estruturas e de recursos materiais e humanos, que é feita a recolha de dados, com o intuito de utilizá-los com legitimidade no processo que vai desde a conceção, realização e interpretação até à difusão do conhecimento. (Delvaux, 2009)

A problematização surge como um processo, que, inicialmente, nomeia os obstáculos que poderão surgir à realização dos objetivos e as ações necessárias à sua resolução. Segundo Carvalho (2011) a problematização pode ser caracterizada como um processo de quatro fases: a primeira de “*interessamento*”, que consiste na tentativa de aliciar e conseguir mais força para a causa defendida; a segunda de “*(inter)definição*”, fase de negociação com o objetivo de ir “estabelecendo sentidos e interesses da participação de cada um na rede de relações que se vai tecendo” (Carvalho, 2011, p. 10); a terceira de “*mobilização*”, através do aumento da representatividade, da rede e de novos atores; e, por último, a “*vigilância*” na manutenção da “visibilidade e da inteligibilidade das ações”.

Desta forma é possível compreender os processos cognitivos e sociais em que os atores se envolvem e a forma como flui a comunicação, as ideias e a articulação que é feita na tentativa de elaborar material que possa ser usado como instrumento de mediação. (Carvalho, 2011)

Tomando como ponto de partida que a problematização é a tentativa de um consenso coletivo relativamente a uma questão que necessita de ser resolvida, o processo de preconização, como o nome indica -aconselhar/ prever-, corresponde aos planos de ação e às seleções que vão sendo feitas e que vão ao encontro de soluções para o problema em questão. São dois processos que ocorrem, não necessariamente de forma sequencial, mas em sintonia, de forma a tentar visualizar a melhor resolução, tanto para defender as provas dos diversos atores, como na tentativa de indagar as provas dos adversários. Desta forma, Delvaux sugere que os processos são submetidos a provas. As problematizações, a provas

de: *importância* (averiguação do caráter problemático); de *acessibilidade* (verificação da possibilidade de resolução); de *hierarquização* (compreensão da urgência da resolução do problema relativamente a outros); e de *compatibilidade* (contestação se o estudo do problema não gerará outros problemas). Paralelamente, as preconizações são também sujeitas a provas: de *pertinência* (contestação se o que é proposto resolve efetivamente a questão), prova de *exequibilidade* (averiguação da resolubilidade do problema) e por último a prova de *aceitabilidade* (resolução do problema sem agravamento de outras questões). (Delvaux, 2009)

A defesa ou ataque destas provas faz crescer o debate, a dúvida gera a discussão, as comparações exigem legitimidade e o aprofundamento das questões requer uma maior racionalização dos temas, levando a que a descomplicação dos argumentos e a simplificação da ação ajudem a acreditar que é possível alterar a realidade que se propõe. Desta forma, o conhecimento relativo a determinado problema é mapeado no sentido da mobilização da ação e os atores ganham preponderância e influenciam a ação pública através das suas problematizações e preconizações.

2.5. Ação pública

A ação pública, “um espaço sociopolítico construído quer por técnicas e instrumentos quer por finalidades, conteúdos e projectos de actor” [(Lascoumes e Le Galès, 2004, p.12), citado por (Barroso, et al., 2006, p. 14)], é exercida por uma grande diversidade de atores e não unicamente por um Estado, não havendo uma hierarquia pré-estabelecida, mas um movimento existente em diversos níveis. A ação pública tende à tomada de decisões políticas. “O conhecimento e a política são vistos como um processo; desenvolvem-se através de práticas e são constituídos e reconstituídos através das atividades de vários indivíduos e organizações, actuando de diferente maneira, mas em simultâneo.” (Barroso, 2009, p. 991)

Segundo Souza (2006) a ação pública proporciona o processo de definição de agendas políticas em três fases: na primeira, focando-se no problema, assume a importância de que há uma questão que necessita de ser resolvida; na segunda fase constrói-se a consciência coletiva sobre a necessidade de ação nessa questão, através de forças ou fraquezas de interesses entre os atores; e na última é dado realce ou visibilidade, quer seja

através de agentes políticos, órgãos de comunicação social, grupos de pressão que, progressivamente, dão menor visibilidade aos académicos e à burocracia.

2.6. Modos de regulação em políticas educativas

Os sistemas políticos têm sofrido bastantes alterações, especialmente desde a II Guerra Mundial. A *globalização*, enquanto estratégia económica como forma de redução de custos, de abertura ao comércio internacional, a movimentos de capital e de investimento, originou uma alteração global, não só a nível económico, mas também social, cultural e político, favorecendo uma diáspora do conhecimento e podendo ser definida como “um vasto conjunto de processos geradores de conexões à escala planetária, nos mais diversos modos e registos de acção humana, nomeadamente nos planos económicos, cultural e político.” (Afonso, 2004)

Segundo Waters, [citado por (Afonso, 2004)] a globalização pode ser compreendida como o resultado da “expansão das culturas europeias e do desenvolvimento do capitalismo”, o que conseqüentemente exerce pressão sobre os Estados em questões transversais de ordem ambiental, económica, etc. Como forma de gestão de conflitos e interesses, surgem organizações internacionais como a União Europeia, a Organização das Nações Unidas (ONU), a OCDE e muitas ONGs (Organizações Não- Governamentais) que originam uma rede de cidadania global. “A globalização desenha assim um novo jogo político em que a intervenção planetária e a fragmentação nacional se constituem como dois elementos simétricos do mesmo processo de construção de uma nova ordem política, a nível mundial.” (Afonso, 2004)

Na Europa, a constituição da União Europeia é reveladora de uma nova organização económico-política, que, através de “entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direcção, o conteúdo e os efeitos da globalização (cf. Dale e Robertson, 2000)”, citado por (Antunes, 2005).

É na década de 70 do século passado que começam a surgir, no campo educativo e na área da formação, as primeiras iniciativas comunitárias, mas só em 1992, no Tratado da União Europeia, é consagrada a legitimidade da “competência e da acção da União

Europeia no domínio educativo.” (Antunes, 2005), mantendo, porém, a responsabilidade de organização dos Sistemas Educativos a cargo dos Estados-Membros.

Foi no início do séc. XXI, em outubro de 2001, por influência de dois projetos europeus, o *reguleducnetwork*³ e o *Knowandpol*, que se estudaram, pela primeira vez em Portugal, os modos de regulação de políticas e da ação pública, que, ulteriormente, originaram uma pesquisa direcionada para a ação pública e fabricação de instrumentos assentes no conhecimento. A análise das políticas públicas é caracterizada por uma grande diversidade de atores; com uma “dimensão multipolar e poliárquica das relações entre os diversos intervenientes e sectores (Estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local)”; por não ser um processo linear e pela “fragmentação e flexibilidade da acção pública”. (Barroso, 2009)

Desta forma, as políticas públicas são influenciadas por diversos fatores e por diferentes níveis de tomada de decisão.

Pode falar-se em *multirregulação* pois dependem do nível em que são tomadas as decisões: transnacional, nacional ou local. Segundo João Barroso (2018), na regulação feita internacionalmente,

as agências transnacionais não atuam por meio de um poder soberano (por falta de fundamento e legitimidade democrática), mas sim por programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções.

A regulação das políticas é feita através de estruturas supranacionais e internacionais com recurso a instrumentos de regulação internacional, baseados em conhecimento, que funcionam como *ficcionais* (ao idealizarem formas de governo educacional) ou como *materiais* (através da cooperação entre diferentes tipos de mundo social). (Barroso &

³ Reguleducnetwork- Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison. Projeto subsidiado pela Comissão Europeia, realizado entre outubro de 2001 e outubro de 2004, com a participação de Portugal, Bélgica, França, Hungria e Reino Unido.

Carvalho, 2011). Um exemplo de instrumento de regulação transnacional é o programa PISA⁴.

Os “instrumentos de acção pública” são dispositivos técnicos e sociais que gerem o poder público em função dos seus destinatários, suas representações e significações de forma a operacionalizar e materializar a acção de cada governo. O conhecimento por si produzidos são utilizados pelos decisores políticos, tendo por medida a comparação com outros Estados (no caso de regulação transnacional). Mais do que um tipo de regulação normativa propriamente dita, a regulação é feita por entidades e atores através dos seus estudos, relatórios e estatísticas que legitimam uma tentativa de uniformização de políticas educativas a um nível mais global.

...os instrumentos operam por diversas formas. Induzem uma problematização particular da realidade educativa – e por vezes sistemas explicativos dessa realidade– e ao mesmo tempo (e em si mesmos) propõem uma solução para os problemas que detetam. Paralelamente, põem em circulação um conhecimento partilhável, sem o qual não é possível falar a mesma língua, participar no mesmo jogo, sem o qual não pode haver coordenação nem controlo da acção – à distância - nos territórios educativos. E se, como refere a citação, legitimam e deslegitimam actores e instâncias, (...) também se pode acrescentar que participam na emergência ou na criação da percepção da emergência de actores, como empreendedores, como porta-vozes ou representantes, como parceiros ou como alvos das políticas. (Carvalho, 2011, p. 12)

Os instrumentos de regulação existem nos diversos níveis de regulação, transformam os seus resultados em instrumentos de gestão que favorecem a legitimização de políticas, a sua execução e controlo, dando maior destaque aos especialistas através de Comissões, Programas, Debates, Seminários, grupos de trabalho, que vão mantendo a ligação entre conhecimento e política. (Carvalho, 2011). Em Portugal, o conhecimento gerado por

⁴ PISA- Programa Internacional de avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment). Estudo desenvolvido pela OCDE desde o ano 2000, que tem por objetivo caracterizar os sistemas de ensino dos países participantes, através da avaliação dos alunos com 15 anos, nas modalidades de literacia: científica, matemática e de leitura.

especialistas ou académicos pode ser oriundo tanto do Ministério da Educação como da sociedade civil, mas nem sempre é utilizado pois pode não convergir com as intenções políticas, ser demasiado crítico ou não ser operacional, o que gera uma discrepância entre a “oferta de conhecimento produzido” e a “procura de conhecimento útil”. (Barroso & Carvalho, Apontamentos sobre os "novos modos de regulação" à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política, 2011)

A regulação nacional consiste, em parte, no processo de incorporação das diretivas internacionais e na forma como as autoridades estatais ou de administração gerem o Sistema Educativo. Existe uma articulação entre as políticas, metas e estratégias definidas ao nível europeu e a sua orientação na concretização das políticas nacionais, de modo que, a articulação com o referencial europeu passa a ser prioritário na resolução e “interpretação de problemas e soluções e de normas de acção comuns...” (Antunes, 2005, p. 131), elaborando-se metas, etapas e agendas globais para a educação. A administração pública e as suas

estruturas são responsáveis pela produção de um ordenamento jurídico mais ou menos detalhado e imperativo, pela provisão directa de recursos físicos, humanos e financeiros, e pelo exercício de controlo, através da verificação da conformidade normativa, executada por serviços oficiais de inspecção.

(Afonso, 2004, p. 34)

A decisão política ao nível nacional desenrola-se através dos membros do Governo, dos Sindicatos, partidos e grupos de interesse, que se debatem entre a experiência prática e a credibilidade científica. É neste nível de regulação que o conhecimento se transforma em política, quer seja através da atuação do Parlamento ou das participações político-partidárias. A imprensa e os meios de comunicação social trazem para o debate público e para a arena política a problematização a ser resolvida.

Porém, é ao nível local que as políticas são realizadas e este é o objetivo das políticas, que estas sejam orientadoras da ação dos atores e, paralelamente, sejam por eles apropriadas e transformadas em ação, cumprindo-se o propósito de que o conhecimento pode e deve ser capaz de fundamentar práticas. O conhecimento local é visto como uma explicitação de um saber-fazer que formaliza e dissemina o saber dos atores do “terreno”. Quer seja a nível dos municípios ou das escolas, através de políticas de municipalização

ou flexibilização curricular, é neste nível que se concretizam as políticas educativas e se reflete o modelo de sistema educativo adotado.

Em jeito de conclusão, pode dizer-se que:

...a transversalidade das regulações consiste na coexistência de diferentes modalidades de regulação quer quanto ao nível onde se exerce (transnacional, nacional, municipal, escola), quer quanto às suas finalidades (controlo de resultados, controlo de procedimentos, autonomia administrativa, autonomia pedagógica), quer quanto à sua forma (...). Isso significa que existe sempre uma tensão entre diferentes variedades e que a regulação é sempre compósita, com índices de preponderância diferente, em função das políticas e das dinâmicas existentes em cada situação e em cada momento. (Barroso, 2018, p. 1094)

O conceito de regulação em educação pode ser designado como uma:

... perspectiva genérica pretendendo significar a coordenação da acção colectiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade. Por regulação em educação entende-se o conjunto de dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão colectiva e institucionalizada da acção educativa, em função dos valores sociais dominantes. (Afonso, 2004, p. 33)

Os diferentes níveis de integração de políticas (transnacional, nacional e local), numa perspectiva de verticalidade da decisão, coexiste com o princípio da horizontalidade na forma de interação e interdependência com que os diversos atores dinamizam os processos de formulação de políticas. Enquanto que, a regulação vertical é mais de controlo ou normativa, a regulação horizontal é “autónoma” e “sistémica” conseguida através de influências entre os atores na sua liberdade individual.

III- Metodologia

3.1. Referencial teórico

Sendo um trabalho de pesquisa científica na área das Ciências Sociais, esta dissertação em Administração Educacional pretende compreender mais profundamente a temática que circunscreve a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos, a forma como o CNE se tem pronunciado sobre este assunto, a produção de conhecimento que tem efetuado, de que forma reflete as preocupações e soluções para a resolução da problemática e de que modo isso se traduz em influência política para que o Estado possa agir na educação desta faixa etária.

Como Quivy & Champenhoud (1998)), escrevem a propósito do objetivo da investigação em Ciências Sociais, esta deve ajudar...

a compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 19)

A investigação em educação assenta em fundamentos epistemológicos que requerem uma metodologia transversal à área das Ciências Sociais. O fenómeno educativo está estreitamente relacionado com “o conceito de *ser humano*, uma vez que é este *ser humano* o sujeito da educação, o sujeito a educar” (Amado, 2014, p. 20) e desta forma adquire dimensões enquanto indivíduo e enquanto membro de uma determinada sociedade ou comunidade. A educação pretende favorecer o desenvolvimento global, “com vista ao aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspetos (espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico, físico...)”. (Amado, 2014, p. 20)

Segundo Amado (2014), o ato educativo é considerado filosófico, científico e praxeológico. Filosófico, porque se relaciona com a antropologia, a ética, a estética, a filosofia política...; Científico, porque busca conhecimento empírico no método científico; e praxeológico nas tomadas de decisão do educador ou do decisor político.

A educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada *pessoa*, e do universo dos seres humanos. (Amado, 2014, p. 25)

Quanto à abordagem, a pesquisa será qualitativa. “O termo ‘qualitativo’, como afirmam Denzin e Lincoln, “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência”. (Denzin e Lincoln 2003, citado por Amado, 2014). Através desta abordagem é dada relevância à realidade como sendo socialmente construída e vão procurar-se respostas nas opiniões, nos significados, nas representações, perspectivas... dos atores envolvidos, das suas ações, relações e contextos, na tentativa de uma construção holística da realidade, considerando a contextualização histórica, socioeconómica, política e cultural do problema.

Relativamente ao método de pesquisa esta será *bibliográfica*, pois vai tentar explicar o problema da Educação dos 0 aos 3 anos e a arena política a partir de referências teóricas; vai ser *documental* (documentos do CNE) e vai ser *descritiva* pois, será feita uma cartografia das práticas do CNE relativamente à educação nesta faixa etária.

Este trabalho sugere uma investigação que quer fazer prevalecer a compreensão do fenómeno da educação dos 0 aos 3 anos, tendo em consideração os indivíduos, os contextos sociais e culturais e os processos desenvolvidos na área das políticas educativas para esta faixa etária, na medida em que pretende compreender os fenómenos educativos e de que forma o conhecimento contribui para a evolução política educativa e de que forma o CNE tem contribuído para o levantamento de questões e procura de soluções, assim como o seu papel enquanto ator político e influenciador de políticas educativas.

3.2. Estudo de caso

Originalmente, o estudo de caso surgiu como sendo uma “abordagem qualitativa do social, surge da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política” (Amado, 2014, p. 121). Pensa-se que este estudo reúne as qualidades para ser considerado um estudo de caso, visto reunir condições que o justificam, como ser um ensaio que procura explorar um determinado fenómeno, ser exploratório e ter um carácter descritivo dos

fenómenos que circunscrevem a problemática. “O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (Amado, 2014, p. 122)

Amado, no seu *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, refere que, para Gall e colaboradores, o estudo de caso é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, 2014, p. 124); para Yin (1989): “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Amado, 2014, p. 125); que para Ludke e André “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o *estudo de caso*” (Amado, 2014, p. 124); e que para Walker (1993) “um dos aspetos que os estudos de caso têm em comum é a dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo, logo o investigador não está preocupado com a generalização.” (Amado, 2014, p. 124)

Os estudos de caso, pelas suas abordagens interpretativas e críticas, têm, segundo o mesmo autor, uma maior credibilização pois fundamentam-se em teorias ecológicas e sistémicas de realidades sociais e que pela sua natureza tendem a demonstrar diversas complexidades das problemáticas estudadas.

3.3. Técnicas de recolha e de análise de dados

A análise dos dados será efetuada de forma indutiva através da informação recolhida pelas técnicas de pesquisa de análise documental, que permitem a análise de conceitos, de teorias e modelos com o objetivo de encontrar significados, opiniões e razões subjacentes dos atores.

Este estudo iniciou-se pela pesquisa histórico-social desta faixa etária que se focou, maioritariamente, na organização das informações contidas no livro de Maria João Cardona, *Para a História da Educação de Infância em Portugal (1834-1990)*. A informação estudada e anexada a esta dissertação (Anexo H), foi categorizada por ordem cronológica desde o tempo da Monarquia, passando pelos períodos da Primeira República, do Estado Novo, do Pós 25 de abril até à publicação da LBSE. Desde a publicação da LBSE até à

contemporaneidade a pesquisa foi baseada em leitura de artigos influentes sobre a realidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos. A informação foi trabalhada segundo oito categorias de forma a permitir um estudo evolutivo nos seguintes assuntos: denominação, público-alvo, concepção de Educação de Infância, função, entidade responsável, formação/ papel dos professores, o espaço e legislação/ medidas políticas. Por pesquisa bibliográfica, aprofundou-se, também, o estudo da conjuntura sociopolítica e a evolução legislativa para a educação desta faixa etária. Desta pesquisa surgiu, por dedução, a categorização das áreas críticas que continuam a necessitar de intervenção nesta temática.

A pesquisa documental foi feita a partir do site do CNE.

Na análise de dados restringiu-se o *corpus documental* ao material empírico fabricado por este Conselho e dividiu-se o estudo em quatro dimensões de análise relacionadas com a educação dos 0 aos 3 anos: ação do CNE; tipologia dos documentos; conceitos-chaves; e análise dos atos jurídicos do CNE.

Foram escrutinados todos os documentos existentes no site e escolhidos para análise, com base no assunto ou possibilidade de correlação: seis Estudos; dezanove Seminários e Colóquios; cinco relatórios; três Outras Publicações; dez Recomendações, quinze Pareceres, uma conferência e todos os Estados da Educação, com exceção do do ano de 2016 por não apresentar referências. Foram analisados um total de 71 documentos e elaboradas tabelas de informação consolidada (em anexos) segundo o tipo de documento analisado, a data em que foram editados e a informação organizada em unidades de registo.

Exceto nos Pareceres e nas Recomendações em que a informação foi organizada segundo os critérios: atendimento, direitos da criança, necessidades sociais, intencionalidade educativa, profissionais de educação, referências internacionais e políticas educativas e sociais; nos restantes documentos do Conselho, a pesquisa foi feita por termos/ palavras-chave que pudessem incidir diretamente sobre a questão da Educação desta faixa etária, tendo sido escolhidas as seguintes: 0 ou zero; primeir(o), (a); infância; creche; intervenção precoce; até aos; nascimento. A escolha da procura do termo “intervenção precoce” surge na medida que esta tem como público-alvo as crianças a partir do nascimento. Posteriormente, as unidades de registo encontradas foram categorizadas segundo os conceitos-chaves de forma a ser facilitada a sua consulta.

Para a primeira dimensão de análise é feita uma exposição dos momentos-chave da ação do CNE e caracterização geral da sua interferência para a Educação dos 0 aos 3 anos.

Na segunda dimensão de análise é registada a tipologia dos documentos: o que são, a organização por tipo de documento; por frequência, cronologia e frequência de produção por partido de Governo.

Na terceira dimensão de análise são escrutinados os conceitos-chaves. A informação foi agrupada em categorias e subcategorias, segundo os temas: Estabelecimentos Educativos (Atendimento/ Oferta/ Rede/ Horários); Direitos da Criança (educação, proteção, equidade e qualidade, participação e ao brincar); Intencionalidade Educativa (Dicotomia brincar/ educar, desenvolvimento da criança e linhas de desenvolvimento pedagógico/ curricular); Profissionais de Educação (desenvolvimento profissional e condições de trabalho); e Necessidades Sociais (criança/ família/ comunidade). A análise de algumas subcategorias basearam-se em indicadores expressivos da realidade em questão.

Na última dimensão de análise, são analisadas as correlações diretas do CNE com as políticas nacionais para a educação dos 0 aos 3 anos. A análise é baseada nas Recomendações e Pareceres, visto serem documentos de carácter jurídico e influenciadores da construção de políticas educativas.

Considera-se que neste estudo, a compreensão do que é a Educação dos 0 aos 3 anos, vista pelo olhar crítico-constructivo do CNE, tendo por base o conhecimento produzido por este Conselho, pode ser o valor intrínseco do caso. Pela sua ação, o CNE procura descobrir e aprofundar as problemáticas associadas à Educação nesta faixa etária, conhecer as perspetivas existentes e contribuir para o melhoramento da realidade educativa.

IV- Apresentação de resultados

4.1. Caracterização geral da ação do CNE para a Educação dos 0 aos 3 anos
Desde os primórdios da sua fundação que o CNE demonstra preocupações pela Educação de Infância. Surge inicialmente uma maior incidência de inferências relativas à Educação Pré-Escolar, por ser parte integrante do Sistema Educativo, mas foram sendo feitas referências à educação dos 0 aos 3 anos, sem esquecimento das preocupações que afetam o desenvolvimento da educação nesta faixa etária. De seguida serão analisados os momentos mais significativos da intervenção do CNE enquanto ator político e influenciador de políticas e os documentos emitidos reveladores das intenções de trazer a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos para o debate público e para a arena política.

4.1.1. Momentos-chave de intervenção do CNE sobre a educação dos 0 aos 3 anos
Aquando da Petição 223/ XIV/ 2ª, sobre a “Inclusão dos 0-3 anos no sistema educativo” de iniciativa da APEI, em abril de 2021, é o próprio CNE que responde sobre a sua ação, ao lhe ser solicitada pela Comissão Parlamentar de Educação, Ciência, Juventude e Desporto uma pronúnciação sobre o conteúdo da petição, expondo o seu contributo, ao longo dos anos, sobre as suas preocupações para esta faixa etária. Na pessoa da sua Presidente Maria Emília Brederode Santos, refere-se que a educação para esta faixa etária tem sido uma preocupação e que ao longo dos tempos, desde 1994, com o Parecer n.º 1/94, sobre a Educação Pré-Escolar até à atualidade, o CNE tem vindo a pronúnciar-se, sendo possível evidenciar os momentos de maior aprofundamento e produção de conhecimento sobre esta temática.

a) Parecer n.º 1/94

Neste primeiro documento, com maior incidência na Educação Pré-Escolar, é recomendado que seja elaborado um parecer sobre o atendimento das crianças dos 0-3 anos em conformidade com uma política familiar.

b) Estudo *Educação de Infância em Portugal- Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão- 2003*

Em 2003 Teresa Vasconcelos elabora um estudo designado *Educação de Infância em Portugal- Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*, onde referencia que aquando da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, se cometeu o “erro político” (como vem citado), de não considerar que a educação começa no nascimento, mas sim na educação Pré-Escolar; sendo dada especial atenção à necessidade de conferir à educação dos 0-3 anos maior intencionalidade educativa. Este documento, refere a formação dos educadores, o atendimento das crianças dos 0-3 anos, as situações de incompatibilidade das famílias com crianças pequenas e a vida laboral, além das responsabilidades do Estado pela vertente educativa do acolhimento à primeira infância, a qualidade e a intencionalidade educativa...

c) *Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos de idade- 2008*

Em 2008 o Conselho Nacional de Educação apresenta uma reflexão/ estudo sobre a *Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos de idade*, coordenado por Isabel Alarcão, que pretende caracterizar a realidade educativa portuguesa, compará-la com outros países e perspetivar novos caminhos, no qual se levanta a pertinente questão “Que educação queremos para a infância?” (Conselho Nacional de Educação, 2008). Deste relatório, que surge em sequência das preocupações levantadas no Debate Nacional sobre Educação em 2006, há a realçar o consenso relativamente a diversos assuntos e necessidades, como: aumento do investimento na Educação de Infância, pelo Estado, famílias e Sociedade; reforço da intencionalidade educativa e maior articulação entre serviços educativos e sociais; trabalho interministerial entre Saúde, Educação e Assistência Social e articulação de políticas; a necessidade de apoiar as famílias com crianças dos 0-3 anos; mais formação dos profissionais de educação e avaliação da qualidade. A oferta educativa para a valência de creche é considerada de preponderante importância para as famílias e para o desenvolvimento das crianças como forma de promover a equidade.

Em sequência deste trabalho, o CNE decidiu dever emitir o Parecer n.º 3/ 2008 sobre a *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, da sua própria iniciativa, tendo sido relatora a conselheira Ana Maria Bettencourt.

d) Parecer n.º 3/2009

Em 2009 é emitido o *Parecer n.º 3/2009, de 26 de junho, sobre a Proposta de Lei n.º 271/X, que visa estabelecer o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e*

jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, onde se reconhece a importância de estudos neurológicos sobre as idades mais precoces e da educação ao longo da vida, a começar no nascimento. Assim, a componente letiva das instituições que acolhem crianças dos 0-3 anos deve ser objeto de estudo, reflexão e legislação.

e) Estado da Educação- 2010

No ano de 2010 o CNE elabora, pela primeira vez e por sua iniciativa, o documento *O Estado da Educação 2010*, com o objetivo de apresentar à sociedade, de forma independente, o desenvolvimento e condicionantes do sistema educativo nacional. Desde os primórdios e até à atualidade, com exceção do ano de 2016, que a educação para esta faixa etária é citada nos documentos de *O Estado da Educação*. No primeiro relatório a oferta e a intencionalidade educativa para as crianças dos 0-3 anos são preocupações do Conselho, onde se cita a necessidade de correção de assimetrias na oferta e o aumento da intencionalidade educativa, de modo a que não “desempenhe apenas uma função de guarda.” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 174)

f) A Educação dos 0 aos 3 anos- 2011

O CNE toma a seu cargo outra iniciativa sobre *A Educação dos 0 aos 3 anos* através da realização de um Seminário, realizado em novembro de 2010, que se viria a concretizar na Recomendação 3/2011, de 21 de abril, sobre *A Educação dos 0 aos 3 anos*, elaborado pela Conselheira Teresa Vasconcelos.

Em março de 2011 o Conselho Nacional de Educação publicou a referida Recomendação, que incide exclusivamente sobre “A Educação dos 0 aos 3 anos”. Neste documento, de grande importância para a educação desta faixa etária, reconhece-se que a Creche é um direito com valor para a criança e seu desenvolvimento, “a educação dos 0 aos 3 anos em contextos exteriores à família tem um valor intrínseco, isto é, *tem valor em si.*” (Vasconcelos, *A Educação dos 0 aos 3 anos*, 2011, p. 22)

Muitas são também as fragilidades encontradas na educação desta faixa etária: o papel do Ministério da Educação; a qualidade dos serviços; a necessidade de políticas de Intervenção Precoce, Direitos da Criança e de Participação; necessidade de políticas para o Trabalho e para a Família; falta de linhas orientadoras para o trabalho pedagógico em Creche; falta de profissionalização do pessoal; continuidade entre ciclos de ensino; falta

de universalidade no acesso; localização dos equipamentos sociais; disparidade entre horários e necessidades das famílias, participações financeiras muito elevadas para as famílias, dualidade pouco esclarecida entre “cuidar” e “educar”, etc.

Evidencia-se a necessidade de considerar a educação dos 0 aos 3 anos como *a primeira etapa da educação básica ao longo da vida*, em complemento da ação da família. Recomenda-se a reconfiguração do papel do Estado: de a tutela pedagógica e inspetiva passar para a responsabilidade do Ministério da Educação; a integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo; o reconhecimento da alteração do conceito para uma educação que começa ao nascimento; e rever a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, começando pela alteração do nome de modo a incluir a Educação em Creche. Recomenda-se a atribuição de um novo papel às autarquias e à sociedade civil, capacitando-as financeiramente e como gestoras ativas das áreas sociais e educativas. Reconhece-se a necessidade da diversificação de serviços, creches, creches familiares, amas, educação itinerante... Outra questão considerada de grande importância e urgência é a elaboração de linhas pedagógicas para o trabalho em Creche, que devem considerar a transição casa-creche, assegurar o direito ao brincar, à experimentação, à exploração e a experiências de aprendizagem variadas e proporcionar uma estabilidade e segurança emocional harmoniosa, com base na relação social e na autonomia. A questão da profissionalização em Creche também revela, à data da edição do documento, grandes desvantagens para os seus profissionais, que não vêm reconhecida a progressão na carreira docente enquanto trabalham com esta faixa etária, além de não haver uma equiparação de salários, apesar de a formação inicial ser a mesma e capacitar para o trabalho docente com crianças dos 0 aos 3 anos.

g) Recomendação 2/2012

Em 2012, na Recomendação 2/2012, de 30 de janeiro, sobre *O Estado da Educação 2011 — A Qualificação dos Portugueses*, é realçada a necessidade da inclusão dos cuidados para a Primeira Infância na formação inicial dos educadores de infância e uma maior profissionalização das amas, com o intuito de proporcionar uma melhoria da qualidade educativa.

h) Recomendação n.º 5/2013

Com a *Recomendação n.º 5/2013, de 12 de julho, sobre as Grandes Linhas de*

Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior - Contributos para a Reforma do Estado, apesar de ser mais direcionada para um nível de ensino mais elevado, cita a importância da universalidade e da equidade ao acesso e frequência do Ensino Pré-Escolar e aos Cuidados na Primeira Infância.

i) Parecer n. ° 5/2016

Em 2016 é emitido o *Parecer n. ° 5/2016, de 18 de novembro, sobre Organização da Escola e Promoção do Sucesso Escolar*, onde é, de novo, realçada a necessidade da universalização da Educação Pré-Escolar e de ser dada atenção à educação dos 0 aos 3 anos.

j) Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva- 2017

Com a comemoração dos 30 anos da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Conselho Nacional de Educação publicou, em julho de 2017, um documento *-Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva. Volume I. Seminários e Colóquios-* que vem reforçar a urgência de um novo olhar sobre a Educação de toda a infância, sendo dada especial atenção à Educação em Creche.

O facto de a tutela pedagógica da Educação de Infância (dos zero aos 6 anos) estar dividida por dois Ministérios, Educação e Segurança Social, origina uma grande descontinuidade do trabalho feito nas Creches e nos Jardins de Infância. O documento reforça a necessidade da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, por considerar que muitas são as questões que continuam sem resolução e faz algumas recomendações sobre o caminho que se deve traçar para o futuro. São propostas mudanças que pretendem conduzir a reformas pensadas, necessárias e consistentes. É proposta uma alteração da terminologia. Propõe a designação de Educação de Infância, em substituição da atual Educação Pré-Escolar e com uma abrangência alargada às crianças dos zero aos seis anos. Assim, propõe-se a redefinição do conceito de Educação de Infância para crianças dos 0 aos 6 anos como primeira etapa da Educação Básica ao longo da vida.

Sugere-se que a tutela pedagógica de toda a Educação de Infância seja assumida pelo Ministério da Educação, em articulação com a Ação Social e a Saúde, e no apoio técnico e monitorização dados às instituições.

l) Estado da Educação 2017

No Estado da Educação 2017, publicado em 2018, os estudos feitos em neurociências, que revelam a importância do desenvolvimento cognitivo desde o nascimento, voltam a

ser referenciados, assim como o aumento da taxa de frequência das crianças em creche, que sobe para os 50%.

m) Recomendação n.º 2/2021

Em 2021 é publicada a *Recomendação n.º 2/2021, sobre A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*, onde se volta a reconhecer o “direito à palavra” das crianças da Primeira Infância como um Direito expresso na Convenção dos Direitos da Criança, “reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.” (Conselho Nacional de Educação, 2021, pp. 79-80)

A contribuição deste Conselho para a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos é bastante vasta tanto em produção de documentos como em iniciativas. Porém, além dos momentos de intervenção mais significativos e influentes para a construção de políticas torna-se impreterível completar este estudo com o aprofundamento da análise de todos os documentos publicados e considerados importantes para esta temática, como se explicita de seguida.

4.1.2. Mapeamento das publicações do CNE sobre a Educação dos 0 aos 3 anos

Apesar de terem sido as contribuições atrás nomeadas as mais significativas para a educação das crianças dos 0-3 anos, em muitos outros documentos vêm referenciados os condicionamentos existentes para esta faixa etária. Através da enumeração dos documentos é possível verificar a consistência e periodicidade de iniciativas ao longo do tempo. Seguem-se as publicações feitas pelo CNE que, de forma sistemática e contínua, foram alertando para questões relacionadas com o assunto ao longo do tempo (ver anexos):

Pareceres (ver Anexo A)

Parecer n.º 5/89- Ordenamento Jurídico da formação de educadores de infância e de professores; Parecer n.º 3/ 93- Democratização e qualidade de ensino- Contributos para a análise da situação; Parecer n.º 1/94 do CNE Sobre a educação pré-escolar em Portugal; Parecer n.º 2/ 95- A expansão da educação pré-escolar- análise de um projecto

de decreto-lei do Ministério da Educação; Parecer n.º 2/ 96- Proposta de lei-quadro da educação pré-escolar (proposta de lei n.º 44/ VII); Parecer n.º 3/ 99- Crianças e alunos com necessidades educativas especiais; Parecer n.º 3/ 2001- Aprendizagem ao longo da vida; Parecer n.º 2/ 2002- Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos; Parecer n.º 2/ 2004- A proposta e os projectos de lei de bases da educação/ do sistema educativo; Parecer n.º 8/2008- Parecer sobre” A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”; Parecer n.º 3/2009- Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e da frequência universal da educação pré-escolar para todas as crianças de cinco anos de idade; Parecer n.º 5/ 2010- Relatório Nacional-Propostas de Metas para Portugal; Parecer n.º 4/ 2011- Parecer sobre o Programa Educação 2015; Parecer n.º 5/ 2016- Sobre a Organização da Escola e a Promoção do Sucesso Escolar; Parecer n.º 7/ 2018- Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Recomendações (Ver Anexo B)

Recomendação n.1/93- Propostas e Recomendações para a Definição de Linhas Orientadoras do Prodep II; Recomendação n.º 2/2010 Recomendação sobre O Estado da Educação 2010- Percursos escolares; Recomendação n.º 3/2011 A Educação dos 0 aos 3 Anos; Recomendação n.º 4/2011 Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos; Recomendação n.º 1/2012- Educação para a cidadania; Recomendação n.º 2/2012 Recomendação sobre o Estado da Educação 2011- A Qualificação dos portugueses; Recomendação n.º 6/ 2012- Autarquias e Educação; Recomendação n.º 2/2013- Recomendação sobre o Estado da Educação 2012- Autonomia e Descentralização; Recomendação n.º 5/2013- Sobre as Grandes Linhas de Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior – Contributos para a Reforma do Estado; Recomendação n.º 2/ 2021- A voz das crianças e jovens na educação escolar

Estado da Educação_(Ver Anexo C)

Estado da Educação 2010; Estado da Educação 2011; Estado da Educação 2012; Estado da Educação 2013; Estado da Educação 2014; Estado da Educação 2015; Estado da

Educação 2017; Estado da Educação 2018; Estado da Educação 2019; Estado da Educação 2020; Estado da Educação 2021; e Estado da Educação 2022

Estudos (Ver Anexo D)

Os alunos com necessidades educativas especiais – 1998; A educação de infância em Portugal- Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003; A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009; Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS- 2020; Educação em tempo de pandemia- Problemas, respostas e desafios das escolas- Junho 2021; Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade- Outubro 2021

Outras publicações (Ver Anexo E)

Que currículo para o século XXI- 2011; Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009) Maio 2017; Education councils in Europe- 2021.

Relatórios (Ver Anexo F)

Aprendizagem ao longo da vida- 2007; Relatório final do debate Nacional sobre educação- 2007; Relatório Técnico - Políticas Públicas de Educação Especial- 2014; A Escola no Pós-Pandemia: Desafios e estratégias - 2021; Relatório técnico: A voz das crianças e dos jovens na educação- 2021

Seminários e colóquios (Ver Anexo G)

Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento- 1997; Educação inclusiva- 1999; Educação Intercultural e Cidadania- 2000; 15 anos no CNE- 2003; As bases da Educação- 2004; Educação e família- 2005; Audições públicas no debate nacional sobre educação- 2007; Educação e municípios- 2007; Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação- 2008; Equidade na Educação- 2008; Escola, família, comunidade- 2008 A educação das crianças dos 0 aos 12 anos; A Escola face à diversidade- 2008; Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos- 2010; A educação dos 0 aos 3 anos- 2010; Diversidade e Equidade em Educação- 2013; Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva-Volume

I e II- 2017; Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros- 2018; Os Direitos Humanos hoje- 70 anos da Declaração Universal- 2021

Conferência

“Educação de Infância na Finlândia: da política à prática” (2023)

4.2. Tipologia dos documentos produzidos pelo CNE

A categorização das publicações que surge no site do CNE foi a utilizada para tipificar os documentos utilizados no corpus documental: Pareceres e Recomendações, Estados da Educação, Estudos, Relatórios, Seminários e Colóquios e Outras Publicações.

Neste caso, as Recomendações e os Pareceres são atos jurídicos caracterizados por não terem efeitos vinculativos, que não obrigam o Governo a segui-los e que reforçam o caráter consultivo do Conselho. São sugestões formais que ganham autoridade pelo papel que exercem na orientação, monitorização, avaliação e no aconselhamento de políticas, pelo consenso relativo a questões educativas, científicas e tecnológicas, de opiniões técnicas de diferentes setores sociais, políticos, profissionais, culturais, económicos e científicos. O que diferencia os Pareceres das Recomendações é a iniciativa do seu autor: os primeiros são a pedido do Governo e as segundas por iniciativa do próprio CNE.

Os Estados da Educação são documentos publicados desde 2010, elaborados por iniciativa do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de monitorizar o Sistema Educativo Português e retratar a situação educativa do país, através de indicadores e temáticas relacionadas com a educação, ensino e formação . São de periodicidade anual.

Os Estudos, Relatórios e os Seminários e Colóquios são de iniciativa do Conselho Nacional de Educação, mas podem emergir a pedido da Assembleia da República ou do Governo. Têm por objetivo aprofundar temáticas que representem interesse para o desenvolvimento educativo do país.

4.2.1. Frequência dos documentos

As iniciativas e emissão de documentos por parte do CNE, onde são abordadas questões relativas à Educação dos 0 aos 3 anos, têm frequências diferentes.

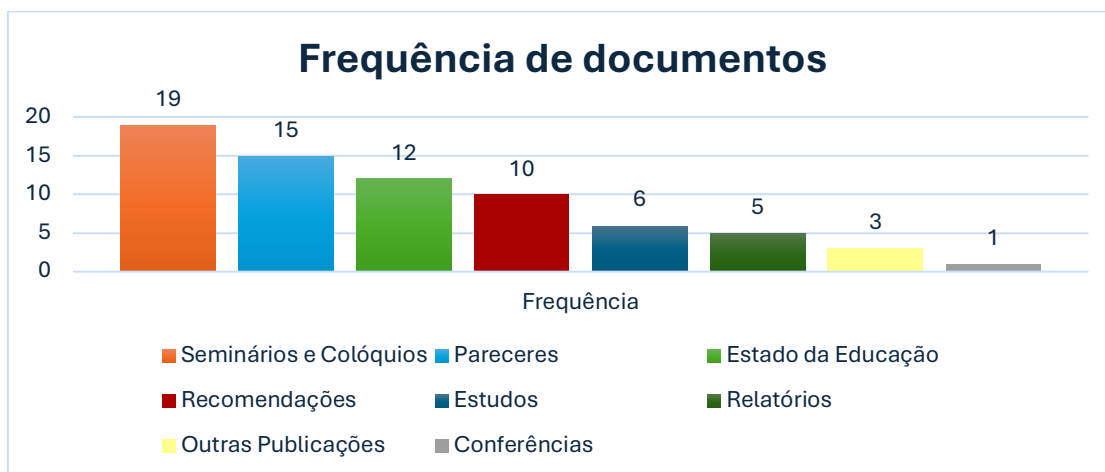


Figura 1 Frequência de documentos por tipologia

O tipo de documentos que surgem com maior regularidade são os Seminários e Colóquios. O valor de 19 documentos é representativo da iniciativa de aprofundamento dos temas e da procura de consensos educativos, através da participação de conferencistas especializados em diversas áreas dos saberes associados a cada tema. Neste caso nem todos os Seminários e Colóquios são especificamente direcionados para a Educação da Primeira Infância, mas a constância da abordagem da questão é estendida e cruzada a outras temáticas educativas.

Os Pareceres, com uma representatividade de 15 documentos e as Recomendações, com 10, surgem com uma frequência e significância bastante reveladora da assunção do papel de ator político que este Conselho assume. Estes tipos de documentos são os que melhor definem a dinâmica da comunicação e interesses entre o CNE e o Ministério da Educação, a Assembleia da República e o Governo. Pelos pedidos de Pareceres consegue-se perceber as questões que o Estado considera preponderantes para a sua ação; pelas Recomendações compreendem-se quais as temáticas educativas que o CNE continua a eleger para trazer para a arena política.

A considerar também que, sendo o Estado da Educação um documento que pretende monitorizar o Sistema Educativo Nacional, desde a sua primeira emissão faz alusão à Educação da faixa etária dos 0 aos 3 anos, apesar de excluída do Sistema Educativo.

Estudos, Relatórios, Conferências e Outras Publicações surgem com uma representatividade mais reduzida.

4.2.2. Cronologia dos documentos

Através da frequência do tipo de documentos por data, conseguimos perceber quais os documentos que foram surgindo ao longo do tempo e com que regularidade.

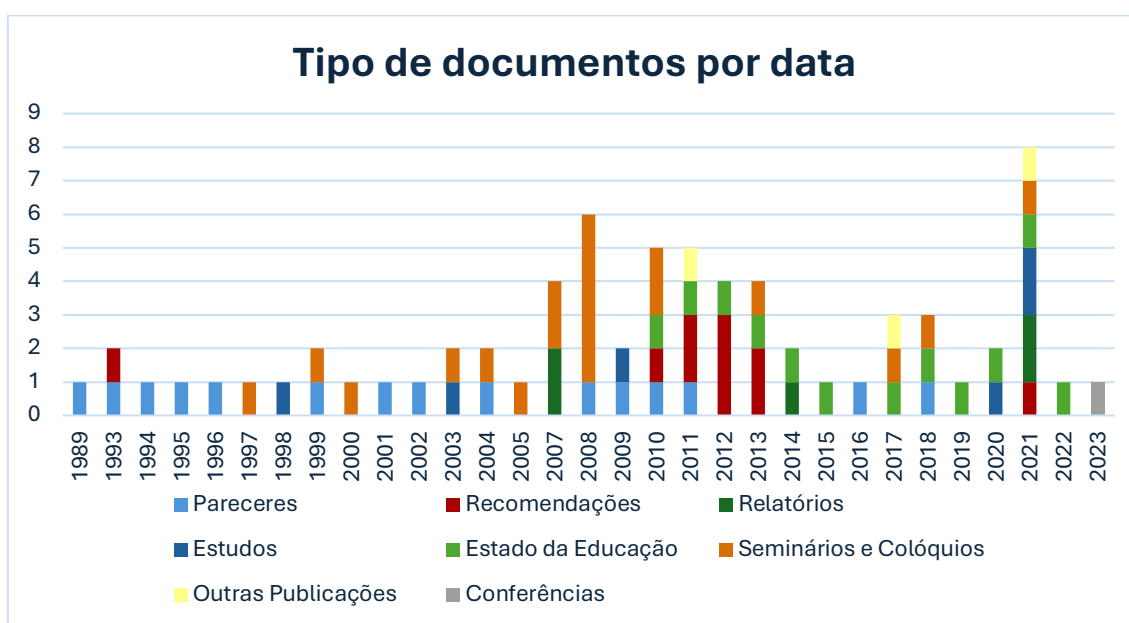


Figura 2 Frequência de tipologia por ordem cronológica

Através do gráfico da figura 2 é possível observar que os Pareceres surgem de uma forma mais constante até ao ano de 2011 e que as Recomendações surgem de forma mais intensificada entre os anos de 2010 e 2013.

Depreende-se pelo volume de documentos produzidos que os anos compreendidos entre 2007 e 2013 foram os mais intensos em produção documental, à exceção do ano de 2021. Coincide com a publicação do Parecer n.º 8/2008 sobre a Educação das crianças dos 0 aos 12 anos e com a Recomendação n.º 3/2011 sobre a Educação dos 0 aos 3 anos.

O ano de 2021 foi um ano que requereu uma grande diversidade de publicações pela necessidade de estudo do impacto da Pandemia Covid-19 sobre o Sistema Educativo.

4.2.3. Frequência de produção de documentos por partido do Governo

A tentativa de encontrar relações entre o volume de produção do CNE com o partido do Governo em exercício não se torna evidente. Dos anos em que foram emitidos

documentos relativos à faixa etária dos 0 aos 3 anos, 11 foram sob a governação de partidos de direita -Partido Social Democrata (PSD) ou coligações- e 21 governados por partidos de esquerda - Partido Socialista (PS) ou coligações. A produção de documentos feita durante as legislaturas do Partido Socialista é sensivelmente o dobro da efetuada pelo Partido Social Democrata, assim como o tempo de legislatura, logo não é possível estabelecer uma relação entre estas variáveis, nem afirmar que haja maior preocupação política com esta matéria para Governos de direita ou de esquerda.

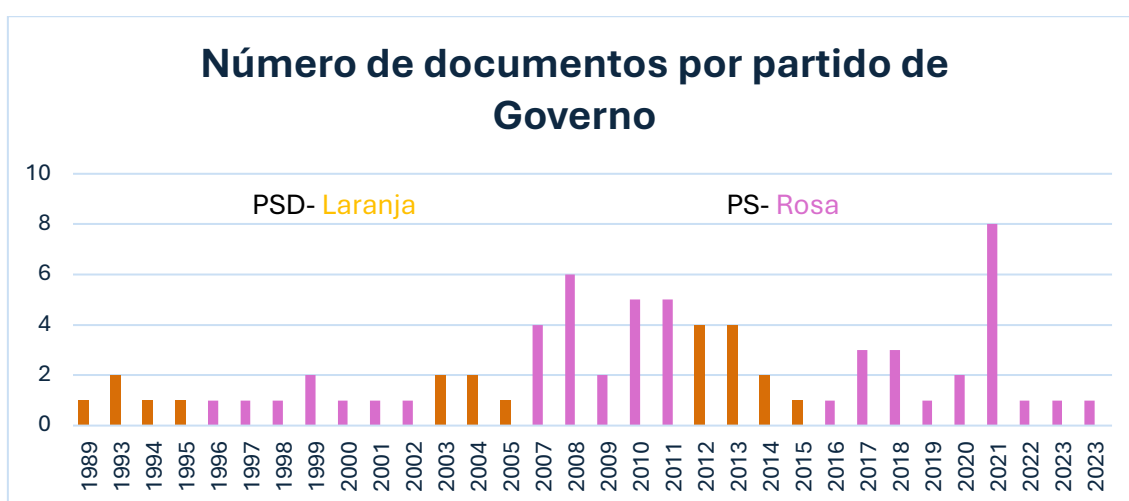


Figura 3 Frequência de emissão de documentos versus partido político do Governo

Estes dados corroboram a isenção partidária e a independência do CNE, que apesar de a sua composição ser alterada em função de eleições e o presidente ser eleito pela Assembleia da República, não faz alterações no seu *modus operandi*.

4.3. Conceitos-chave para a Educação dos 0 aos 3 anos segundo os documentos doCNE

Os conceitos-chave ou áreas críticas selecionados para este estudo foram deduzidos da análise socio histórica e temporal e são coincidentes com as questões que envolvem a problemática em toda a sua abrangência. Foram selecionadas cinco categorias de estudo: Estabelecimentos, Direitos da Criança, Intencionalidade Educativa, Profissionais de Educação e Necessidades Sociais, que serão analisadas segundo subcategorias relacionadas com cada tema.

O CNE na produção de conhecimento que lhe está associada, pronunciou-se ao longo dos tempos em diferentes documentos sobre estes assuntos. Desta forma, o que é pretendido é a compreensão da relevância que cada um apresenta e de que modo o CNE alerta para as suas questões, e também que soluções são apresentadas.

A questão política, nomeadamente as relacionadas com o papel do Estado para a educação da faixa etária dos 0 aos 3 anos, e as influências internacionais serão também analisadas.

4.3.1. Estabelecimentos educativos

O CNE, pronuncia-se sobre estas questões em 36 dos documentos estudados: 4 recomendações, 3 Pareceres, 10 Seminários e Colóquios, 2 Relatórios, 2 outras publicações, 11 Estados da Educação e 4 Estudos. As unidades de registo que se encontram nos anexos correspondem às identificadas com AORH (Atendimento, Oferta, Rede e Horários).

Quanto ao seu conteúdo surgem quatro subcategorias associadas ao atendimento, à rede, à oferta e aos horários, e sobre as quais o CNE se tem vindo a pronunciar.

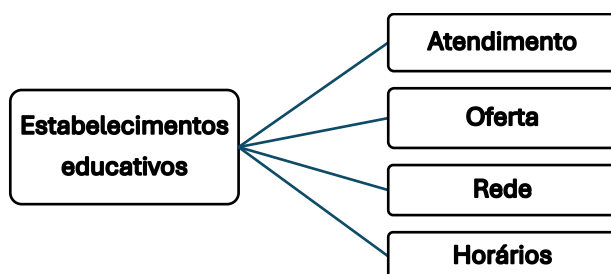


Figura 4 Subcategorias de análise sobre Estabelecimentos Educativos

A educação de infância enquanto etapa educativa com identidade própria que se inicia com o nascimento da criança e se prolonga até aos 6 anos de idade tem vindo a ser reconhecida no contexto internacional. No nosso País, o CNE tem chamado a atenção quer para a necessidade de dotar a intervenção na primeira infância de intencionalidade educativa e de articulação com as estruturas de educação pré-escolar, quer para a relevância de uma educação pré-escolar de qualidade para as aprendizagens escolares futuras (Anexo C-Estado da Educação 2010)

a) Atendimento

O CNE desde 1994 que manifesta preocupação com os serviços de atendimento prestados à Primeira Infância, sejam eles públicos ou privados. Sendo a sua atenção incidente nos cuidados extrafamiliares em contextos formais ou informais desde o nascimento até aos seis anos.” (Anexo A- Parecer n.º 1/94) No mesmo documento revela quais as finalidades do atendimento, expressos em quatro indicadores: socialização, guarda, desenvolvimento/ instrução e apoio social.

- Socialização

A necessidade da função educativa dos estabelecimentos de educação é reconhecida como complementar da sua função social,“ recomenda -se um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade (...), uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas”.(Parecer 8/2008)

- Guarda

A creche constitui uma resposta social no âmbito socioeducativo que se destina a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo(...). Outra modalidade de oferta é constituída pelas amas, pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro) (...). A mini-creche é uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, incluindo 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, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (...) (Anexo D Estudo- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

- Desenvolvimento/ instrução da criança

Em relação à qualidade refere-se que “se as creches e os jardins de infância não forem de superior qualidade educativa, em nada contribuirão para o desenvolvimento das crianças, principalmente as mais desfavorecidas”. (Anexo C- EE 2018)

O Ministério da Segurança Social e do Trabalho produziu, em 2007 (revisto em 2010), sem a participação do Ministério da Educação, o Manual de avaliação da resposta social Creche (Instituto Segurança Social, 2010) 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. (Anexo C- EE 2017)

“A qualidade de que se fala não é apenas estrutural é, pois, também pedagógica.” (Anexo C- EE 2018)

Pais e profissionais da infância sabem que o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma de ajudar crianças a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer -lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia. (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

- Apoio social

O financiamento de serviços por parte das famílias com crianças até aos 3 anos é uma preocupação que já assolava o CNE aquando do Parecer n.º 1/94. Afirmou-se que “pode parecer paradoxal que os serviços de cuidados assistenciais sejam pagos e os serviços educativos gratuitos, mas tal resulta da evolução histórica dos diferentes serviços de atendimento à criança.” (Anexo A- Parecer n.º 1/94)

Com a quebra da natalidade é cada vez mais urgente estruturar uma política integrada para a infância. Não é compreensível que uma família da classe média pague mais por uma criança na creche ou jardim de infância dos sistemas não

públicos do que por um jovem a frequentar o Ensino Superior.” (Anexo C- EE 2013)

Em 2004, o Estado responsabilizou-se pela fixação de valores de comparticipação para acordos de cooperação com creches. (Anexo C- EE 2011)

Será, no entanto, sempre necessária a existência de uma intervenção articulada entre os serviços de educação, os serviços de ação social e os serviços de saúde, no apoio técnico e monitorização dado às instituições. Só assim poderão ser criadas condições mais equitativas no acesso de todas as crianças a uma educação de infância de qualidade de acordo com os parâmetros definidos a nível organizacional e pedagógico (Anexo G-Seminários e Colóquios- A Lei de Bases- 2017)

A questão do financiamento foi ficando resolvida com a iniciativa política “Creche Feliz” responsável pelo alargamento da gratuitidade das creches, em 2022, para as creches e amas da Segurança Social e alargada à rede privada lucrativa. (Anexo C- EE 2022)

b) Oferta

Relativamente à oferta, as questões problemáticas são relacionadas com o tipo de oferta, com a acessibilidade e a qualidade. Esta subcategoria será analisada segundo três indicadores: o tipo de oferta, apesar de diversificada; a acessibilidade e a qualidade.

- Tipo de oferta

A opção por colocar as crianças em amas ou creches depende de vários factores, quer de ordem psicológica, quer ainda de ordem geográfica, dado que, em muitos casos, não dispendo os progenitores de creches em número suficiente na área de residência, e para evitar obrigar a criança a grandes deslocações, optam pela solução das amas localizadas nessa área. Apesar de alguns pais julgarem a ama a melhor opção, pelo atendimento personalizado à criança, parece haver uma tendência para a colocação nas creches (91% do total nacional), onde o convívio com outras crianças da mesma idade e a existência de pessoal qualificado, favorece o processo de socialização, complementando o papel da família.” (Anexo D Estudo- A educação de infância em Portugal- Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

- Acessibilidade

A OCDE que afirma que “a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida”. (Anexo A- Parecer n.º8 /2008), Desta forma, torna-se pertinente e “parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes.”(Anexo A- Parecer n.º8 /2008), sendo recomendado o alargamento dos apoios a esta faixa etária. Assim como, “os estudos salientam a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e de participação para todas as crianças começando pelas condições de acesso às instituições educativas” (Anexo G- Seminários e Colóquios- Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva-2017)

A questão do acesso à educação de infância é considerada “um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor.” (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

- Qualidade

“Em Portugal, nem sempre se verificaram as exigências de equidade e qualidade da oferta de recursos educativos que hoje se reconhece como devendo caracterizar o serviço público de educação.”(Anexo B- Recomendação n.º 4/ 2011)

Mantém-se a necessidade de

a oferta para a faixa etária dos 0 aos 3 anos deve[r] evoluir no sentido da correcção de assimetrias na disponibilização de estruturas de atendimento, sobretudo nas periferias urbanas, e do incremento da sua intencionalidade educativa, no sentido de evitar que desempenhe apenas uma função de guarda.” (Anexo C- EE 2010)

Assim como,

No âmbito específico da política educativa, é igualmente importante regular de forma convergente a oferta de creches, a regulação do seu funcionamento, a política de formação de educadoras e auxiliares para o atendimento à primeira infância, a organização das unidades de prestação destes serviços, a supervisão e apoio

ao quotidiano educativo, entre outras. (Seminários e Colóquios- Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva-2017)

A oferta de creche foi uma questão bastante relevante aquando da Pandemia de Covid-19. A abertura das creches e dos Jardins de Infância foi decretada inicialmente para estas faixas etárias, pelas necessidades laborais dos pais. (Anexo C- EE 2020)

c) Rede

O Ministério da Educação não tem a obrigatoriedade da expansão da rede, visto a tutela da faixa etária dos 0 aos 3 anos ser do Ministério da Segurança Social e se manter a conceção de que “as creches constituem uma resposta social que visa o apoio à primeira infância (crianças até aos 3 anos de idade)” (Anexo C- EE 2017)

Importa, para isso, valorizar as redes já existentes, recuperar experiências bem sucedidas como a rede de amas supervisionada e garantir uma boa coordenação entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade Social. (Anexo F- Relatórios- Relatório final do debate nacional sobre educação- 2007)

Apesar de se constatar que “o esforço de desenvolvimento da rede de oferta de cuidados para a infância terá resultado num aumento significativo da resposta social Creche, no período entre 1998 e 2009” (Anexo C -EE 2011), sabe-se que “entre 2010 e 2019, se tem assistido a um decréscimo de crianças em amas, acompanhando a redução da oferta destes serviços. Paralelamente, verificou-se um aumento do número de crianças em creches.” (EE 2019) Contudo, “no início do ano letivo de 2019/2020 (...) no nosso país mais de metade das crianças dos 0 aos 3 anos não tem lugar numa creche financiada direta ou indiretamente pela Segurança Social.” (Anexo C- EE 2018) O CNE através da publicação anual do Estado da Educação, vai dando a conhecer os avanços nesta questão.

Reconhece-se o “esforço para desenvolver, a educação em creche, designadamente através do aumento da oferta de creches (por exemplo, com Programa PARES).” (Seminários e Colóquios- Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva-2017)

Face ao crescimento e cobertura desta rede em Portugal que não permite ignorar as significativas falhas e insuficiências em muitas zonas do país torna-se pertinente questionar se não está na altura de entender a educação de infância de forma mais articulada e integrada, dotando-a de uma visão e do conjunto de instrumentos

indispensáveis à sua universalização. (Anexo G- Seminários e Colóquios- Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva-2017)

O CNE reconhece que Portugal tem uma elevada taxa de “participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade. No entanto, a primeira etapa da EAPI⁵ (Educação e Acolhimento na Primeira Infância) não faz parte do sistema educativo português. Esta alteração poderá ditar a necessidade de alteração cirúrgica da LBSE.” (Anexo C- EE 2022)

d) Horários

A questão dos horários de funcionamento dos estabelecimentos tem de ser vista por duas perspetivas: pela necessidade de guarda das crianças e pelo melhor interesse da criança.

- Interesses da criança

“As necessidades educativas das crianças não exigem um horário demasiado prolongado (não mais de seis horas, segundo a maioria), mas as necessidades de guarda das famílias em que ambos os pais trabalham (...) exigem-no” (Anexo A- Parecer n.º1/94), o que “do ponto de vista da oferta, esta situação afigura-se como um apoio importante à família, embora o número de horas diárias de permanência das crianças em meio institucional deva também ser tido em consideração.”(Anexo C- EE 2011)

O CNE diz que “temos ainda de olhar para a Convenção dos Direitos da Criança e para a investigação, para pensar que tipo de contextos e que experiências garantem qualidade de vida às crianças entre os 0 e os 3 anos” (Anexo C- EE 2018), sabendo que

Mais de 50% das crianças frequentam 10 a 12 horas diárias (GEP-MTSSS, 2017) e Portugal é o segundo país da OCDE com mais horas de atendimento semanal (OCDE, 2018). Esta excessiva institucionalização pode comprometer a qualidade de vida das crianças, especialmente quando a qualidade das creches observa valores mínimos ou fracos (Anexo C- EE 2018)

⁵ A Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) é uma designação da União Europeia para definir as etapas educativas anteriores à escolaridade obrigatória. “Em Portugal está organizada numa estrutura bietápica, com respostas distintas para crianças mais novas (dos 0 aos 3 anos) e mais velhas (dos 3 à entrada na escolaridade obrigatória). A oferta para crianças com menos de 3 anos tem um foco no acolhimento e cuidados infantis, enquanto a educação pré-escolar, dirigindo-se a crianças mais velhas, é considerada legalmente a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (CITE 020)” (Comissao Europeia, 2024)

- Interesse da família

Identificou-se a necessidade de horários mais abrangentes nas áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa, onde “dadas as dificuldades de trânsito e o facto de ambos os pais trabalharem, as crianças são obrigadas a permanecer até tarde nas creches” (Vasconcelos, 2003).] (Anexo C- EE 2010).

4.3.2. Direitos da Criança

Os Direitos das Criança surgem de forma transversal e consistente nas diversas áreas abrangidas pela problemática da Educação dos 0 aos 3 anos. Além do mais significativo direito que é o Direito à Educação, surgem mais quatro subcategorias que se prendem com os direitos: à proteção, à equidade no acesso e a uma educação de qualidade, à participação e ao brincar.

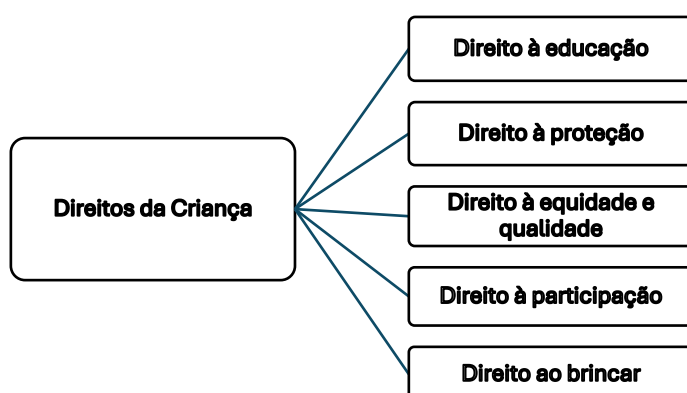


Figura 5 Subcategorias de análise sobre os Direitos da Criança

O CNE, pronuncia-se sobre estas questões em 27 dos documentos estudados: 3 recomendações, 3 Pareceres, 9 Seminários e Colóquios, 3 Relatórios, 1 outra publicação, 7 Estados da Educação e em 1 Estudo. As unidades de registo que se encontram nos anexos correspondem às identificadas com (DC) (Direitos da Criança).

“Os direitos são inerentes, o primeiro artigo da Declaração Universal diz que nascemos todos livres e iguais em direitos e, portanto, se há alguma coisa inerente, nesta civilização de Direitos Humanos, que nasceu no século XVIII, com o Iluminismo, o Humanismo e o Liberalismo, é exatamente a ideia de que somos todos titulares dos Direitos Humanos, desde o nascimento. Só que não nascemos

ensinados, nem nos direitos, nem nas responsabilidades para assumir os direitos e para respeitar os direitos alheios.” (Anexo G- Seminários e colóquios– Os Direitos Humanos hoje 70 anos da Declaração Universal- 2021)

a) Direito à educação

O Direito à Educação é contemplado no Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, onde é referido que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”

Na mesma linha, e tendo Portugal, em 1990, ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança, onde consta que

a criança tem direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. Deve beneficiar de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidades morais e sociais e tornar-se um membro útil à sociedade». (Declaração dos Direitos da Criança, assinada em 20-11-59). (Anexo A- Parecer n.º 1/94)

é dificilmente compreensível como esse Direito não é contemplado a partir do nascimento e só o é a partir do Ensino Pré-Escolar. No Seminário *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Natércio Afonso refere não existir uma política pública de educação para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e afirma que “esses cidadãos estão excluídos das políticas públicas de educação, com o pretexto, eu não lhe chamo motivo por que efectivamente não é um motivo válido, com o pretexto de que essa responsabilidade é uma responsabilidade das famílias.” (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos). As crianças exercem grande centralidade nas

preocupações de qualquer sociedade que se pensa e se quer orientar numa linha de bem estar, justiça e desenvolvimento. Tal centralidade resulta sem dúvida dos valores éticos primordiais que regulam as sociedades democráticas. Decorre também da pressão pragmática e política para a construção de uma imagem credível de cada país no plano internacional, assumindo a responsabilidade partilhada de assegurar os direitos e garantias individuais, em particular no que se refere às crianças. Mas resulta ainda – e em larga medida – do reconhecimento de que o

investimento na qualidade da educação e do enquadramento social para a infância constitui um indicador do desenvolvimento, potencialidades de crescimento e visão estratégica de uma determinada sociedade. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

O facto de na Lei de Bases do Sistema Educativo não ser contemplada a educação desde o nascimento até aos 3 anos, tem consequências na vida das famílias, nos profissionais e nas próprias crianças. “Neste sentido é fundamental rever o que está definido na atual Lei de Bases relativamente ao grupo etário abrangido pela educação pré-escolar, considerando todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória.” (Anexo G- Seminários e colóquios – Lei de Bases do Sistema Educativo- Balanço e Prospetiva- 2017- Volume I). O CNE propõe a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo “de modo a contemplar no sistema educativo a educação dos 0 aos 3 anos, no pressuposto de que a educação se inicia à nascença”, como vem anteriormente contemplado na Recomendação n.º3/2011. (Anexo C- Estado da Educação 2018) A creche, enquanto instituição de apoio à família, é, paralelamente, propícia ao desenvolvimento social e cultural da criança. “Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.” (Anexo C- EE 2018)

A educação de infância é parte integrante do contexto *Aprendizagem ao longo da vida*, de uma educação que começa no nascimento e que vê as suas fronteiras transpostas além da escolaridade obrigatória. Este conceito está intimamente ligado com políticas sociais, “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.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

O Estado português ao delegar para o Ministério da Segurança Social a Educação dos 0 aos 3 anos, assume que “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 Convenção dos Direitos da Criança.” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

Portugal, apesar da Ratificação da Convenção dos Direitos da Criança, pode melhorar a sua prestação no que concerne ao “direito indelével da criança à educação desde o

nascimento. No entanto, como é uma característica do *modus faciendi* português, existe um enorme hiato entre intenções e factos comprováveis.” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

b) Direito à proteção

Apesar de a infância ascender como uma categoria social, com direitos e necessidades, é compreensível que se fundam direitos relativos à proteção e participação e que sejam criadas tensões, especialmente nos direitos concedidos às crianças. O melhor interesse da criança nem sempre coincide com os interesses de quem a tutela. (Anexo G- Seminários e colóquios– Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros- 2018).

Há situações em que o apoio à criança pode passar não pelo apoio à família, mas pela separação da família- estamos a referir-nos ao caso de crianças em situação de risco, risco proveniente de elementos da família. Nestes casos extremos pode haver colisão entre os direitos do homem/direitos da criança e o respeito pela família. Nestas situações o Estado deve defender a criança numa perspectiva de respeito pelos direitos humanos.” (Anexo A- Parecer n.º 1/94)

c) Direito à equidade de acesso a serviços de educação e a uma educação de qualidade

As temáticas do acesso, da equidade e da qualidade da Educação também são consideradas como direitos da criança.

A questão da qualidade da educação entre os 0 e os 3 anos é uma condição necessária para que a frequência por parte das crianças da creche ou outra resposta possa trazer benefícios para as crianças, garantindo os seus direitos e um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. (Anexo C- EE 2018)

Do mesmo modo, o CNE partilha a ideia de que o serviço de creche de qualidade, é um Direito da Criança, especialmente das mais desfavorecidas e as que necessitam de aprendizagens diversificadas. (Anexo F- Relatório- A Escola no pós pandemia: Desafios e estratégias – 2021).

O reconhecimento do direito das crianças a aceder a serviços de educação e acolhimento na primeira infância de alta qualidade tem levado os governos dos países

da UE, entre os quais Portugal, a apostar na garantia do seu acesso universal e na melhoria da sua qualidade. (Anexo C- EE 2021)

Proporcionar a todas as crianças igualdade de oportunidades, numa perspetiva de equidade, é uma das missões da Educação.

As questões da equidade colocam-se quando se fala do papel da educação de infância na promoção da coesão social. 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 (OCDE, 2001; Vasconcelos, 2007). (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

d) Direito à participação

Enquanto cidadãs, as crianças são cada vez mais valorizadas, assim como as suas participações e as sociedades refletem esse reconhecimento quando, por exemplo, criam iniciativas como as Cidades Educadoras, onde localmente se pretende proporcionar uma troca de experiências educativas entre os seus habitantes.

As crianças têm, ao dia de hoje, uma maior abertura para exercer o seu Direito à palavra.

Consequentes com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente. (Anexo F- Relatórios- Relatório técnico- A voz das crianças e dos jovens na educação- 2021)

e) Direito ao brincar

Paralelamente, algo aparentemente tão simples como o Direito ao brincar necessita de ser relembrado numa sociedade organizada em função dos adultos. “Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de

aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança;” é uma vontade expressa pelo CNE na Recomendação n.º3/2011- A Educação dos 0 aos 3 Anos. Apesar de os Direitos da Criança estarem previstos na Lei, há passos que necessitam ser dados de modo que todos os portugueses possam invocar a Declaração dos seus Direitos “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.” (Anexo G- Seminários e colóquios– Os Direitos Humanos hoje 70 anos da Declaração Universal- 2021)

4.3.3. Intencionalidade educativa

Este conceito, baseado em princípios pedagógicos, com o trabalho dos educadores e da família, num ambiente educativo organizado, contribui para a aprendizagem das crianças. O CNE pronuncia-se sobre estas questões em 43 dos documentos estudados: 3 recomendações, 4 Pareceres, 13 Seminários e Colóquios, 4 Relatórios, 3 outras publicações, 12 Estados da Educação e em 4 Estudos. As unidades de registo que se encontram nos anexos correspondem às identificadas com (IE) (Intencionalidade educativa). No entanto, surgem três subcategorias que se prendem com esta questão: a dicotomia entre o brincar e o cuidar, o desenvolvimento da criança e as linhas de desenvolvimento pedagógico/ curricular.

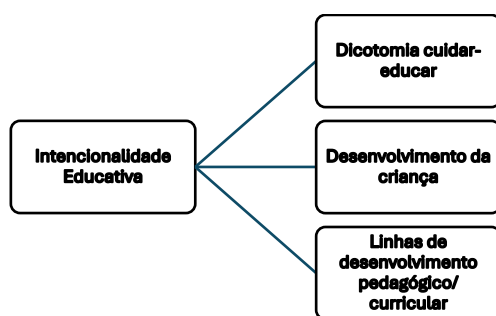


Figura 6 Subcategorias de análise sobre Intencionalidade Educativa

a) Dicotomia Cuidar- Educar

Na Educação da Primeira Infância sempre se viveu na dicotomia entre o cuidar e o educar. Por razões históricas e sociais o acolhimento a esta faixa etária sempre teve uma função mais assistencial do que educativa. O atendimento, seja em creches, creches familiares ou amas,

sendo de natureza socioeducativa, procura proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, colaborar com a família na partilha de cuidados e responsabilidades no seu desenvolvimento e no despiste precoce de dificuldades ou necessidades específicas, garantindo o seu encaminhamento apropriado. (Anexo C- EE 2017)

relevando para segundo plano a sua função educativa.

As grandes finalidades dos cuidados dedicados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade prendem-se com o apoio às famílias na tarefa de educação dos filhos e com o proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade. (Anexo D- Estudos- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

Os critérios de acessibilidade a este serviço são indicadores da sua missão social privilegiando as famílias desfavorecidas, as crianças em risco, indisponibilidade dos pais, famílias monoparentais ou numerosas, crianças pertencentes a agregados familiares com poucos recursos financeiros... (Anexo D- Estudos- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

Reconhecer a função educativa dos espaços de acolhimento à Primeira Infância

não se trata de escolarizar as creches nem o pré-escolar, mas de não terem só uma função de custódia e sim também educativa. Haver uma intencionalidade educativa nas creches, ser assumida essa dimensão, (...) é uma questão importante, esta intervenção precoce mesmo desde as creches, uma intervenção atempada, se quiserem, uma intervenção imediata.” (Anexo G- Seminários e colóquios- Equidade na educação-2008)

b) Desenvolvimento da criança

Outra questão que se prende com a intencionalidade educativa diz respeito ao desenvolvimento das crianças.

Na relação ou trabalho com crianças, em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, como acontece entre os 0 e 12 anos de idade, atente-se na

importância de se ter sempre em mente uma visão holística do desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

Esta visão de desenvolvimento global não permite subvalorizar áreas de desenvolvimento e vai tendencialmente ao encontro da criança como um todo. Apesar de se constatar que “os cuidados prestados a crianças dos 0 aos 3 anos de idade têm fundamentalmente uma natureza de apoio social às famílias, sem intencionalidade educativa formal” (Anexo C- EE 2010), sabe-se que “a educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança;” (Anexo A- Parecer nº 1/94), assim como a frequência de estabelecimentos de acolhimento para a faixa etária dos 0 aos 3 anos.

A função mais evidentemente atribuída à educação nesta faixa etária “para além da função social de guarda e da de promoção do desenvolvimento da criança, tem sido uma função compensatória conducente a uma maior equidade social.” (Anexo A- Parecer n.º3/2009)

Contudo é importante:

salientar que se tornou evidente o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do facto das famílias trabalharem ou não. Existe evidência que demonstra que a experiência de vida em grupo pode ser fundamental para as crianças de 1,5 a 3 anos.

Considera-se, ainda, que toda esta problemática deve ser encarada num continuum educativo que se desenvolve dos 0 aos 12 anos, conforme o Parecer n.º 8/2008 do CNE, ou seja, como um processo educativo longo e decisivo, dos 0 aos 11 anos.”

(Anexo A- Parecer n.º 5/ 2016)

O desenvolvimento pessoal e social é indissociável. “Ambientes imbuídos de amor e autoestima, segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo, são facilitadores do desenvolvimento emocional e cognitivo dos mais pequenos.” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011). Especialmente nas crianças mais pequenas, o processo de vinculação “com um cuidador psicologicamente nutriente”, tem “uma função biologicamente protectora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com situações stressantes da vida diária” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011). O CNE reconhece a necessidade da existência de uma “educadora de infância no berçário da creche garantindo, em conjunto com as auxiliares, uma rotina que traga segurança, que

seja repousante, mas simultaneamente estimulante para os bebês a partir dos 4 meses de idade, garantindo uma intencionalidade pedagógica.” (Anexo C- EE 2018)

As investigações das neurociências salientaram o papel fundamental das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/ adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

Desta forma, a criança “vai adquirindo e aprendendo na sua relação com o exterior, estas competências vão sendo melhoradas ao longo da vida, com especial relevância nos primeiros anos do desenvolvimento mental onde, para além dos pais, a escola tem um papel imprescindível.” (Anexo C- EE 2020)

A educação tem revelado tendência a deixar de ser adultocêntrica e a valorizar cada vez mais a interação entre todos os seus intervenientes. Reconhece-se o

“direito das crianças a desempenharem um papel activo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co construção entre crianças e adultos. Depois, é preciso manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua capacidade de pensar e de agir. As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos pelos adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem. Isto obriga a uma descentração dos adultos, obriga de facto a desconstruirmos, a desfazermos as concepções prévias com que todos fomos crescendo.” (Anexo G- Seminários e colóquios- Escola, família, comunidade- 2008)

A questão da rotatividade dos educadores em creche , por procura de melhores condições de trabalho, tem influência negativa na qualidade pedagógica e conseqüentemente nas vidas das crianças. (Anexo C- EE 2018), assim como a questão do rácio adulto/criança é algo que tem grande influência na qualidade pedagógica das práticas educativas.

O número de crianças por grupo sofreu um aumento no âmbito do Programa de Emergência Social (em desenvolvimento até 2014), justificado pela necessidade

de aumentar a capacidade de resposta social nesta faixa etária. A Portaria nº262/2011, de 31 de agosto, estabelece condições para a constituição dos grupos e a relação do número crianças-adulto, definindo os limites máximos de crianças por grupo em função do seu nível de desenvolvimento: a) 10 crianças até à aquisição da marcha (antes o máximo correspondia a 8 crianças); b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses (anteriormente o limite era de 10); 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (o máximo situava-se nas 15 crianças). (Anexo C-EE 2012)

Esta realidade mantém-se até à atualidade. Porém, pode existir a necessidade da “diminuição do número de crianças por adulto/a, no caso de crianças com necessidades educativas específicas ou em situação de desvantagem, respeitando direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006). (Anexo C- EE 2018)

A qualidade pedagógica para a creche é referida com diferentes propósitos:

apresentando a creche como núcleo agregador de recursos locais, promovendo práticas de qualidade que, numa perspectiva sócio construtivista, actuem na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky) da criança, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes, estimulando, mas não “excitando”, tomando a criança como uma pesquisadora e exploradora natural. É importante não esquecer que, face à possibilidade de horários extensos e prolongados, se deve cuidar da qualidade pedagógica desses mesmos tempos. Considera-se fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças. Cada vez mais os “espaços exteriores” adquirem maior relevância, ...” (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

A preocupação com a componente educativa é transversal ao tempo.

É preciso que toda a sociedade portuguesa atribua à educação e desenvolvimento da infância, a “educação primeira”. Esta prioridade, constantemente reafirmada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, desdobra-se em várias vertentes. Desde logo, alargar e melhorar as condições para o desenvolvimento da criança e a sua educação do nascimento aos 3 anos (...). Aliás, no novo paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida, não se compreende que a educação

comece aos 3 anos (E3). (Anexo F- Relatórios- Relatório final do debate Nacional sobre educação- 2007)

c) Linhas de desenvolvimento pedagógico/ curricular

A elaboração de linhas pedagógicas para a creche foi uma preocupação do CNE durante anos, mas que ao dia de hoje se encontra resolvida com a homologação das Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC). Num esforço conjunto entre a Direção- Geral de Educação e o Instituto da Segurança Social e na linha das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estas surgem como um documento de referência, não propriamente como um currículo, a ser utilizado pelos Educadores de Infância na sua prática pedagógica e são fundamentadas em princípios pedagógicos.

No primeiro Parecer sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal (1994), não é feita nenhuma alusão ao currículo ou a orientações para o trabalho em creche, apesar de ser feita a referência à necessidade da elaboração de um Parecer sobre o atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos. Essa questão é retomada catorze anos depois, em 2008, aquando do Seminário sobre a Educação das crianças dos 0 aos 12 anos que veio a concretizar-se no Parecer n.º 8/2008, ao ser referido que se recomenda “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres” (Anexo A- Parecer n.º8/ 2008). A preocupação com o reforço da intencionalidade educativa começa a surgir de forma persistente nos documentos do CNE sobre a educação da Primeira Infância e com a Recomendação n.º3/ 2011 é explicitado que “todos os parceiros falaram da necessidade de melhorar a intencionalidade pedagógica, mediante a elaboração de “linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche”. Referiram igualmente a necessidade de um envolvimento mais sistemático das famílias. (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

Com a revisão das OCEPE, em 2016, foi dado um passo de entendimento entre tutelas.

A etapa dos zero aos 3 anos não faz parte do sistema educativo português, estando sob a alçada do MTSSS. No entanto, os documentos oficiais perspetivam-na no quadro de uma visão integrada, assente nos princípios e fundamentos comuns a

toda a pedagogia da infância: a indissociabilidade entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; a construção articulada do saber. O Preâmbulo às *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (DGE, 2016) traduz esta visão integrada de educação: um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (Anexo C- EE 2022)

Na ausência de Orientações Pedagógicas para a Creche algumas fragilidades continuavam a fazer-se sentir:

Observam-se práticas pedagógicas em creche que desvalorizam o protagonismo da criança e a sua atividade exploratória privilegiando trabalhos homogêneos sob um excessivo controle por parte do adulto. Alguns estudos revelam que as salas de creche são mal equipadas ao nível de materiais, com pouca diversidade. Em algumas salas observam-se ainda alguns materiais longe do alcance das crianças e que são raramente utilizados pelas crianças, limitando as suas experiências (Barros et al. 2016). A qualidade das interações adulto-criança, um dos aspetos mais significativos da pedagogia da infância, apresenta níveis médios ou mínimos de qualidade. Estudos recentes revelam que os adultos têm interações positivas e próximas com as crianças com níveis baixos de interações punitivas. Contudo, as oportunidades dos adultos de expandirem as experiências das crianças e de apoiarem a sua comunicação não são frequentes, revelando falta de intencionalidade (Barros & Aguiar, 2010; Barros & Leal, 2011; Barros et. al, 2016).” (Anexo C- EE 2018)

A ausência de desenvolvimento curricular/ pedagógico para a creche foi durante vários anos imputada a questões relacionadas com a tutela. O CNE advertiu com sistematização para a necessidade de:

Garantir uma tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação (tal como aconteceu com as crianças de 3-6 anos), independentemente da iniciativa de origem, garantindo Orientações Pedagógicas para o Trabalho em Creche elaboradas pelo Ministério da Educação em concertação com os profissionais e em continuidade ou antecipando os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) presentemente em vigor. (Anexo C- EE 2018)

Como referenciado anteriormente, o brincar é um Direito da Criança, mas é imprescindível que seja o cerne da prática educativa dos educadores especialmente com crianças mais pequenas.

O comportamento de brincar e ser ativo no desenvolvimento da criança, principalmente na primeira década de vida humana, tem imensas vantagens em termos de capacidade de adaptação e criatividade. Brincar é treinar para o incerto e inesperado. É um comportamento motivado intrinsecamente, permitindo o desenvolvimento da regulação emocional, cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, autoconfiança, relação social e competências motoras e cognitivas. O corpo em movimento e a brincar é o arquiteto do cérebro. Mentes equilibradas e ativas implicam corpos ativos, mediação por emoções e afetos. Para que tal seja possível, é necessário tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para ouvirem as crianças sobre muitas coisas que elas têm para nos revelar sobre as suas vidas, motivações, imaginários e representações. O brincar vem de dentro, brotando imaginação e fantasia como um tempo próprio de ser criança. Brincar é aprender.(Anexo C- EE 2020)

A criança é considerada um agente ativo no processo de aprendizagem e na socialização e é dada importância à sua expressão e à sua voz. (Anexo B- Recomendação n.º2/ 2021)

As Orientações Pedagógicas para a Creche foram, finalmente, homologadas em abril de 2024.

4.3.4. Profissionais de Educação

As questões relacionadas com os profissionais de educação e realçadas pelo CNE prendem-se maioritariamente com questões de desenvolvimento profissional e de condições de trabalho. Consideram-se profissionais de educação o pessoal docente e não docente. O CNE, pronuncia-se sobre estas questões em 35 dos documentos estudados: 4 recomendações, 4 Pareceres, 8 Seminários e Colóquios, 2 Relatórios, 2 outras publicações, 11 Estados da Educação e em 4 Estudos. As unidades de registo que se encontram nos anexos correspondem às identificadas com (PE) (Profissionais de Educação). Surgem duas subcategorias que se prendem com esta questão: o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho.



Figura 7 Subcategorias de análise sobre Profissionais de Educação

a) Desenvolvimento profissional

Relativamente a este assunto, o desenvolvimento profissional de quem trabalha com a Primeira Infância teve grandes alterações. Esta subcategoria é analisada segundo cinco indicadores: formação profissional, qualificação e reconhecimento profissional, pessoal não docente e amas, Trabalho cooperativo entre docentes e representatividade masculina dentro da classe profissional.

Ao momento da fundação do CNE não existia a Lei de Bases do Sistema Educativo, não existia a Lei-Quadro da Educação Pré- Escolar, OCEPE, nem Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Desta forma, as questões mais proeminentes foram sendo resolvidas primeiramente para a Educação Pré-Escolar e depois, por osmose, foram sendo absorvidas, ou constatada a sua ausência, para a Educação na Primeira Infância.

- Formação Profissional

Ao tempo do Parecer n.º 5/89 As Escolas Superiores de Educação (ESE) tinham sido criadas recentemente e começam a estabelecer-se relações entre formação e progressão na carreira, de modo a reforçar a competência profissional.(Anexo A- Parecer N.º

5/89) A prática pedagógica passa a fazer parte da formação. Paralelamente, “é consagrada a polivalência dos docentes permitindo assim que, à exceção dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, cada professor possa ensinar em dois ciclos de escolaridade” o que faz com que estes fiquem com uma mobilidade mais reduzida. (Anexo A- Parecer N° 5/89)

No Parecer nº 1/94 do CNE, a formação inicial de educadores de infância é considerada razoável, mas devido à importância que tem na iniciação da educação sugere-se que passe a licenciatura.

Quanto à formação dos educadores de infância, três recomendações globais são feitas: Em primeiro lugar, a exigência de licenciatura para todos os níveis de ensino é uma necessidade resultante do alto grau de responsabilização da actividade do educador de infância. (...) Em segundo lugar, aos educadores de infância é justo que sejam dadas as mesmas oportunidades de progresso na carreira e desempenho de funções especializadas que aos outros profissionais. (...) Em terceiro lugar, parece conveniente a criação de um perfil de educador para atender a faixa dos quatro aos oito anos, que será uma maneira eficaz de superar a segmentação da oferta nestas idades. (Anexo A- Parecer nº 1/94 do CNE)

Em 2007, com o enquadramento jurídico da formação de professores definiu-se a licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos. Neste contexto, importa reflectir sobre os fundamentos e os efeitos dessa reorganização do sistema educativo – relativamente à qual, desde já, se expressa a nossa concordância, integrando-a numa visão mais global da infância e perspectivando-a na relação com os vários agentes que intervêm na educação das crianças.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009),

Com o Parecer nº 8/2008 “recomenda-se a reformulação do Estatuto da Carreira Docente considerando que “um investimento na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da infância (0-12 anos), está directamente correlacionado com a promoção da

qualidade dos serviços.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

Contudo, continuam a registar-se fragilidades de formação de docentes para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, na Recomendação n.º2/ 2010, constata-se a elevação do grau académico dos educadores na década transata, mas no ano seguinte, reconhece-se que a

formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, facto que se considerou uma lacuna muito grave, passível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche. Referiu-se, além disso, a necessidade de se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento aos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação. (Anexo B- Recomendação n.º3/2011)

O CNE, atento a esta realidade, reconhece que:

A profissionalização das amas e a inclusão da valência dos cuidados para a primeira infância na formação inicial de educadores poderá contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educativo prestado no grupo etário dos 0 aos 3 anos.” (pág.3586) (Anexo B-Recomendação n.º2/2012)

O CNE, realçando o direito a uma educação de qualidade diz que é necessário que se empreendam “oportunidades de aprendizagem permanente para todos e incrementalmente o contingente de professores qualificados” (Anexo D- Estudos- A Escola no Pós- Pandemia: desafios e estratégias- 2021) e promova uma

“ética do cuidado” para a educação de infância, numa “atenção especial aos mais frágeis”. Procurando formar professores e educadores cada vez mais competentes e “capazes de ensinar” (Roldão, 2008), urge tomar a educação de infância, também, como uma “ocupação ética” (Vasconcelos, 2004; Moss & Petrie, 2002), tomando os centros da e para a infância como “locais de prática éticas” (Vasconcelos, 2004). (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

- Qualificação e reconhecimento profissional

O aumento da formação académica dos educadores tem um impacto positivo.

Quanto à formação inicial desses/as educadores/as de infância, a sua evolução para um nível superior de qualificação constituiu um fator positivo na construção da profissionalidade e do seu estatuto, bem como na qualidade do seu desempenho profissional. A formação profissional está associada a uma melhor qualidade pedagógica nomeadamente ao nível das interações adulto-criança (Barros et al. 2016). (Anexo C- EE 2018)

Porém, uma fragilidade que desvaloriza o trabalho profissional com as primeiras idades é o facto de a legislação não contemplar a necessidade de existência de um educador de infância na sala com crianças até à aquisição da marcha.

- Pessoal que presta cuidados infantis e amas

No Parecer n.º1/ 94 refere-se a necessidade de formação das auxiliares de educação. Esta questão é retomada, posteriormente, no *Seminário - Lei de Bases do Sistema Educativo-Balanço e Prospetiva – 2017*), sendo sugerido que “deveria exigir-se a escolaridade obrigatória de 12 anos aos profissionais que apoiam na educação pré-escolar, incluindo necessariamente formação profissional específica.” (Anexo G)

Em 2003, no estudo *A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão* reconhece-se que é fraco o “índice de participação de pessoal tecnicamente preparado no atendimento aos 0-3 anos”. reconhecendo-se, desta forma, que este é um fator de desenvolvimento para a cultura profissional que trabalha com as faixas etárias mais novas.

Aquando do Parecer n.º 8/2008 sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, é recomendado “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita,…”.

O acolhimento em amas continua a ter uma grande representatividade e, em 2009, a profissionalização das amas continua a ser uma preocupação, assim como a necessidade do seu supervisionamento feito por educadores especializados. Para a concretização desta medida sugere-se a cooperação com as autarquias locais e com as IPSS.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

- Trabalho cooperativo entre docentes

As transições entre ciclos educativos são uma responsabilidade para os profissionais de educação e uma exigência de trabalho cooperativo. Estas ganham preponderância e refletem a intenção de uma continuidade educativa para a educação de infância, mantendo-se a necessidade de se cuidar da ligação entre as estruturas de atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 5 anos e de se orientar a formação dos educadores e formadores na perspectiva do trabalho em equipa, do estabelecimento de lideranças intermédias e do desenvolvimento de parcerias com os pais dos alunos e instituições da comunidade.” (Anexo D- Estudos- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

A escolarização precoce é receada pelos educadores visto que esta pode decorrer da aproximação ao 1º Ciclo.

- Representatividade masculina dentro da classe profissional

A representatividade masculina é muito baixa e torna-se urgente encontrar estratégias de captação para que tal possa acontecer. “a ausência do sexo masculino na educação das primeiras idades é uma privação para as crianças mas, simultaneamente, uma privação para os homens.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

b) Condições de trabalho

As condições de trabalho são analisadas segundo três indicadores: A dualidade de condições de trabalho entre educadores sob a tutela do Ministério da Educação ou da Segurança Social; condições propícias ao exercício da função educativa e condições de trabalho de amas e pessoal que presta cuidados infantis.

- Dualidade de condições de trabalho entre educadores sob a tutela do Ministério da Educação ou da Segurança Social

As condições de trabalho também surgem como uma questão transversal no tempo.

“O mal-estar com que grande número de bons professores vive actualmente a profissão, que se traduz nomeadamente por fenómenos de desinteresse e absentismo, tem sido recentemente objecto de numerosos estudos, apontando-se nomeadamente como soluções para este problema a melhoria da remuneração, o reconhecimento e a avaliação de carreiras da qualidade do trabalho desempenhado, a criação de estruturas eficazes de formação inicial e continua e a alteração das condições de exercício da profissão.” (Anexo A- Parecer N° 5/89)

A questão da divisão da tutela do acolhimento à infância origina discrepâncias entre os trabalhadores do Ensino Público que estão sob alçada do Ministério da Educação e os que trabalham para instituições vinculadas à Segurança Social.

A dualidade de condições de trabalho, horário e remuneração (as educadoras da rede do Ministério do Emprego, trabalham mais horas, ganham menos e têm menos independência funcional) causa graves problemas de estatuto e leva os educadores de infância a preferirem geralmente trabalhar na rede pública do Ministério da Educação. A lógica actual é penalizadora- onde se trabalha mais horas é onde se ganha menos.

Causa igualmente problemas de estudo o uso naqueles jardins-de-infância de pessoal não qualificado com tarefas que deviam ser cometidas a educadores.” (Anexo A- Parecer nº 1/94 do CNE)

Este sistema repartido de tutelas tem implicações na organização das instituições, refletindo-se nas diferenciações de condições de trabalho, nos objetivos e funções, “estando sujeitos a diferentes sistemas normativos, de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento diferenciados” e desta forma, “os educadores de infância a trabalhar em creche que não veem ainda o seu estatuto, enquanto docentes, refletido em igualdade de circunstâncias face aos da educação pré-escolar.” (Anexo C- EE 2018)

Paralelamente, a não contabilização do tempo de serviço de trabalho em creche, foi uma preocupação do CNE que só recentemente se conseguiu alterar para efeitos de concurso público, mantendo-se a dificuldade de certificação pois alguns dos estabelecimentos deixaram de existir, inviabilizando, desta forma a sua contabilização.

A não-contabilização do exercício profissional em creche como serviço docente, com graves repercussões na carreira profissional, foi denunciada como “lesiva dos

direitos básicos dos profissionais”. Como efeito colateral deste não-reconhecimento, constatou-se o “êxodo” dos educadores para os jardins-de-infância, com a consequente rotação dos profissionais, contribuindo para a instabilidade nas interações adulto-criança, num tempo crucial para o estabelecimento de relações estáveis e seguras.” (Anexo B-Recomendação n.º3/2011)

A procura por melhores condições de trabalho por parte dos educadores que trabalham em creche origina uma rotatividade indesejável para as salas de creche. (Anexo C- EE 2018)

- Condições propícias ao exercício da função educativa

A dicotomia entre o “educar” e o “cuidar” das crianças e as exigências de qualidade que daí advêm, requerem aos profissionais de educação a concretização de um adequado ambiente educativo, estimulante e com tempo individualizado, ou em pequenos grupos, de interação, o que é um desafio meticoloso. (Anexo B-Recomendação n.º3/2011). A questão do rácio adulto/ criança é um parâmetro de medição da qualidade do serviço.

Algumas das condições estruturais como o número de crianças por grupo, a falta de formação específica para o trabalho em creche e a desvalorização profissional dos educadores de infância que trabalham em creche face aos que trabalham na educação pré-escolar, podem igualmente estar associadas a uma pedagogia mais frágil, com excessiva rigidez na organização das rotinas diárias forçando as crianças a uma vivência em coletivo precoce (todas comem, dormem e vão à casa de banho ao mesmo tempo; prevalência de atividades de grupo face a atividades individuais ou de pequeno grupo), poucas oportunidades de brincar ao ar livre e de contacto com a natureza. Existem creches sem espaços exteriores e quando existem eles são pobres em materiais, experiências e desafios. As saídas dos bebés na comunidade, condição de uma vida social rica em interações e de participação enquanto cidadãos, são esporádicas. Esta invisibilidade da criança no espaço público dificulta ainda que a sociedade assuma as crianças como responsabilidade sua. Esta necessidade apela ainda a que as autarquias repensem as cidades no sentido de as tornar um espaço para todos.” (Anexo C- EE 2018)

- Condições de trabalho das amas e pessoal que presta cuidados infantis

As condições de trabalho das amas são igualmente merecedoras de atenção:

Foi apontado o facto de, mesmo as amas que colaboram com IPSS não serem consideradas profissionais e de estarem remetidas à condição de trabalhadoras independentes, a “recibo verde”, sem quaisquer garantias de carreira e de acesso a uma formação contínua e actualizada. Para além de um atentado a direitos humanos básicos, este problema foi considerado ilustrativo da desvalorização do trabalho feminino.” (págs.23 e 24) .” (Anexo B-Recomendação n.º3/2011)

O número de amas tem vindo a decrescer em função do aumento de frequência das creches. O trabalho das amas não inclui a função de educação e estes profissionais deixaram de ser apoiados por técnicos especializados. O CNE, vê com preocupação esta realidade. (Anexo C- EE 2018)

A questão laboral estende-se ao pessoal que presta cuidados infantis. A OCDE (2006) alerta para o facto de existir

uma grande disparidade de salários entre o pessoal que presta cuidados infantis e os professores e, na maioria dos países, o pessoal encarregado dos cuidados tem pouca formação e auferе salários próximos dos níveis do ordenado mínimo. Não surpreende que a rotatividade dos funcionários seja elevada.” (Anexo B-Recomendação n.º3/2011)

4.3.5. Necessidades sociais

As temáticas relacionadas com necessidades sociais e realçadas pelo CNE prendem-se maioritariamente com questões específicas, analisadas segundo três subcategorias: das crianças, as suas necessidades enquanto indivíduo e cidadão; as necessidades sentidas pelas famílias; e a importância da comunidade envolvente.

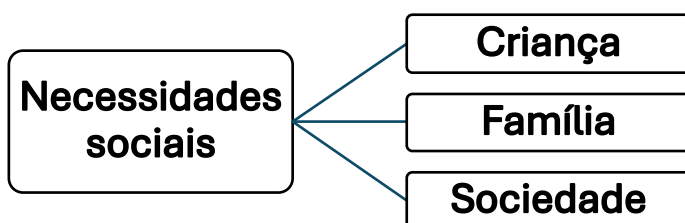


Figura 8 Subcategorias de análise sobre Necessidades Sociais

O CNE, pronuncia-se sobre estas questões em 35 dos documentos estudados: 10 recomendações, 12 Pareceres, 18 Seminários e Colóquios, 4 Relatórios, 3 outras publicações, 12 Estados da Educação e em 5 Estudos. As unidades de registo que se encontram nos anexos correspondem às identificadas com (NS) (Necessidades Sociais).

A noção de ecologia da infância, assenta na realidade de que a criança está inserida num ambiente natural, que se pretende que seja de cuidado e proteção, na família e na sociedade e, paralelamente, interage e influencia essas realidades sociais e ambientais, num sistema dinâmico que apresenta diversas interconexões.

A infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Nesse sentido, a ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças, nos procedimentos de “administração simbólica da infância” (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação dos 0 aos 12 anos).

a) Necessidades da criança

A infância, na sua dimensão sociológica, tem “características demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas” específicas, que oscilam entre a tendência da globalização e da individualização. Podendo dizer-se que “o modelo social contemporâneo afecta a ideia moderna de infância, uma ideia em transição que tem sido vivida de uma forma muito intensa em Portugal nos últimos 20 anos com características de complexidade e paradoxo.” (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação dos 0 aos 12 anos).

“A Convenção sobre os Direitos da Criança, (...) veio a implicar um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância”, vem dotar a importância da sociologia da “infância como fenómeno social, objecto de investigação e merecedor da atenção de políticas públicas, acentua a dimensão da criança como actor social, que é influenciado pela sociedade, ao mesmo tempo que, sobre ela, exerce a sua influência.” (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação dos 0 aos 12 anos). Paralelamente, continua a persistir a necessidade de proteção da infância, visto que continua a ser

vítima de uma sociedade que não a respeita nem salvaguarda os seus direitos. Na verdade, nunca as crianças foram tão vivamente apresentadas na crueza do seu sofrimento(...); as mortes sucessivas de crianças vítimas de negligência ou de

servícias e maus-tratos físicos, frequentemente no contexto intrafamiliar; as vítimas de violência sexual, no âmbito de redes pedófilas; as crianças vítimas de erros judiciais, etc (...) exemplo(s) deste sofrimento que erode a imagem da infância como a idade da felicidade e inocência. (Anexo G- Seminários e Colóquios- A educação dos 0 aos 12 anos)

O Estado, através das suas políticas, em paralelo com a Escola e a família, tem a nobre missão de proteção das crianças. (Anexo A- Pareceres- Parecer n. °8/2008) “O desenvolvimento das crianças e a sua integração social e educativa é responsabilidade de todos. É, por isso, necessário que se criem condições que favoreçam a assunção desta responsabilidade colectiva.” (Anexo A- Pareceres- Parecer n. °8/2008)

A dimensão de guarda das crianças, tendo em consideração a situação laboral das famílias, sempre foi uma das necessidades sociais registadas para as faixas etárias mais novas e a escolas, creches e instituições de atendimento à infância vêm suprimir esta exigência. Em paralelo com a função de guarda, a oferta educativa “assume -se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade” (Anexo A- Pareceres- Parecer n. °8/2008) como forma de realização pessoal, escolar e social. (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 5/ 2016).

A questão da cobertura de rede é uma preocupação para o CNE desde os primórdios, “é muito insuficiente e a sua distribuição espacial inadequada, sendo as carências particularmente evidentes nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.” (Anexo B- Recomendações - Recomendação n. °1/93)

Em 2005, Bronfenbrenner, afirmava que a creche continuava a ser vista como uma necessidade social em falta de alternativa e que a sociedade ainda considerava a possibilidade de a criança ficar ao cuidado de um familiar. (Anexo C- EE 2018)

O ditado africano “para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças pequenas numa comunidade. A creche, nos nossos dias, pode constituir-se como a “aldeia” que por diversas razões deixou de estar acessível às crianças e aos seus pais, nomeadamente nos grandes centros urbanos (Folque & Bettencourt, 2016) (Anexo C- EE 2018)

Masatoshi Kaneko e seus colegas (Kaneko et al, 2016) têm vindo a desenvolver a teoria de “que a maternidade é um ato comunitário e não da intimidade exclusiva da mãe e do bebé”. E, a “creche pode ser, assim, um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.” (Anexo C- EE 2018)

Os problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e, muitas vezes, locais, pelo que se recomenda o incentivo ao trabalho em equipa entre profissionais com valências diversificadas, como é o caso da saúde, da educação, da cultura, do apoio social.” (Anexo A- Pareceres- Parecer n. °8/2008)

Para as crianças em situação de risco ou de desigualdade, de pobreza infantil ou de exclusão, “a educação e cuidados às crianças dos 0 aos 3 anos é uma responsabilidade social ampla e não apenas um “problema” das famílias trabalhadoras”. (Anexo B- Recomendações- Recomendação n.°3/ 2011).

As creches surgem, assim, como uma necessidade imperiosa de apoio, mas a função cuidadora e educativa que elas desempenham são igualmente importantes para a coesão social e a vivência democrática quando a taxa de pobreza infantil se situa na ordem dos 23%²³, desemprego toca à porta de muitas famílias (taxa a rondar os 7,5%), a multiculturalidade se tornou realidade, a imigração precisa de acolhimento e integração e, em suma, a diversidade das condições de vida das crianças pede a complementaridade de contextos promotores do seu desenvolvimento. Por isso se reconhece cada vez mais, numa lógica de responsabilização social politicamente determinada, a necessidade das creches que deverão actuar sempre em estreita articulação com as famílias. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009)

Questões como a multiculturalidade, a integração de minorias étnicas ou crianças migrantes ou refugiadas, requerem medidas de inserção, educativas, culturais e linguísticas numa sociedade cada vez mais diversificada e que pretende ser inclusiva. (Anexo C- EE 2018) “Acresce que Portugal se tornou, num curto espaço de tempo, num país de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadramento dos alunos em contextos de

multiculturalidade e diversificação social extrema.” (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 8/2008)

As crianças com necessidades educativas específicas requerem da sociedade uma abertura à sua integração e a uma multidisciplinariedade de soluções políticas, educativas, de saúde e sociais, que serão refletidas ulteriormente. “Há que construir novas soluções que venham enriquecer a escola e torná-la mais democrática, humana e eficaz na organização das aprendizagens face a uma sociedade que mudou profundamente e a uma escola com novas missões. “(Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 8/2008)

O insucesso e o abandono escolares questionam-nos sobre a educação na primeira infância. Considerando o conhecimento actual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afectiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade. (Anexo G- Seminários e colóquios- As bases da educação 2004)

b) Necessidades das famílias

Já no Parecer n.º1/94 se referia a indissociabilidade entre os problemas das crianças, os das famílias e os da sociedade em geral.

Os problemas do atendimento da criança estão tão imbricados com problemas sociais do emprego (feminino), da estrutura da família (nuclear e alargada), com os fenómenos da urbanização (crescimento das zonas urbanas degradadas e das zonas rurais desertificadas), logo com a estrutura produtiva e com ordenamento de território, que representam a ponta de um novelo maior que se funde com os próprios problemas de uma sociedade. Tal interação sistemática deriva do carácter de guarda, de assistência social e de educação que o atendimento à criança reveste nas nossas sociedades. (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º1/94)

As famílias têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Deste modo, o CNE refere que:

em paralelo com as políticas públicas de oferta de serviços educativos, deveriam criar-se condições que permitam às famílias conciliar o trabalho com o

acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multisectorial desta problemática. Deveriam igualmente ser potenciadas estratégias de educação familiar, no sentido da revalorização do papel das famílias no enquadramento educativo das crianças. (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 8/ 2008)

O CNE recomenda, repetidas vezes, a necessidade de serem criadas “condições que permitam às famílias conciliar os seus compromissos laborais com o acompanhamento das crianças”. (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 8/ 2008) e “a conciliação da sociedade e do mundo do trabalho com uma vida familiar que permita um melhor apoio dos pais aos filhos mais pequenos.” (Anexo B- Recomendações- Recomendação n.º2/2010)

A questão do financiamento das creches, até à criação da iniciativa “Cresce feliz”, era uma grande preocupação para as famílias. Os custos eram muito elevados, havendo “indícios de que serão as dificuldades de acesso (logísticas e financeiras) que impedem uma parte das crianças de frequentar a educação de infância e não uma opção de livre escolha das famílias.” (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º3/2009)

O facto de às mulheres continuar ainda associado o conceito do cuidado dos filhos, remete para a família questões de igualdade de género relativas ao acesso ao trabalho e à paridade na educação das crianças, contrariando a tendência de que a educação das crianças é uma responsabilidade das mulheres.(Anexo D- Estudos- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003). “Não se pode, também, ignorar a problemática da mulher e das relações de família no sentido de uma maior responsabilização dos homens no cuidado e acompanhamento dos filhos e numa equilibrada divisão das tarefas domésticas.” (Anexo B- Recomendações- Recomendação n.º3/2011)

A família, na Recomendação n.º3/ 2011, foi considerada uma “comunidade de afetos” e foi referida a sua importância enquanto capital social e a necessidade de estar interligada com a educação de infância e a comunidade.

A família é considerada uma célula fundamental da estrutura social e independentemente da sua estrutura, que tem tido alterações no seu modelo, deve ser protegida e cuidada.

As mudanças na estrutura familiar têm vindo a acentuar-se de modo muito visível nos últimos anos, com o retardamento da idade de casamento, o aumento dos divórcios e recomposições familiares, a diversificação dos agrupamentos familiares

e a diminuição do número de filhos por casal concorrem para uma situação que simultaneamente destaca a variabilidade da norma da infância, a diversificação e a complexificação das condições de existência das crianças nas famílias contemporâneas. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

As famílias têm funções na sociedade que a relacionam com domínios económicos, da educação e de desenvolvimento pessoal dos seus membros, nomeadamente em assuntos de amor e proteção.

Para garantir o acesso aos cuidados e educação na primeira infância, os governos podem adotar estratégias diferenciadas. Em alguns casos, significa tomar medidas para salvaguardar o desenvolvimento saudável de crianças até aos 3 anos ou melhorar a educação na primeira infância. Noutros casos, pode significar adotar reformas sociais que possibilitem às famílias prestar melhor assistência às crianças, combinadas com esforços para reduzir a pobreza, aumentar a inclusão social e melhorar as ofertas escolares (Willms, 2006). (Anexo D- Estudos- Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS- 2020)

O facto da tutela da faixa etária dos 0 aos 2 anos pertencer ao Ministério da Segurança Social e não ao da Educação é reflexo de uma intencionalidade política.

A educação destas crianças é entendida como pertencendo à esfera privada da família, não cabendo na responsabilidade do Estado como provisor da educação, nem existindo oferta relevante no âmbito da sociedade civil. A intervenção estatal reduz-se ao apoio social à família (amas e creches ou infantários). (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

O Estado tem o dever de educar todos e, através das suas políticas, pode ajudar as famílias e contribuir com políticas familiares como: licença de maternidade (recentemente expandida), abono de família, incentivos à natalidade, habitação e apoio à parentalidade.

As famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças. Mas as condições de vida das famílias na actualidade requerem apoios, desde a 1.ª infância, apoios que têm de ser pensados e

aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

c) Necessidades da comunidade

“Sendo a educação das crianças uma função da sociedade, é importante ter presente o modo como a sociedade portuguesa se organiza para as educar.” (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

O CNE, sempre teve presente os benefícios que a educação tem e pode ter na educação.

“Fazer da educação de cada um e de todos os cidadãos (do nascimento à morte) o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local a educação está no centro dos processos de desenvolvimento (...). Numa sociedade em que o acesso e o usufruto oportuno e pertinente do conhecimento fazem à diferença, a educação de todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida e com a sua vida, desempenha um papel crucial.” (Relatório final do Debate Nacional sobre educação- 2007)

Diversos estudos científicos corroboram a ideia de que:

a participação na educação e o acolhimento na primeira infância (EAPI) trazem benefícios para as crianças, quer no seu desenvolvimento global, quer no desempenho académico futuro. Verifica-se que crianças de famílias socialmente desfavorecidas frequentam menos a EAPI, sendo também as que revelam maiores dificuldades no seu percurso educativo (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020). Neste sentido, apesar do progresso verificado relativamente à taxa de pré-escolarização (...), as políticas públicas devem promover o alargamento do acesso à EAPI com o objetivo de melhorar a equidade nas respostas às famílias desfavorecidas, equacionando-se a possibilidade de integrar a valência de creche na educação e simultaneamente dar mais atenção à dimensão educativa desta oferta.” (Anexo D- Estudos- Educação em tempos de pandemia- Problemas, respostas e desafios das escolas- Junho 2021)

A frequência da EAPI ganha um reconhecimento social que “faz do acolhimento e da educação na primeira infância uma importante via de combate contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão social (OCDE, 2022, 2023a)” (Anexo C-EE 2022) e desta forma:

é razão suficiente para justificar os esforços do executivo, das autarquias, das instituições particulares de solidariedade social, da iniciativa privada, dos profissionais e das famílias, para que se garantam ambientes educacionalmente ricos e estimulantes nos primeiros anos de vida das nossas crianças.” (Anexo D- Estudos- A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social – 2003)

As instituições dedicadas à infância são perspectivadas “como a construção social de uma comunidade de agentes humanos”, com uma interação activa e o reconhecimento mútuo entre crianças e adultos. (Anexo F- Relatórios- Escola, família, comunidade- 2008)

Questões associadas com a missão de combate à exclusão social e à pobreza infantil requerem especial atenção para “que nenhuma criança ou adolescente seja deixada para trás, abandonada à sua sorte, que quase sempre a condena à exclusão social.” Relatórios- Equidade na Educação- 2008

A dimensão social da infância extrapola o espaço da escola.

Nesta malha do tecido social sobressaem a família (se possível alargada), os vizinhos, os amigos, os serviços de saúde, as estruturas locais de Segurança Social, a creche, a escola, as bibliotecas e ludotecas, as actividades culturais, religiosas e desportivas oferecidas pela comunidade, os espaços de serviço público onde a criança vive a sua vida cívica (Moss and Petrie, 2002) (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

e estende-se a “políticas de educação de adultos, de formação e capacitação de adultos (e jovens) e de empregabilidade, bem como às políticas gerais de inserção social e de apoio à família e, muito especificamente, às mulheres. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

A infância enquanto categorial social ganha preponderância quando a taxa de natalidade tem implicações no futuro económico do país:

A insuficiência a prazo da população para manutenção da força laboral necessária às actividades económicas; no plano da sustentabilidade do sistema de protecção

social, pelo desequilíbrio entre população contribuinte e população beneficiária; no plano institucional, pelo superavit, a prazo, de equipamentos para a infância (as escolas rurais são o exemplo mais frequentemente invocado a este propósito) e a exigência de novas orientações, recursos e dinâmicas institucionais para a população envelhecida; no plano simbólico, pela configuração de uma identidade coletiva marcada pela dificuldade de renovação das gerações e pelo despovoamento e envelhecimento de amplas franjas do território, sobretudo no interior. (Anexo G- Seminários e colóquios- A educação das crianças dos 0 aos 12 anos)

Num momento em que a sociedade civil tem vindo a apresentar profundas alterações devido a movimentos migratórios, torna-se sua responsabilidade o desenvolvimento social dos seus membros, do mesmo modo que, o Estado não pode esquecer que “é dever primeiro do Estado para com o seu futuro: Educar para todos e em todos, mesmo todos, poder incluir cada um dos discriminados, dar rosto a cada um dos invisíveis, e juntar ao “nós” cada um dos outros. (Anexo G- Seminários e colóquios- Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros- 2018)

4.3.6. A situação das crianças com NEE

A educação especial que necessitam as crianças com necessidades educativas especiais, desde muito cedo que é uma preocupação do CNE. Não é objetivo deste estudo aprofundar esta temática, mas sendo este um bom exemplo de cooperação e trabalho conjunto entre os Ministérios da Educação, da Saúde e o da Segurança Social ser-lhe-á dedicada atenção. Através da Intervenção Precoce, são monitorizadas medidas de apoio nas áreas educacional, da saúde e social para crianças dos 0 aos 6 anos que apresentem alterações ou revelem possibilidade de vir apresentar, perturbações ao nível do desenvolvimento psicomotor.

A integração de crianças com necessidades teve a sua origem quando

“...o Ministério da Educação, a partir de 1973-1974, publicou importantes diplomas legais que anunciavam a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro, a maior parte dos investimentos financeiros do Estado na educação destes alunos foi dirigida para as estruturas segregadas, e não para o desenvolvimento da educação integrada.”

(Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 3/99- Crianças e alunos com necessidades educativas especiais)

No ano de 1999, o CNE publica o Parecer n.º 3/99 sobre Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais onde é reforçada a ideia de que “a educação para todos seja, efectivamente, para todos, especialmente para os mais vulneráveis e com mais necessidades. (Declaração de Salamanca)” (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 3/99- Crianças e alunos com necessidades educativas especiais).

A inclusão destas crianças no Sistema de Educativo

é uma exigência social e política, é a tradução em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que, desde a 2ª metade do século XIX, impuseram, progressivamente, o reconhecimento do direito de todos à educação, à escolaridade obrigatória, o direito ao acesso e sucesso na escola.”» (Anexo A- Pareceres- Parecer n.º 3/99- Crianças e alunos com necessidades educativas especiais)

Há a necessidade de garantir a cobertura nacional de rede de serviços de Intervenção Precoce, então “o Ministério da Educação criou em 2008 uma rede de agrupamentos de escolas de referência (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) que (...) presta apoios de IPI em articulação com os serviços de saúde e de segurança social.”

Através de uma ação coordenada dos três Ministérios, das famílias e da sociedade idealiza-se um sistema de intervenção.

Em 2009 é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)¹, dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e às respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. (Anexo C- EE 2013)

e as crianças que revelam incapacidades passam receber “uma intervenção integrada e multidisciplinar” baseada numa identificação de necessidades, de prioridades e (...) na elaboração de um plano de intervenção individual. (Anexo C- EE 2011)

Passa a ser da responsabilidade dos “agrupamentos assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; reforçar as equipas técnicas financiadas pela segurança social; e assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (Anexo C- EE 2011)

O CNE voltou a aprofundar esta questão em 2014 com a elaboração do *Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial*, que se veio a concretizar na Recomendação n.º1 de 2014. E através da recomendação n.º 3/ 2022 sobre o *Acolhimento a Migrantes e a Construção de uma Escola Mais Inclusiva*.

Esta reflexão vem da constatação das boas práticas de trabalho intersectorial entre a Educação, a Saúde e a Assistência social que dá uma resposta coerente, através do SNIPI, para as crianças dos 0 aos 6 anos que apresentem Necessidades Educativas Especiais. Estas crianças exigem uma intervenção especializada e coordenada tendo em consideração a necessidade de inserção na sociedade e no Sistema Educativo, numa perspetiva de igualdade de direitos. Não será um bom exemplo político a seguir para a Educação na Primeira infância?

4.4. Análise dos atos jurídicos do CNE para a educação dos 0 aos 3 anos

Os documentos publicados pelo CNE não refletem necessariamente a posição do Conselho sobre os assuntos em questão, mas sim o resultado do estudo ou de participações dos seus intervenientes. A missão de reunir consensos para questões educativas credibiliza a ação do CNE na emissão de Pareceres e Recomendações que expressam a voz do Conselho em termos jurídicos, com relevância no campo do Direito. Apesar da sua natureza consultiva têm interesse público estratégico de influência política.

Estes documentos são elaborados obedecendo a metodologias que envolvem a consulta de parceiros sociais; em publicações em Ciências da educação, História da Educação e Sociologia da educação, feitas por instituições ou associações científicas; em recomendações internacionais. São feitos os levantamentos dos problemas através das perspetivas dos parceiros sociais e da administração pública e elaboradas as linhas de orientação que melhor sirvam o Sistema Educativo e os portugueses, de modo a influenciar e a dotar de conhecimento quem exerce a soberania. Tanto os Pareceres como as Recomendações são documentos submetidos a votação e que necessitam de aprovação dos seus membros.

4.4.1. Quanto ao assunto

Os assuntos são diversos, mas há em todos os seguintes documentos referências à educação de infância.

Pareceres	Assunto
Parecer n.º 5/1989	Ordenamento Jurídico da formação de educadores de infância e de professores
Parecer n.º 3/1993	Democratização e qualidade de ensino- Contributos para a análise da situação
Parecer n.º 1/1994	Sobre a educação pré-escolar em Portugal
Parecer n.º 2/1995	A expansão da educação pré-escolar- análise de um projecto de decreto-lei do Ministério da Educação
Parecer n.º 2/1996	Proposta de lei-quadro da educação pré-escolar (proposta de lei n.º 44/VII)
Parecer n.º 3/1999	Crianças e alunos com necessidades educativas especiais
Parecer n.º 3/2001	Aprendizagem ao longo da vida
Parecer n.º 2/2002	Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos
Parecer n.º 2/2004	A proposta e os projectos de lei de bases da educação/ do sistema educativo.
Parecer n.º 8/2008	Parecer sobre” A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”
Parecer n.º 3/2009	Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e à frequência universal da educação pré-escolar para todas as crianças de cinco anos de idade
Parecer n.º 5/2010	Metas Educativas 2021 (OEI) Relatório Nacional- Propostas de Metas para Portugal
Parecer n.º 4/2011	Parecer sobre o Programa Educação 2015
Parecer n.º 5/ 2016	Sobre a Organização da Escola e a Promoção do Sucesso Escolar
Parecer n.º 7/2018	Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Tabela 2 Assunto dos Pareceres com referências à educação dos 0 aos 6 anos

Recomendações	Assunto
Recomendação n.º 1/1993	Propostas e recomendações para a definição de linhas orientadoras do Prodep II
Recomendação n.º 2/2010	Recomendação sobre O Estado da Educação 2010 Percursos escolares
Recomendação n.º 3/2011	A Educação dos 0 aos 3 Anos
Recomendação n.º 4/2011	Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos
Recomendação n.º 1/2012	Recomendação sobre Educação para a Cidadania
Recomendação n.º 2/2012	Recomendação sobre o Estado da Educação 2011- A Qualificação dos portugueses
Recomendação n.º 6/2012	Recomendação sobre Autarquias e Educação
Recomendação n.º 2/2013	Recomendação sobre o Estado da Educação 2012- Autonomia e Descentralização
Recomendação n.º 5/2013	Sobre as Grandes Linhas de Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior – Contributos para a Reforma do Estado
Recomendação n.º 2/ 2021	A voz das crianças e jovens na educação escolar

Tabela 3 Assunto das Recomendações com referências à educação dos 0 aos 6 anos

4.4.2. A voz do CNE nos pareceres e recomendações mais significativos para a Educação dos 0 aos 3

- Parecer n.º1 / 94 sobre a educação pré-escolar em Portugal

Este Parecer foi elaborado pelo conselheiro relator Prof. Doutor João Formosinho. Foi aprovado por unanimidade, em reunião plenária, a 27/ 04/ 94.

A elaboração obedeceu a uma metodologia com funções de consulta, de concertação social e estudo refletido dos problemas. Fez-se um levantamento dos problemas vistos pelos parceiros sociais e pela Administração Pública, através de duas reuniões, de entrevistas e análise de documentos. “Foram ouvidos, através de representantes, departamentos do Estado (Administração Pública, Central e Regional), comissões de coordenação regional, entidades representando o sector não estatal de oferta de serviços de atendimento à criança (IPSS), sindicatos de professores, associações profissionais, representantes da Confederação de Associações de Pais, associação de defesa dos consumidores, professores das instituições de ensino superior (público e privado) de formação de educadores de infância ou de estudo da educação pré-escolar, para além de membros do Conselho Nacional de Educação. Foi ouvida a opinião de autarcas.” (Parecer n.º1/ 94).

Contextualmente, foi reforçada a importância: da educação pré-escolar; a não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa; o quadro conceptual: a origem histórica dos serviços de educação pré-escolar, definição e finalidades do serviço e modelos globais sociopedagógicos. Foi feita uma abordagem comparativa com países da Europa Comunitária sobre: âmbito etário, taxa de cobertura, tipologia de serviços, papel dos Estados, autarquias e sociedade civil, envolvimento dos pais, linhas orientadoras das atividades educativas, relação com a escola primária, formação de educadores de infância, integração de grupos específicos e a tendência dos problemas.

Foi analisada a situação da educação pré-escolar portuguesa quanto à diversidade sociojurídica, taxas de cobertura, formação de educadores de infância e o desenvolvimento da investigação nesta faixa educacional.

Foram expressas considerações para o papel do Estado quanto à definição de uma política de educação pré-escolar, sobre a oferta da rede, o papel das autarquias e a sobre a declaração da obrigatoriedade da educação pré-escolar.

Em linha com o apresentado, foram emitidas recomendações relativas: ao papel do Estado; aos tipos de serviço; à rede; à administração e tutela do sistema; à qualidade dos serviços; aos profissionais de educação e ao investigação na educação pré-escolar.

No final deste documento recomenda-se a elaboração de um parecer sobre o atendimento dos zero aos três anos coordenado com a política familiar.

Não sendo um Parecer estritamente sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos, este documento é pioneiro na atenção dada à educação das crianças antes da escolaridade obrigatória.

- Parecer n.º8/ 2008 sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos

Este Parecer sobre *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, elaborado pela Conselheira relatora Ana Maria Dias Bettencourt, foi aprovado em reunião plenária a 21 de outubro de 2008.

No *Debate Nacional sobre Educação*, em 2007, levantaram-se diversas questões relativas à educação para estas faixas etária que conduziram ao aprofundamento do tema e, conseqüentemente, à elaboração deste Parecer. Desta forma, o CNE promoveu a reflexão sobre a estrutura e organização da infância, optando por uma metodologia que considerasse a relação entre o conhecimento científico e o debate de concertação socioeducativa. Para tal, realizou-se em primeiro lugar uma conferência internacional e um workshop com especialistas nacionais. Seguidamente, um estudo coordenado pela Professora Isabel Alarcão e realizado por especialistas organizou-se de modo a caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise, a comparar a situação portuguesa com a de outros países e a perspetivar caminhos de futuro. Este estudo foi apresentado numa conferência que teve participação de especialistas nacionais e estrangeiros.

Ulteriormente, foram realizados mais dois seminários sobre diversidade e organização do trabalho escolar do 1º Ciclo. Em paralelo com esta iniciativas nacionais, o Parecer

inspirou-se nas recomendações de o estudo da OCDE- No More Failures. Ten Steps to Equity in Education.

Surgiram como questões emergentes: o papel da sociedade no desenvolvimento e proteção das crianças e o lugar da educação dos 0 aos 12 anos no contexto do ensino básico. A educação dos 0 aos 6 anos surge como uma etapa com idiossincrasias próprias e que a diferencia da educação básica.

O CNE recomenda com este documento a reconfiguração da educação dos 0 aos 12 anos, através: da promoção de uma responsabilidade social de apoio ao desenvolvimento e à proteção das crianças: do alargamento da oferta e do investimento na qualidade da educação dos 0 aos 3 anos; da universalização do acesso à educação pré-escolar e investimento na qualidade; a reconfiguração da educação básica; da autonomia das escolas; na prevenção de dificuldades dos alunos; na formação de professores; na avaliação da qualidade e respetiva monitorização e do incentivo à inovação de práticas pedagógicas.

Especificamente, a faixa etária dos 0 aos 3 anos é considerada decisiva para o desenvolvimento da criança e tendo em consideração a situação laboral das famílias portuguesas recomenda-se atenção à oferta educativa e à equidade, reforçando a necessidade de aumentar a intencionalidade educativa no trabalho com crianças de Primeira Infância. O CNE recomenda uma “visão integrada e multisectorial desta problemática”. (Parecer n.º 8/ 2008)

- Recomendação n.º 3/ 2011 sobre a educação dos 0 aos 3 anos

Esta Recomendação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos foi elaborada pela Conselheira Teresa Vasconcelos e foi aprovada em reunião plenária a 29 de março de 2011.

No documento vem citado que aquando da revisão da Lei de Bases, em 1998, apesar de se ter reconhecido a licenciatura como habilitação profissional para a docência, “perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos.” (Recomendação n.º3/ 2011). É reavivada a ideia do estudo da OCDE (2000) do fraco apoio prestado pelo Estado a esta faixa etária, onde por valores culturais enraizados as mulheres continuam a ser responsáveis pela educação das crianças

mais pequenas e pelo trabalho doméstico, apesar da atual tendência para acumularem situações laborais a tempo inteiro.

O Governo é aconselhado a considerar a oferta educativa, assim como a monitorizar a sua qualidade.

Apesar da expansão da oferta na primeira década do milénio, Portugal revela ser o país europeu com maior taxa de empregabilidade de mães com filhos destas idades.

É reforçada a necessidade do aumento da intencionalidade educativa, da profissionalização das amas e de uma continuidade nas transições educativas, assim como se alerta para as assimetrias relacionadas com a distribuição geográfica de serviços e da sua importância em caso de risco de exclusão social de crianças desfavorecidas.

A questão dos horários dos estabelecimentos surge como uma preocupação para as famílias trabalhadoras.

É equacionada a intencionalidade educativa. Tendo em consideração que o Ministério da Educação não se responsabiliza pela tutela desta faixa etária, recomenda-se que o Ministério da Educação tome providências para que tal se verifique, assim como “no sentido de garantir políticas concertadas e de retirar a marca assistencial a este tipo de serviços, deslocando o paradigma de “cuidados às crianças” para “educação das crianças” e considerando a necessidade de os governos aumentarem significativamente o apoio financeiro que garanta a total cobertura e evite o peso no orçamento das famílias de fracos recursos.” (Recomendação n.º3/ 2011)

Pretende-se garantir que todas as salas de creche tenham um educador de infância e não só na coordenação do serviço.

A necessidade de serviços, numa perspetiva de intervenção precoce, junto das crianças com perturbações de desenvolvimento vem na linha dos Direitos da Criança que devem ser respeitados nesta faixa etária.

É feita uma caracterização pormenorizada da situação em Portugal e, paralelamente, são revelados dados de investigação nos domínios da economia, da neurociência, da sociologia da infância e da psicologia do desenvolvimento que corroboram a importância do desenvolvimento infantil para as crianças dos 0 aos 3 anos. São analisadas as tendências internacionais para as estruturas de educação desta faixa etária. É enumerada uma lista

de recomendações feita pela OCDE (2006) quanto às orientações políticas que os Governos devem assumir.

Em jeito de conclusão são feitas onze recomendações para a educação dos 0 aos 3 anos:

- 1) Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social
- 2) Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias
- 3) Reconfigurar o papel do Estado
- 4) Atribuir um novo papel às Autarquias e Sociedade Civil
- 5) Diversificar o tipo de serviços
- 6) Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas
- 7) Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho
- 8) Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais
- 9) Investir para prevenir
- 10) Fomentar o desenvolvimento da investigação
- 11) Alargar o direito à palavra aos mais pequenos

V- Considerações finais

A análise histórica crítica permite evidenciar as questões problemáticas que continuam associadas à educação na faixa etária dos 0 aos 6 anos e de que forma foram sendo vinculadas na tradição desta realidade educativa.

O percurso feito pela História continua a influenciar as representações que persistem atualmente da infância e a insinuar-se nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas.

Considerando-se a Educação de Infância para crianças desde o nascimento até aos 6 anos, várias questões continuam a fazer parte da problemática que hoje se vive. A complexidade inicia-se logo na tentativa de uniformização do conceito. A designação de Educação Pré-Escolar exclui a Educação em Creche e potencia uma designação escolarizante da Educação de Infância contestada por diversas instâncias educativas. Numa Petição apresentada pela APEI à Assembleia da República, sobre *Inclusão dos 0-3 anos no sistema educativo - Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 2021, consta que se “...pretende ainda que a educação pré-escolar passe a ser designada por “educação de infância” e inclua todas as “crianças desde o seu nascimento até à idade de ingresso no ensino básico, independentemente das entidades responsáveis pela sua promoção” (*Petição n.º 223/XIV/2ª - Inclusão dos 0-3 anos no Sistema Educativo- Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo*).

O papel da criança na sociedade tem vindo a ganhar visibilidade e importância enquanto uma classe social que representa o futuro social e económico das sociedades. O seu desenvolvimento é tido em maior consideração e existe uma maior responsabilidade social para o cumprimento dos seus direitos, especialmente depois da adoção da Convenção dos Direitos da Criança. O fenómeno educativo apresenta-se estritamente ligado ao conceito de *ser humano*, visto ser o desenvolvimento deste *ser humano* o fim último da educação (Amado, 2014). Assim, este revela-se mais abrangente que a sua vertente pedagógica, a educação cruza-se com a ética, com a política, com a ciência, com a experiência e é vivida afetiva e emocionalmente de maneira única. (Amado, 2014)

Neste estudo, não descuidando a experiência individual que é a educação, tentou compreender-se, de um modo holístico, as carências que se continuam a fazer sentir na

comunidade educativa e na sociedade, através do olhar crítico-constructivo do Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão conselheiro do Ministério da Educação.

O CNE tem a missão de promoção do diálogo junto do Governo sobre questões de educação e de políticas educativas e tem a função política de orientar, de forma técnica e estratégica, a formulação e a monitorização de políticas que contribuam para um melhor funcionamento do Sistema Educativo.

Apesar de a sua ação ser transversal a outros níveis de ensino, o foco deste trabalho centrou-se na contribuição deste Conselho para a produção de conhecimento sobre a Educação dos 0 aos 3 anos e no modo como tem vindo a alertar e a propor soluções para problemas existentes e de que forma essas ações podem ser consideradas propícias e influentes de políticas para esta faixa etária.

O CNE é um ator político de relevância, tanto na formulação, como na monitorização ou avaliação de políticas educativas, na promoção e influência do debate público e nas tomadas de decisão relativas a questões educativas. A sua ação, enquanto órgão conselheiro superior do Ministério da Educação, passa pelo levantamento das necessidades e pela tentativa de reunir esforços e consensos. Além dos seus atos jurídicos (Pareceres e Recomendações), incontestavelmente políticos, a sua legitimidade surge dos consensos obtidos pelos representantes de variados setores da sociedade civil, política, científica e educativa e da produção de conhecimento resultante da publicação dos seus documentos: Estados da Educação, Estudos, Relatórios, Seminários e Colóquios e Outras Publicações. As políticas públicas são o efeito de um processo social com via à resolução de problemas de uma sociedade, segundo um quadro teórico e cognitivo, com o objetivo de orientar a ação. (Duran, 1996, citado por Barroso, 2009). O CNE através da produção dos seus documentos estabelece formas de instrumentalização que favorecem a ação política, pelas relações que consegue estabelecer entre conhecimento científico, as práticas e as crenças dos seus intervenientes e desta forma favorece o debate político.

Entre os produtores de conhecimento intervenientes nos documentos do CNE, são partilhados interesses, valores, saberes, experiências e teorias, que através do enriquecimento da diversidade a que estão sujeitos, contribuem para a tomada de decisão política e para a circulação de conhecimento.

O conhecimento científico e técnico produzido pelo CNE em matéria de educação, permite fundamentar questões que se traduzem na *problematização* de determinados assuntos, através da sua ação delimita os obstáculos existentes e expõe as ações necessárias às suas resoluções. O CNE, tem a capacidade de problematizar questões educativas, como diz Carvalho (2011), através: de processos de “*interessamento*” para a causa em questão; (*inter*)*definição*, através da negociação de interesses e sentidos; da *mobilização* dos atores/ mobilizadores de conhecimento alcança representatividade; e pela *vigilância* em termos de visibilidade e inteligibilidade das suas ações. Este é o processo utilizado pelo CNE, através de consensos relativos às questões que necessitam ser resolvidas, procura fazer a circulação do conhecimento de forma a que este possa ser usado como instrumento de mediação. Paralelamente, no processo de construção de políticas, o CNE tem a missão de propor medidas que sirvam de aconselhamento a estratégias de resolução dos problemas educativos existentes. Nesta medida, torna-se um ator político com grande influência no processo de *preconização* de políticas educativas. O conhecimento produzido pelo CNE mobiliza, desta forma, a ação no sentido da ação pública, influenciando a arena política para a tomada de medidas legislativas.

Especificamente sobre a Educação dos 0 aos 3 anos, como se pode observar tanto pelo volume de documentos como pela insistência e conteúdo das suas publicações, o CNE revela ter uma forte preocupação com a educação nesta faixa etária, mesmo sendo esta excluída do Sistema Educativo e não sendo tutelada pelo Ministério da Educação.

Quanto ao conteúdo das suas preocupações para a educação desta faixa podem ser agrupadas em seis categorias: estabelecimentos educativos, direitos da criança, intencionalidade educativa, profissionais de educação, necessidades sociais e políticas educativas para as crianças dos 0 aos 3 anos.

Relativamente aos estabelecimentos educativos, o CNE levanta questões quanto ao tipo de atendimento e suas funções: a importância da socialização, a necessidade de guarda das crianças, a necessidade de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil e a função social compensatória que podem ter com crianças desfavorecidas ou em risco. A oferta existente é considerada insuficiente, especialmente nos grandes centros urbanos e a qualidade nem sempre atinge os limites desejáveis. De um modo geral, sente-se a tendência para uma maior institucionalização da primeira infância e as famílias optam

cada vez mais pela oferta de creche em vez de amas. A rede necessita de ser expandida e a responsabilidade dessa concretização é do Estado, apesar de ser reconhecido o esforço de aumento de rede através do Programa Pares. O CNE recolhe a grande importância da existência de rede num país com uma grande taxa de empregabilidade feminina, de mães com filhos pequenos, e com uma participação de crianças bastante elevada no acolhimento dos 0 aos 3 anos. Quanto aos horários há a necessidade de conciliar a necessidade e o interesse da criança com a urgência de guarda registada pelas famílias. O CNE tem demonstrado preocupação para que se cumpram os Direitos das Crianças desde o nascimento. O Direito à Educação é questionado quando só a Educação Pré-Escolar é contemplada no Sistema de Ensino e a Educação das crianças mais pequenas remetida para a Segurança Social, o que consequentemente condiciona a função social em detrimento da função educativa. Os direitos à proteção, à equidade, à qualidade, à participação e ao brincar são Direitos da Criança sobre os quais o CNE se tem vindo a manifestar.

Aumento da intencionalidade educativa para esta faixa etária é, recorrentemente, uma preocupação do CNE, que se expressa na dicotomia entre o brincar e o cuidar, o desenvolvimento global das crianças e a necessidade de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche. Esta última foi uma conquista recente da educação dos 0 aos 3 anos.

Os profissionais de educação, docentes e não docentes, têm questões por resolver quanto ao desenvolvimento profissional e às condições de trabalho. Por um lado, a necessidade de formação profissional e de reconhecimento da profissão e por outro as más condições remuneratórias, burocráticas e discrepantes entre instituições sob a tutela do Ministério da Educação e o da Segurança Social, tornam a profissão pouco atrativa ou compensatória. O CNE manifesta-se sobre a pouca representatividade que tem o género masculino no exercício da Educação de Infância.

As necessidades sociais da criança, das famílias e das comunidades cruzam-se com a ecologia da infância, com ambiente em que a criança está inserida, com a necessidade que tem de cuidado e proteção por parte da família e com as realidades sociais em que está inserida.

Finalmente, o CNE não perde a oportunidade de apelar à reconfiguração do papel do Estado de forma a suprir a ausência de uma política coerente que abranja todas estas dimensões da infância. Aconselha a urgência da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo e a necessidade de integração da educação em creche no Sistema Educativo. Desta forma, pode afirmar-se que a missão do CNE é cumprida em todas as dimensões necessárias, sendo porém lento o reflexo político das suas participações.

O Conselho Nacional de Educação desempenha um papel central e tem um contributo muito significativo enquanto ator político na formulação, monitorização e avaliação de políticas. Tem um forte papel na construção de conhecimento sobre a Educação dos 0 aos 3 anos e uma influência significativa no debate político e na forma como traz a problemática da educação nesta faixa etária para a arena política.

Existe uma conjuntura política mais valorizadora da Primeira infância. As recentes iniciativas da gratuidade das creches, da referência explícita de continuidade educativa entre creche e jardim de infância nas OCEPE (2016) e da homologação das Orientações Pedagógicas para a Creche são exemplo disso, assim como o recente aumento da licença de maternidade que possibilitará às famílias um tempo mais prolongado com os filhos depois do nascimento.

Este estudo pode ser aprofundado com outras questões de interesse como a importância das referências internacionais nas políticas educativas nacionais para a Educação dos 0 aos 3 anos, que outros tipos de atores exercem influência na educação desta faixa etária ou de um estudo quantitativo de unidades de registo e que seja elucidativo do volume de informação por Dimensões de análise, Categorias, Subcategorias e Indicadores.

Apesar de ainda haver muito a ser feito pelas crianças dos 0 aos 3 anos e pela sua educação, crê-se que têm sido dados alguns passos representativos da preocupação com estas crianças. É urgente a reunião de políticas multisetoriais para a resolução da problemática em redor da Primeira Infância e a concretização de uma política unificada e coerente. Crê-se que várias questões podiam estar resolvidas se houvesse maior aceitação dos Governos das opiniões do CNE e do conhecimento por ele produzido.

Referências

Bibliografia

- (s.d.).
- Afonso, N. (2004). A globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*, 4, 32-41.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (Vol. 2º edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 47, 125-143.
- Bairrao, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação de infância em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, pp. 7-19.
- Barroso, J. (set/ dez de 2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30, n.º 109, 987-1007.
- Barroso, J. (set/ dez de 2009). Dossiê: "Conhecimento e política". *Educação e sociedade*, vol. 30, n.º 109, 951-958.
- Barroso, J. (out- dez de 2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade Seção Comemorativa*, 39, 1075-1097.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (novembro de 2011). Apontamentos sobre os "novos modos de regulação" à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 36, 9-24.
- Barroso, J., Natercio, A., Dinis, L. L., Macedo, B., Maroy, C., Pinhal, J., . . . Zanten, A. v. (2006). A regulação de políticas de educação: Espaços, dinâmicas e actores. Em J. Barroso. Educa.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)* (Coleção infância ed.). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (dez de 2011). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação* 2(4).
- Comissao Europeia. (20 de 11 de 2024). *Educação Pré-escolar e cuidados da infância*. Obtido de Eurydice: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/educacao-pre-escolar-e-cuidados-de-infancia>
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *"A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da Educação 2010*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (julho de 2017). *Lei de Bases do Sistema de Ensino. Balanço e Prospetiva- Volume I*. Obtido em 25 de janeiro de 2018, de Conselho Nacional de Educação: www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af_lei_de_bases_vol-i.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (19 de 8 de 2019). *Lei Orgânica*. Obtido de [cnedu.pt/apresentacao/lei-organica](http://www.cnedu.pt/apresentacao/lei-organica): <http://www.cnedu.pt/apresentacao/lei-organica>
- Conselho Nacional de Educação. (15 de abril de 2019). *Missão*. Obtido de [cnedu.pt/apresentacao/missao](http://www.cnedu.pt/apresentacao/missao): <http://www.cnedu.pt/apresentacao/missao>
- Conselho Nacional de Educação. (14 de julho de 2021). <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes>. Obtido em agosto de 2024, de Conselho Nacional de Educação: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n_2_2021_Voz.pdf
- Cordeiro, J. C. (29 de maio de 2012). *Política, origens, políticos e responsabilidades*. Obtido de O Progresso digital: <https://www.progresso.com.br/variedades/politica-origens-politicos-e-responsabilidades/68088/>

- Correia, J., Dias, R., & Pereira, F. (2011). A Creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos de investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Universidade do Minho.
- Cresweel, J. K. (2007). *Seleção de um projeto de pesquisa. Método qualitativo, quantitativo e misto* (Vol. 2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delvaux, B. (set/ dez de 2009). Qual o papel do conhecimento na acção pública. *Educação e Sociedade*, 30, n.º 109, 959-985.
- Dias, R., Correia, J. A., & Pereira, F. (2011). A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. vol.2, pp. 365-374. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Duarte, A. (27 de 01 de 2016). *wordpress*. Obtido de Escola Portuguesa: <https://escolapt.wordpress.com/2016/01/27/politicas-publicas/>
- FENPROF. (24 de outubro de 2023). *Federação Nacional de Professores*. Obtido de fenprof.pt: <https://www.fenprof.pt/dgae-divulga-modelo-de-certificacao-do-tempo-de-servico-docente-em-creche>
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 3º edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goulart, G. L. (20 de março de 2016). *Atores em políticas públicas*. Obtido de George Lucas Goulart Blog: <https://georgelucasgoulart.blogspot.com/2016/03/os-atores-em-politicas-publicas.html>
- Inquietações pedagógicas. (9 a 22 de novembro de 2016). A educação em creche. *Jornal de letras*.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE).
- Política*. (06 de agosto de 2024). Obtido de Dicionário Online Priberam: <https://dicionario.priberam.org/pol%C3%ADtica>
- Quivy, R., & Champenoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Vol. 2º Edição). Lisboa: Gradiva.
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspectiva assistencialista e educacional. *Medi@ções- Revista OnLine*, 3, pp. 63-70.
- Souza, C. (jul/ dez de 2006). Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, ano 8, n.º 16, 20-45.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmento, M., & Folque, M. (2015). *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*. Portugal: Economia e Sociedade.
- Vasconcelos, T. (29 de março de 2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. (C. N. Educação, Ed.) *Recomendação*.
- Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 8-17). Viseu: PsicoSoma.
- Vilarinho, E. (2012). Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010). Em L. V. Dornelles, N. Fernandes, & U. d. Minho (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 365-384). Braga: Centro de Investigação em estudos da criança.
- Vilarinho, E. (jul/dez de 2013). O direito das crianças à educação pré-escolar pública de qualidade: Análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, 15, pp. 281-300.
- Vilarinho, M. (2004). As crianças e os (Des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. Em M. Sarmento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-243). Porto: Edições ASA.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/ 1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilhena, C. (1997). Jardim de infância de Lisboa: o primeiro jardim de infância em Portugal. *Análise Psicológica*, 15, pp. 323-329.
- Vilhena, C. (21 de 1 de 1997). *O Jardim de Infância de Lisboa: o primeiro Jardim de Infância em Portugal*. Obtido em 11 de 12 de 2017, de repositorio.ispa.pt: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5721/1/1997_2_323.pdf

Wikipédia. (12 de 11 de 2013). *Cartilha maternal- Wikipedia*. Obtido em 16 de 11 de 2017, de Wikipedia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cartilha_Maternal

Legislação consultada

- Lei n.º 5/73 da reforma Veiga Simão,

- Constituição da República Portuguesa - Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10

- Decreto-Lei n.º 17/ 77, de 12/ 1/ 77)

- Estatuto dos Jardins-de-infância, pelo Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979

- Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, Criação do Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades

- Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro- Aprova o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social

- Decreto Regulamentar n. 69/83, de 23 de dezembro- regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de Dezembro.

- Decreto-Lei n.º 158/84. Estabelece e define o regime jurídico aplicável à actividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu

enquadramento em creches familiares. Diário da República - I Série, N.º 98 - 17 de Maio de 1984.

- Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho- Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos infantários e jardins-de-infância com fins lucrativos

- Despacho Normativo n.º 5/85. Aprova o regulamento referente às normas orientadoras do exercício da actividade de ama e do seu enquadramento em creches familiares. Diário da República - I Série - N.º 15 - de 18 de Janeiro de 1985.

- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

- Lei n.º 31/87, de 9 de julho- Alteração por ratificação do decreto-lei n.º 125/82, de 22 de abril (Conselho Nacional de Educação)

- Despacho Normativo n.º 99/89. Define as condições de implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da República - I Série - N.º 248 – de 27 de Outubro 1989.

- Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 - Diário da República n.º 211/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-09-12. Aprova, para ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de Janeiro de 1990

- Lei nº 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I Série - A - N.º 34 - de 10 de Fevereiro 1997.

- Decreto-Lei n.º 147/97. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. Diário da República - I Série - A, N.º 133 – 11 de Junho de 1997, pp. 2828-2834.

- Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República, n.º 178, 2.ª série, de 4 de agosto. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

- Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro. Aprova as orientações reguladoras do apoio integrado a crianças com deficiências ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias, no âmbito da intervenção precoce constante do anexo ao presente diploma, que dele faz parte integrante.

- Decreto-Lei n.º 240/2001. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série - A, N.º 201 - 30 de Agosto de 2001.

- Decreto-Lei n.º 241/2001. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série – A, N.º 201 -30 de Agosto de 2001

- Lei n.º 32/2002, de 20 de Dezembro (DR n.º 294 - I Série A, de 20 de Dezembro). Lei de bases da segurança social.

- Decreto-Lei n.º 3/2008- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo

- Lei n.º 85/2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República – I Série - N.º 166 –

de 27 de Agosto 2009

- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro- Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

- Portaria n.º262/2011, de 31 de agosto - estabelece as “normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches”

- Decreto-Lei n.º 21/2015 de 3 de fevereiro- Aprova a orgânica do Conselho Nacional de Educação

- Decreto-lei n.º 115/2015, de 22 de junho (O presente decreto-lei aplica-se a quem pretenda exercer a atividade de ama no âmbito de uma instituição de enquadramento de amas ou mediante contratualização da prestação de serviços diretamente com os pais ou com quem exerça as responsabilidades parentais (família)

Portaria n.º 232/2015, de 6 agosto (Define os termos a que obedece o exercício da atividade de ama no âmbito de uma instituição de enquadramento)

- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade

- Regulamento n.º 108/2018, de 14 de fevereiro- Alteração ao Regimento do Conselho Nacional de Educação

- Lei n.º2/2022, de 3 de janeiro (Alargamento progressivo da gratuitidade das creches e das amas do Instituto da Segurança Social, I. P.)

- Programa de Recuperação e Resiliência (PRR)- medida 03. RE-C03-i01.m01 –
Requalificação e alargamento da rede de equipamentos e respostas sociais
(designadamente em creches)

- Portaria n.º 305/2022, de 22 de dezembro (Alargamento da aplicação da medida da
gratuidade das creches às crianças que frequentem creches licenciadas da rede privada
lucrativa)

- Petição n.º 223/XIV/2ª- Inclusão dos 0-3 anos no Sistema Educativo- Alteração da
Lei de Bases do Sistema Educativo

- Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio- Estabelece o novo regime de gestão e
recrutamento do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de técnicos
especializados para formação

- Decreto-Lei n.º 74/2023 (Estabelece os termos de implementação dos mecanismos de
aceleração de progressão na carreira dos educadores de infância e dos professores dos
ensinos básico e secundário/ assimetrias na carreira)

- Resolução de Conselho de Ministros n.3/2023, de 17 de janeiro- Plano de Ação de
Garantia para a Infância 2022-2030

- Homologação - Orientações Pedagógicas para a Creche (02/ 04/ 2024)

- Decreto-Lei n.º 32/2024, de 10 de maio (n.º 1 do artigo 20.º e do n.º 1 do artigo 24.º)-
É criado um grupo de trabalho com a missão de:
 - a) Realizar o diagnóstico da rede existente de estabelecimentos de creche e de jardim de
infância;

- b) Apresentar um plano de ação que garanta a gratuidade na educação pré-escolar, nomeadamente para as crianças abrangidas pelo Programa Creche Feliz, no ano letivo de 2024/2025;
- c) Propor uma estratégia que assegure a continuidade na transição da creche para a educação pré-escolar e a qualidade pedagógica da resposta integrada para as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade.

Lista de Anexos

Anexo A- Tabela de Pareceres

Anexo B- Tabela de Recomendações

Anexo C- Tabela de Estados da Educação

Anexo D- Tabela de Estudos

Anexo E- Tabela de Outras Publicações

Anexo F- Tabela de Relatórios

Anexo G- Tabela de Seminários e Colóquios

Anexo H- Evolução socio histórica e legislativa

Anexo I- Tabela de Endereços

ANEXOS
| ' ' | | ' |

ANEXO A
Tabela de Pareceres

| ' ' | | ' ' |

	PARECERES
	Nº 5/89 do CNE Ordenamento Jurídico da formação de educadores de infância e de professores
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	<p>“Criaram-se novas instituições como as E.S.E.s ou os Centros Integrados de Formação de Professores (C.I.F.O.P.s) que abarcam formações muito diferenciadas, podendo abranger professores e outras categorias de agentes educativos.” (pág. 5476)</p> <p>“ Se é importante desenvolver, a nível da formação inicial, as capacidades para o desempenho de novas funções, há que admitir que o número de professores que sai cada ano das escolas de formação é insuficiente para ter peso nas mudanças que se pretendem introduzir.”</p> <p>“...relativamente à formação inicial- Cap. II – são definidos os objetivos da formação, as componentes, as instituições de formação: para a formação de educadores de infância ou professores do 1º ciclo do ensino básico, o diploma pode ser obtido nas E.S.E.s ou nas Universidades, e o grau correspondente é o de bacharel em educação pré-escolar ou ensino primário;...” (pág.5477)</p> <p>“O mal-estar com que grande número de bons professores vive actualmente a profissão, que se traduz nomeadamente por fenómenos de desinteresse e absentismo, tem sido recentemente objecto de numerosos estudos, apontando-se nomeadamente como soluções para este problema a melhoria da remuneração, o reconhecimento e a avaliação de carreiras da qualidade do trabalho desempenhado, a criação de estruturas eficazes de formação inicial e continua e a alteração das condições de exercício da profissão.”</p> <p>[- o Capítulo IV aborda as relações entre a formação e progressão na carreira, prevendo-se nomeadamente que a obtenção de graus superiores</p>

	<p>pelos agentes educativos de um dado nível de ensino, susceptíveis de contribuir para um reforço de competência profissional, “ deverá favorecer a progressão na carreira”;...] (pág.5477)</p> <p>“É essencial garantir em todas as formações uma prática pedagógica com uma fase final intensiva, da responsabilidade da instituição de formação.” (pág.5478)</p> <p>“De acordo com o diploma, é consagrada a polivalência dos docentes permitindo assim que, à excepção dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, cada professor possa ensinar em dois ciclos de escolaridade.” (pág.5478)</p> <p>“Os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico ficam, de acordo com o projecto, com uma mobilidade mais reduzida. Seria desejável encontrar soluções que permitam a estes profissionais adquirir diplomas e possibilidades de mobilidade profissional equiparáveis aos docentes de outros ciclos...” (pág.5478)</p>
Referencias internacionais	
Políticas educativas e sociais	
Parecer n.º 3/93 do CNE	
Democratização e qualidade de ensino- Contributos para a análise da situação	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	<p>“ARTIGO 2º</p> <p>Princípios gerais</p> <p>1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.</p> <p>2- É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” [pág. 1520-(48)]</p>
Necessidades sociais (família/ comunidade)	

Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“ARTIGO 2º</p> <p>Princípios gerais</p> <p>1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.</p> <p>2- É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” [pág. 1520-(48)]</p>

	<p>Parecer nº 1/94 do CNE</p> <p>Sobre a educação pré-escolar em Portugal</p>
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	<p>“Uma segunda razão tem a ver com a convicção de que as crianças devem ser educadas no seio da família. [...]. E o problema começou quando a família deixou de ser a unidade social e económica base da sociedade.” [pág. 5800- (15)]</p> <p>“Com a separação clara entre a vida familiar e o trabalho produtivo o princípio da educação das crianças no seio da família, mantendo-se válido, tem de ser reinterpretado. O medo da polémica acerca desta reinterpretação pode, por vezes, moderar o desejo de iniciativa política.” [pág. 5800- (15)]</p> <p>“Podemos definir latamente a educação da criança como o conjunto dos serviços familiares e extrafamiliares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária. Esta definição lata é importante porque nos permite abranger a multiplicidade de situações possíveis proporcionadas às crianças e não apenas os contextos formais ou os contextos intencionalmente educativos.</p> <p>A nossa atenção não irá incidir sobre os cuidados familiares dos pais, mas apenas sobre os cuidados extrafamiliares prestados às crianças ou contextos informais (parentes, amigos, vizinhos, empregadas domésticas, amas, etc.) ou em contextos formais (serviços organizados, públicos ou</p>

privados). Cingir-nos-emos à criança pequena antes de ingressar na escolaridade básica, isto é, à criança desde o nascimento até aos seis anos. Usaremos o conceito atendimento à criança (ou cuidados infantis) para referir a multiplicidade de contextos e serviços que prestam cuidados de guarda, sociais e educativos às crianças dos zero aos seis anos. Dentro do atendimento à criança destacaremos a educação pré-escolar (ou educação de infância) definida no sentido que lhe confere a Lei de Bases do Sistema Educativo, isto é, o conjunto de serviços educativos prestados às crianças dos três aos seis anos.” [pág. 5800- (15)]

“Podemos dizer que basicamente os contextos e serviços formais e informais de atendimento à criança têm as seguintes finalidades:

1) Guarda- providenciar custódia segura das crianças enquanto os pais estão ausentes; corresponde à atividade comumente designada por «tomar conta das crianças»;

2) Desenvolvimento- proporcionar actividades e experiências intencionalmente educativas que promovam o seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, afectivo, sociomoral;

3) Socialização- proporcionar experiências de interacção social e estimulação interpessoal fora do contexto da família nuclear de modo a garantir a inservação sociocultural das crianças nos valores e normas sociais;

4) Instrução- preparação dos requisitos pré-académicos e académicos necessários para a entrada na escola primária e a criação de uma disposição para aprender;

5) Apoio social- proporcionar às famílias carenciadas serviços socioeducativos que permitam o trabalho das mães fora de casa e a melhoria das suas condições sociais e das suas capacidades educativas.”

“Pode parecer paradoxal que os serviços de cuidados assistenciais sejam pagos e os serviços educativos gratuitos, mas tal resulta da evolução histórica dos diferentes serviços de atendimento à criança.” [pág. 5800- (15-16)]

“Há uma grande diversidade de tipos de acolhimento à criança e de entidades proprietárias e tutelares.(...)

A creche (infantário) é o contexto formal de atendimento para as crianças dos zero aos três anos e é assegurada sobretudo por entidades privadas.

	<p>Sob administração direta do Ministério do Emprego e da Segurança Social há creches, minicreches e creches familiares. A minicreche é uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar- em 1988 havia apenas cinco unidades deste género. A creche familiar consiste num conjunto de 12-20 amas residentes na mesma zona geográfica enquadradas por uma organização que assegura a supervisão- em 1988 existiam 18 creches familiares no país.” [pág. 5800- (20)]</p> <p>“Os jardins de infância podem funcionar em centros conjuntamente com creches, sendo esta a razão por que, a maior parte das vezes, os jardins-de-infância do MESS funcionam em grandes edifícios, incluindo mais crianças e mais pessoal (cozinha, serviços de saúde, etc) e proporcionando refeições e outros serviços para as crianças;”</p> <p>“Para além dos serviços referidos (...) há creches e jardins-de-infância que não estão integrados em nenhuma das redes contabilizadas: são as obras sociais de vários ministérios, incluindo o da Educação, e os jardins-de-infância dependentes dos hospitais. Do mesmo modo, os jardins-de-infância e creches de empresas, e os de associações, não estão integrados geralmente em nenhuma rede, não sendo tutelados por nenhuma entidade pública.”</p> <p>“É muito frequente na administração privada prevalecer uma lógica da integração de serviços- numa mesma organização há creche, jardim-de-infância, centro de actividades de tempos livres. Nalguns casos há mesmo integração com serviços para crianças deficientes, ATL para jovens e apoio a idosos (apoio domiciliário, centros de dia) ou centros de convívio. Na rede pública do Ministério da Educação a lógica é a oposta- a compartimentação de serviços. A rede pré-escolar está divorciada da rede do ensino básico, não tem nenhuma ligação com o atendimento das crianças dos zero aos três anos e não permite formalmente a inclusão dos centros de actividades de tempos livres.” [pág. 5800- (21)]</p> <p>“As necessidades educativas das crianças não exigem um horário demasiado prolongado (não mais de seis horas, segundo a maioria), mas as necessidades de guarda das famílias em que ambos os pais trabalham (em situação de não controlo do seu tempo laboral) exigem-no.”</p>
--	--

	<p>“Foi consensual a inadequação do horário dos centros da rede pública do Ministério da Educação (9 horas às 12 horas e 30 minutos e das 14 horas às 15 horas e 30 minutos) às necessidades actuais da maioria dos pais”</p> <p>“Por outro lado, há serviços integrados nas IPSS que têm crianças de elevado nível socioeconómico, ou por razões de equilíbrio financeiro ou por não ser possível recusar a entrada a quem não tem alternativas geograficamente acessíveis.”</p> <p>“O que parece indispensável é que a flexibilidade proposta corresponde mais controlo <i>a posteriori</i>, isto é, mais inspecção e mais apoio técnico, em suma, mais e melhor supervisão.</p> <p>Foi claramente referido que os padrões de qualidade se devem aplicar a todo o tipo de serviços, privados ou públicos. Ou seja, a questão da qualidade não deve surgir apenas como uma exigência de maior controlo do ensino não estatal.”</p>
Direitos da criança	<p>“«A criança tem direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. Deve beneficiar de uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidades morais e sociais e tornar-se um membro útil à sociedade». (Declaração dos Direitos da Criança, assinada em 20-11-59).” [pág. 5800-(14)]</p> <p>“Há situações em que o apoio à criança pode passar não pelo apoio à família, mas pela separação da família- estamos a referir-nos ao caso de crianças em situação de risco, risco proveniente de elementos da família. Nestes casos extremos pode haver colisão entre os direitos do homem/direitos da criança e o respeito pela família. Nestas situações o Estado deve defender a criança numa perspectiva de respeito pelos direitos humanos.”</p>
Necessidades sociais (família/ comunidade)	<p>“Passando à análise da não priorização, uma das principais razões é esta- os problemas do atendimento da criança estão tão imbricados com problemas sociais do emprego (feminino), da estrutura da família (nuclear e alargada), com os fenómenos da urbanização (crescimento das zonas urbanas degradadas e das zonas rurais desertificadas), logo com a estrutura produtiva e com ordenamento de território, que representam a ponta de um novelo maior que se funde com os próprios problemas de uma sociedade. Tal interacção sistemática deriva do carácter de guarda,</p>

	<p>de assistência social e de educação que o atendimento à criança reveste nas nossas sociedades.” [pág.5800-(15)]</p> <p>“Outra razão ainda tem a a ver com o caracter assistencial da boa parte dos serviços de atendimento à criança. Tal caracter assistencial conduz muitas vezes a discussão para o âmbito da segurança social e do serviço social, retirando-a assim da agenda educativa escolar.” [pág. 5800- (15)]</p>
Intencionalidade educativa	<p>“A educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança;” [pág. 5800-(14)]</p> <p>“Tudo isto permite concluir que a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer.” [pág. 5800-(15)]</p> <p>“Apesar de haver um abismo intransponível de formação (educação básica <i>versus</i> ensino superior), tal é facilitado pela invisibilidade social do trabalho pedagógico na sala de aula, pela ausência de linhas curriculares definidas e pelas representações que muitas famílias e alguns dirigentes de serviços têm acerca dos centros serem serviços de mera guarda de crianças.”</p> <p>“Mas há que ter cautela: em primeiro lugar, na própria elaboração das linhas orientadoras que devem resultar do consenso técnico profissional e não serem impostas administrativamente pelo Estado; em segundo lugar, tais linhas devem evitar tendências de uniformização ou de imposição do modelo pré-primário subjugado ao ensino básico do 1º ciclo; em terceiro lugar, porque sem formação adequada dos educadores é um esforço inútil.</p>
Profissionais de educação	<p>“A dualidade de condições de trabalho, horário e remuneração (as educadoras da rede do Ministério do Emprego, trabalham mais horas, ganham menos e têm menos independência funcional) causa graves problemas de estatuto e leva os educadores de infância a preferirem geralmente trabalhar na rede pública do Ministério da Educação. A lógica actual é penalizadora- onde se trabalha mais horas é onde se ganha menos.</p> <p>Causa igualmente problemas de estudo o uso naqueles jardins-de-infância de pessoal não qualificado com tarefas que deviam ser cometidas a educadores.”</p> <p>“Apesar da formação inicial dos educadores de infância ser considerada razoável, a opinião dos parceiros sociais e pedagógicos é que a sua</p>

	<p>responsabilização total pelo processo educativo e o seu papel na iniciação da educação básica exigem que a sua formação revista a forma de licenciatura. Sendo os educadores de infância o instrumento essencial da qualidade da educação pré-escolar, é igualmente importante a promoção de formação especializada e continua em educação de infância.”</p> <p>“Outro problema evidente é o duplo estatuto dos educadores de infância que trabalham para a rede do Ministério da Educação e para a rede do Ministério do Emprego e da Segurança Social. É urgente a unificação ou aproximação de estatutos.”</p> <p>“Quanto às auxiliares de educação, há o sentido ambivalente da necessidade de promover a sua formação e a consciência dos riscos derivam da possibilidade de, em contextos formais onde o controlo do Estado abrande, tais auxiliares ocupem lugares de profissionais da educação.“</p> <p>“Há o medo, em muitos educadores de infância, de que a aproximação (<i>ao 1º ciclo</i>) conduza a uma escolarização precoce da educação pré-escolar. Tal é evitado com uma definição curricular desenvolvimentista e com a manutenção da autonomia funcional deste nível dentro da educação básica.</p> <p>Há três medidas para promover a aproximação entre os dois níveis de ensino- a integração numa mesma unidade de gestão, a formação comum e uma carreira com igual dignidade e igual acesso.”</p> <p>“Quanto à formação dos educadores de infância, três recomendações globais são feitas:</p> <p>Em primeiro lugar, a exigência de licenciatura para todos os níveis de ensino é uma necessidade resultante do alto grau de responsabilização da actividade do educador de infância. (...)</p> <p>Em segundo lugar, aos educadores de infância é justo que sejam dadas as mesmas oportunidades de progresso na carreira e desempenho de funções especializadas que aos outros profissionais. (...)</p> <p>Em terceiro lugar, parece conveniente a criação de um perfil de educador para atender a faixa dos quatro aos oito anos, que será uma maneira eficaz de superar a segmentação da oferta nestas idades.”</p>
--	---

<p>Referencias internacionais</p>	<p>“...podemos descrever os serviços existentes a nível internacional como basicamente de três tipos:</p> <p><u>Serviços de cuidado de guarda</u>- a principal preocupação é a de custódia segura das crianças com preocupações implícitas ou explícitas de socialização, mas dando baixa prioridade ou ignorando outras finalidades;</p> <p>Boa parte dos serviços de atendimento a crianças do nascimento até aos três anos situam-se aqui. Os cuidados infantis de guarda são muitas vezes prestados em contextos informais- no contexto da família nuclear (...), da família alargada (...), das relações sociais (...) e relações contratuais relativas a serviços prestados por empregadas domésticas ou amas. Quando se trata de contextos formais assumem a forma de centros de acolhimento ou centros de dia para a infância, creches (infantários) ou amas formadas e organizadas;</p> <p>A oferta de serviços temporários por curto espaço de tempo também tem importância- baby-sitters, centros de acolhimento por vezes ligados a estabelecimentos comerciais ou grandes áreas de consumo ou lazer;</p> <p><u>Serviços de cuidado de assistência social</u>- serviços de cuidados às crianças de famílias carecidas inseridas, pelo menos em intenção, numa lógica de assistência social mais vasta que inclui apoio nutricional, apoio sanitário, apoio à educação parental. Boa parte dos serviços de atendimento a crianças em zonas urbanas degradadas ou em meios rurais pobres situa-se nesta lógica;</p> <p>Estes serviços traduzem-se em infantários (creches), amas organizadas, centros de dia para a infância, são serviços situados em zonas carenciadas e com critérios de admissão de base social e económica. É evidente que o serviço prestado não tem apenas como cliente a criança, mas sobretudo a família. Daí que muitas vezes estes serviços apareçam integrados, física e organizacionalmente, com outros- apoio a crianças deficientes, apoio à ocupação dos tempos livres dos jovens, apoio a idosos, etc;</p> <p><u>Serviços educativos</u>- contextos formais com serviços prestados por pessoal profissional em que há a preocupação explícita de promover actividades e experiências nos domínios do desenvolvimento, da socialização e da instrução. Os serviços educativos promovem intencionalmente (de forma mais estruturada ou através do ambiente de incentivo educacional) aprendizagens significativas nas crianças a seu cargo. Só aqui se pode falar de educação como serviço prestado no sentido em que há actividades educativas intencionais.</p>
-----------------------------------	---

	<p>A estes serviços daremos o nome genérico de centros educativos infantis-escolas infantis ou jardins-de-infância, conforme as tradições e opções pedagógicas acentuam mais ou menos a regularidade, sistematicidade, e sequencialidade das aprendizagens (ou seja, a existência de um currículo) ou se baseiam na criação de um ambiente educativo esperando-se que ocorram espontaneamente aprendizagens;” [pág. 5800- (16)]</p> <p>“A maior parte dos países europeus inicia a escolaridade obrigatória com o ensino primário (ou elementar) aos seis anos de idade, de modo que a educação pré-escolar abrange as crianças de três, quatro e cinco anos. As crianças até aos três anos não são geralmente inseridas em contextos formais educativos (jardins-de-infância ou escolas infantis) com exceção da Bélgica e da França, onde surgem preocupações com a escolarização das crianças dos dois anos.” [pág. 5800- (17)]</p> <p>“Assim, pode concluir-se que a tendência na Comunidade Europeia é para diminuir a diversidade sociopedagógica, mantendo uma diversidade sociojurídica.” [pág. 5800- (20)]</p> <p>“A segunda constatação é a diversidade dos serviços para as crianças dos zero aos três e para as crianças dos três aos seis anos. Para as crianças dos zero aos três anos predominam os infantários, os centros de dia para a infância, estão geralmente dependentes administrativamente do Ministério da Saúde ou do Ministério dos Assuntos Sociais (por vezes chamado da Segurança Social e associado muitas vezes ao do Trabalho/ Emprego). As finalidades predominantes são as da guarda e assistência social. Para os três aos seis anos predominam os centros educativos infantis (jardins-de-infância ou escolas infantis). Estão geralmente dependentes do Ministério da Educação.” [pág. 5800- (17)]</p> <p>“A terceira constatação é a de ser frequente a dupla tutela e a dupla dependência administrativa para os serviços de atendimento à criança.” [pág. 5800- (17)]</p>
Políticas educativas e sociais	<p>“Aliás, a preocupação pela criança é uma conquista da civilização actual. Resta, pois, porque é que estes consensos dão deus até agora frutos práticos, porque é que a convergência de discursos não ultrapassa o domínio retórico, porque é que se discute acaloradamente as propinas do</p>

	<p>ensino superior e se silencia o problema maior das propinas dos serviços de atendimento à criança.</p> <p>O levantamento destas razões é importante, pois só avaliando as causas da discrepância entre o consenso de opiniões e a realidade dos actos se poderá conseguir incluir a educação pré-escolar na agenda da política educativa. E a inclusão da educação pré-escolar na agenda política educativa é um dos principais objectivos desta iniciativa do Conselho Nacional de Educação.” [pág. 5800-(15)]</p> <p>“Com a separação clara entre a vida familiar e o trabalho produtivo o princípio da educação das crianças no seio da família, mantendo-se válido, tem de ser reinterpretado. O medo da polémica acerca desta reinterpretação pode, por vezes, moderar o desejo de iniciativa política.”</p> <p>“No nosso país a investigação em educação pré-escolar tem sido escassa e as políticas educativas no que se refere à educação pré-escolar tardam sempre.” [pág. 5800-(14)]</p> <p>“...há consenso social sobre a importância do atendimento educacional à criança. Essa importância é reconhecida nos discursos dos políticos, dos parceiros sociais, dos profissionais do sector, dos formadores de professores e dos investigadores. Aliás a preocupação pela criança é uma conquista da civilização actual. Resta, pois, explicar porque é que este consenso não deu frutos práticos, porque é que se discute acaloradamente as propinas do ensino superior e se silencia o problema maior das propinas dos serviços de atendimento à criança.</p> <p>O levantamento destas razões é importante, pois só avaliando as causas da discrepância entre o consenso de opiniões e a realidade dos actos se poderá incluir a educação pré-escolar na agenda política educativa. E a inclusão da educação pré-escolar na agenda política educativa é um dos principais objectivos desta iniciativa do Conselho Nacional de Educação.”</p> <p>“Uma terceira razão tem a ver com a urgência que a mediatização das questões impõe aos líderes de opinião e ao homem comum, e, logo, aos poderes públicos. A educação pré-escolar não tem grande vocação mediática porque os seus primeiros clientes imediatos- as crianças- não têm possibilidade de falar por si, porque os seus segundos clientes</p>
--	---

imediatos- as famílias- não estão suficientemente organizadas e porque as famílias que mais precisam (que são as dos meios mais degradados ou mais inacessíveis) são as que têm menor capacidade de asserção social e ainda porque os profissionais de educação de infância trabalham em condições de grande isolamento e de difícil contacto, o que não facilita a tomada rápida de consciência das situações.”

“Na maior parte dos casos a educação pré-escolar ou é gratuita ou comparticipada pelos pais e subsidiada pelo Estado, o que pressupõe um papel crescente do Estado no financiamento deste nível de ensino. As autarquias (províncias, comuns, municípios) têm um papel muito importante na administração e supervisão das unidades de atendimento à criança.” [pág. 5800- (17)]

“Podemos já constatar que a hipótese parece confirmar-se- as duas diversidades funcionam mais como contraponto do que se potenciam mutuamente. Parece-nos que isto tem uma explicação natural- à medida que cresce a procura da educação pré-escolar cresce a sua importância social, concomitantemente, a pressão para se integrar no sistema nacional de educação escolar. E tal implica reduzir a diversidade historicamente construída nos séculos XIX e XX.” [pág.5800-(20)]

“Como caracterização geral podemos dizer que, em Portugal, a educação pré-escolar é facultativa e não há orientações para a integrar num quadro de educação básica. A taxa de cobertura é a mais baixa da Europa Comunitária, existe um grande divórcio entre a educação pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo, apesar de não haver diferença de estatuto entre respectivos profissionais (com excepção do educadores da rede do MESS) e de serem formados nas mesmas instituições. Há grande diversidade sociopedagógica e sociojurídica no atendimento à criança. A formação dos educadores de infância é adequada, mas a formação do pessoal de apoio é fraca ou inexistente.” [pág. 5800- (20)]

“Em relação à rede tutelada pelo MESS é de referir que o Dec.- Lei 30/89, de 24-1, que veio reforçar a capacidade fiscalizadora dos centros regionais do Ministério sobre as unidades por si tuteladas, isentou de controlo as IPSS. É ambíguo o papel do Estado em relação à tutela das IPSS que financia.”

	<p>“...o papel primeiro do ensino particular neste domínio e a taxa de oferta dos grupos dos zero aos três anos da rede não estatal do Ministério do Emprego e da Segurança Social aconselham a que o Estado, ao querer regulamentar, não entre como um elefante numa loja de porcelana.”</p> <p>“A dualidade de modelos sociojurídica predominantes nos jardins-de-infância é também uma dualidade sociopedagógica. Como já dissemos, a lógica da rede do Ministério do Trabalho e da Segurança Social é geralmente de assistência social, beneficência, mesmo, nalguns casos. O modelo assistencial privilegia a finalidade de guarda e minimiza as finalidades de desenvolvimento e socialização explícita e pouco tem a ver com os ditames da Lei de Bases do Sistema Educativo sobre a educação pré-escolar.”</p> <p>“O papel da família no atendimento à criança deve ser visto no plano de uma política da família. Tal política inclui muitos aspectos para além da dimensão educativa. Inclui a política de emprego (acesso ao primeiro emprego de casais jovens, regras que evitem a necessidade de separação física do casal por razões de emprego, etc.), política de habitação (casas acessíveis para casais jovens, incentivo à construção de casas com espaço que permita a educação digna dos filhos, etc.), política de saúde (apoio a casais com filhos doentes ou deficientes, consultas de aconselhamento e planeamento familiar, vacinação infantil, etc.), políticas de trabalho (proteção à maternidade, promoção de não discriminação laboral da mulher grávida, reconhecimento efectivo do direito da mulher ao trabalho e a uma carreira profissional, valorização do trabalho doméstico, etc.), política fiscal (benefícios fiscais concedidos às famílias), política social (abonos de família, subsídios de casamento, de maternidade, de aleitamento, etc.) e inclui a política educativa.</p> <p>As políticas educativas não devem ser desinseridas das políticas familiares, o que aconselha a integração dos serviços às famílias em unidades com valências várias. Aliás, há vantagens educativas, sociais e financeiras nesta integração de serviços.”</p> <p>“Assim, o Estado deve promover a generalização da oferta de serviços de atendimento à criança de várias formas- por apoio às iniciativas privadas</p>
--	--

	<p>e sociais no terreno e por oferta directa e por incentivo à Administração Pública não estatal (autárquica).</p> <p>O papel do Estado não é só o de coordenar e gerir a dinâmica social, mas também o de preparar uma rede de oferta de serviços de acolhimento à criança. “</p> <p>“...cabe ao Estado garantir a generalização a todas as regiões, a todos os contextos sociais, ou seja, todas as crianças e famílias dos serviços de atendimento à criança, numa perspectiva de qualidade.”</p> <p>“A Administração Pública tem claras responsabilidades na oferta da educação pré-escolar, responsabilidades legalmente carregadas e repartidas entre o Estado e as autarquias locais. Não tem havido, como já referimos, coordenação na oferta destes serviços.”</p> <p>“É de fomentar a criação de centros de educação autárquicos que beneficiem, pelo menos, do mesmo apoio financeiro do Estado que os do ensino particular e cooperativo.</p> <p>Tal fomento pode contribuir para combater as assimetrias regionais na cobertura pré-escolar, que são grandes como já vimos. O fomento de iniciativa autárquica pode contribuir também para a solução do problema.”</p> <p>“A segmentação do nosso sistema escolar é um problema sério- há uma grande descontinuidade entre o pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo, entre este e o 2º ciclo.”</p> <p>10.1-</p> <p>“A Comissão de Reforma do Sistema Educativo dedica, na sua Proposta Global de Reforma (1988), atenção à educação pré-escolar e apresenta propostas concretas de diversificação das modalidades de educação pré-escolar, de articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo, de incremento à formação de educadores de infância e de alargamento de rede de educação pré-escolar. Tais propostas previam um substancial aumento da cobertura de educação pré-escolar.</p> <p>Ao Ministério da Educação, enquanto responsável primeiro pelo sistema educativo para todos e cada um, cabe definir as regras de intervenção- suas e de outros- no domínio da educação pré-escolar, afirma-se na Proposta Global de Reforma.</p>
--	---

	<p>Há que retomar estas propostas e providenciar a elaboração de um plano de educação pré-escolar que estabeleça um calendário para a cobertura progressiva do país, plano que contempla igualmente todos os outros aspectos referidos neste parecer. Cabe ao Estado a elaboração desse parecer.”</p> <p>“1- Recomendações relativas ao papel do Estado na educação pré-escolar:</p> <p>1.1- O Estado deve investir financeiramente na educação pré-escolar, na perspectiva de que ela é o início da educação básica;</p> <p>1.2- O Estado deve investir numa lógica de análise de custos/ benefícios e não meramente numa lógica de análise de custos;</p> <p>1.3- A educação pré-escolar tem uma função de educação compensatória que não pode ser ignorada numa análise de benefícios;</p> <p>1.4- Nesta perspectiva o Estado deve apoiar, tutelar e controlar todos os serviços de educação pré-escolar;</p> <p>1.5- O Ministério da Educação deve criar imediatamente os lugares docentes para os jardins-de-infância entretanto criados no âmbito dos compromissos legalmente assumidos no âmbito do partenariado Estado/ autarquias.</p> <p>2- Recomendações relativas aos tipos de serviços da educação pré-escolar:</p> <p>2.1- O Estado deve promover a oferta de serviços a crianças dos três aos seis anos, fomentando a criação de centros educativos infantis;</p> <p>2.2- Tendo em atenção a situação actual parece caracterizada uma insatisfação dupla (nuns serviços estão asseguradas as necessidades de guarda, mas não as educativas, e noutros há insuficiente satisfação daquelas e compartimentação de serviços) o Estado deve promover a oferta de serviços que integrem as dimensões educativa e de guarda e, em áreas carenciadas, a dimensão de assistência social.</p> <p>Isto significa aproximar os dois modelos existentes, dando mais intencionalidade educativa aos centros-de-dia e aceitando o prolongamento do horário dos centros educativos infantis;</p> <p>2.3- O Estado deve, assim, apoiar os serviços da rede actual do Ministério do Emprego e Assuntos Sociais, através de condicionalismos impostos ao financiamento e através de supervisão pedagógica, com apoio técnico constante, a adquirir ou a manter o carácter de serviços educativos;</p>
--	--

	<p>2.4- O Ministério da Educação deve, assim, apoiar (quando para tal solicitado) o prolongamento do horário dos jardins-de-infância públicos da sua rede, através de pessoal treinado para funções de guarda ou através de pagamento extra a educadores, podendo os pais participar nos custos deste prolongamento;</p> <p>2.5- Devem ser potenciadas as capacidades das diversas redes para o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, recorrendo, se necessário, a psicólogos, assistentes sociais ou educadores especializados.</p> <p>3. Recomendações relativas à rede de educação pré-escolar:</p> <p>3.1- O Estado deve, através do Ministério da Educação, fomentar a integração de serviços, criando unidades organizacionais de maior dimensão;</p> <p>3.2- O Ministério da Educação deve aproximar a rede de educação pré-escolar da do ensino básico do 1º ciclo, seja através do modelo da escola básica integrada, seja por integração em áreas escolares maiores, seja por criação de classes de educação pré-escolar em escolas básicas do 1º ciclo;</p> <p>3.3- Os pais devem poder escolher os serviços não com base apenas nas suas necessidades de guarda, mas com base em critérios de acessibilidade, qualidade e economia;</p> <p>3.4- As soluções relativas ao mundo rural e mundo urbano podem ser diferentes. Em condições de população infantil escassa e dispersa pode justificar-se a educação de infância itinerante;</p> <p>4- Recomendações relativas à administração e tutela do sistema:</p> <p>4.1- Deverá haver uma tutela pedagógica única em todo o sistema de atendimento à criança, sendo o Ministério da Educação responsável pelo apoio e pela inspeção a todas as unidades de atendimento à criança. Implica mais controlo, mas também mais apoio técnico;</p> <p>4.2- O Ministério da Educação deve dispor de um corpo especializado de inspectores para esse efeito, devendo promover a sua formação e eventual recrutamento;</p> <p>4.3- Deve ser clarificado o partenariado entre Estado e autarquias em relação à rede pública;</p> <p>4.4- Deve ser permitida a existência formal de centros educativos autárquicos (isto é, totalmente autárquicos), a serem incorporados, para efeito de tutela, e apoio na rede do Ministério da Educação. Para efeitos</p>
--	--

	<p>de apoio financeiros terão, pelo menos, o estatuto dos do ensino particular e cooperativo;</p> <p>4.5- Deve haver uma coordenação regional e local de todos os serviços de atendimento à criança, podendo criar-se para isso conselhos locais de educação ou comissões locais de atendimento à criança, incluindo representação de todos os sectores, públicos e privados.</p> <p>5- Recomendações relativas à qualidade dos serviços de educação pré-escolar:</p> <p>5.1- Deverão ser definidos <i>standards</i> claros de qualidade em termos de instalações, equipamentos, pessoal docente e auxiliar, formação contínua e abertura a apoio técnico e supervisão, metodologias e material didáctico. Tais standards devem ser divulgados, até para poderem influenciar práticas;</p> <p>5.2- A questão da qualidade deve igualmente ser vista na perspectiva dos direitos das famílias e de protecção dos consumidores, o que implica maior informação às famílias e ao público em geral.</p> <p>6. Recomendações relativas aos profissionais de educação de infância:</p> <p>6.1- Potenciar a formação dos educadores de infância, dando-lhes acesso a formação contínua e formação especializada em educação de infância;</p> <p>6.2- criar condições organizacionais de intercâmbio e enriquecimento mútuo, através da criação de unidades organizacionais de maior dimensão e de concessão de tempo para reuniões e reflexão;</p> <p>6.3- Aproximar ou uniformizar o estatuto (remuneratório, funcional e de condições de trabalho) de todos os educadores que trabalham em serviços de educação pré-escolar;</p> <p>6.4- Dar a todos os educadores, independentemente do local e serviço onde trabalham, as mesmas oportunidades e necessidades organizacionais de formação contínua;</p> <p>6.5- Promover o recrutamento de quadros intermédios para tarefas de guarda, animação infantil e ocupação dos tempos livres;</p> <p>6.6- Criar incentivos para os melhores centros educativos, de modo a compensar uma cultura do mínimo exigível com uma cultura do máximo premiável.</p> <p>7 Recomendações relativas ao fomento de investigação na educação pré-escolar:</p> <p>7.1- Recomenda-se ao Conselho Nacional de Educação que promova um livro branco sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal;</p>
--	--

	<p>7.2- Igualmente se recomenda ao Conselho a elaboração de um parecer sobre o atendimento às crianças dos zero aos três anos coordenado com a política familiar;</p> <p>7.3- Recomenda-se investigação destinada a possibilitar a elaboração dos <i>standards</i> de qualidade referidos na recomendação 5.1. A qualidade pode ser objecto de investigação.</p> <p>7.4- Recomenda-se às instituições de ensino superior que, a par da oferta de formação especializada em educação de infância, promova investigação neste domínio.</p>
--	--

Parecer n.º 2/ 95 do CNE	
A expansão da educação pré-escolar- análise de um projecto de decreto-lei do Ministério da Educação	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“O Governo decidiu neste ano apresentar e aprovar um modelo organizacional de expansão da educação pré-escolar que não mereceu idêntico consenso. Pelo contrário, suscitou críticas públicas de vários parceiros.</p> <p>Dado ser a educação pré-escolar uma área de interesse relevante para o País e uma área que, por isso, preocupa muito este Conselho, apresenta-se um parecer breve sobre esta iniciativa governamental, que traduz o desejo</p>

do Conselho de acompanhar a evolução legislativa e estratégica nesta área vital do sistema educativo.”

“O Governo apresenta um plano de expansão da educação pré-escolar que visa atingir uma cobertura próxima dos 90% das crianças, entre os 3 e os 5 anos até 1999.

O Governo visa estimular esta expansão não criando mais nenhum jardim-de-infância estatal nem contratando mais nenhuma educadora de infância, mas apelando ao esforço das diversas instituições não estatais que actuam no campo- autarquias, instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EECP).”

“4- Apreciação global das soluções encontradas:

4.1- A não assunção pelo Estado da educação pré-escolar como educação básica.

O projecto de decreto-lei não segue a orientação principal resultante do consenso obtido pelo CNE- a assunção pelo Estado da educação pré-escolar numa perspectiva de educação básica. Esta não assunção é evidentemente o pecado original da proposta governamental e dela deriva um conjunto de insuficiências e incongruências.”

“8- Recomendações:

Termina-se produzindo algumas recomendações que a análise deste projecto de decreto-lei sugere:

Recomenda-se à Assembleia da República:

1) Que defina a educação pré-escolar como a etapa inicial da educação básica.

Recomenda-se ao Governo:

2) Que elabore um modelo organizacional global de educação pré-escolar, na assunção de que ela é a etapa inicial da educação básica e de que é um instrumento importante de combate à desigualdade social;

3) Que clarifique a responsabilidade pela promoção de uma rede nacional de educação pré-escolar que garanta a concretização do direito à educação em todo o território nacional;

4) Que conceptualize o papel das autarquias como entidades de administração pública, clarificando as suas competências na coordenação e gestão da rede pré-escolar e escolar;

	<p>5) Que elabore ou divulgue um plano concreto quantificado de expansão da rede pré-escolar, para os interessados o conhecerem e actuarem em conformidade;</p> <p>6) Que no processo utilize uma metodologia de diálogo e consulta que possa mobilizar os agentes institucionais que se quer mobilizar;</p> <p>7) Que elabore uma estratégia clara de implementação explicitando os incentivos e competências a conceder aos parceiros que se querem envolver neste processo.</p>
--	--

Parecer n.º 2/ 96	
Proposta de lei-quadro da educação pré-escolar (proposta de lei n.º 44/ VII)	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	Este documento só faz referência à educação dos 3 aos 6 anos, mas é importante no percurso feito de reconhecimento da EPE como parte do Sistema de Ensino
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	

Parecer n.º 3/99	
Crianças e alunos com necessidades educativas especiais	

Atendimento/ oferta/ rede/ horários	Nota minha: Não há referencia específica à educação dos 0 aos 3 anos. fala-se em ensino para os alunos do sistema nacional de ensino. Logo creche é excluída nesta fase anterior à criação da intervenção precoce.
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“Com o presente parecer, o CNE pretende prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos.”</p> <p>«”O modelo de escola inclusiva não é um projecto descontextualizado[...] é uma exigência social e política, é a tradução em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que, desde a 2ª metade do século XIX, impuseram, progressivamente, o reconhecimento do direito de todos à educação, à escolaridade obrigatória, o direito ao acesso e sucesso na escola.”»</p> <p>«...para que “a educação para todos seja, efectivamente, para todos, especialmente para os mais vulneráveis e com mais necessidades” (Declaração de Salamanca)»</p> <p>“...o Ministério da Educação, a partir de 1973-1974, publicou importantes diplomas legais que anunciavam a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro, a maior parte dos investimentos financeiros do Estado na educação destes alunos foi dirigida para as estruturas segregadas, e não para o desenvolvimento da educação integrada.”</p>

	<p>«” O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades. Os programas de atendimento e de educação das crianças até aos 6 anos devem desenvolver-se e ou reorientar-se a fim de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola, devem reconhecer o princípio da inclusão e devem desenvolver-se de uma forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde.” (Declaração de Salamanca)</p> <p>Se confrontarmos estas declarações com a realidade existente, concluímos que urge delinear e implementar um programa de intervenção precoce.»</p> <p>“22- Conceber e concretizar legislação que suporte uma política coerente de intervenção precoce, de âmbito nacional, de acordo com as recomendações de Salamanca, que acompanhe o desenvolvimento da educação pré-escolar, numa acção multisectorial e multidisciplinar envolvendo os Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade.”</p>
--	---

Parecer n.º 3/2001 do CNE Aprendizagem ao longo da vida	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	“O memorando sobre «Aprendizagem ao longo da vida» foi elaborado pela Comissão Europeia (...) com o objectivo de lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida em

	<p>termos individuais e institucionais e em todos os domínios da vida, seja pública ou privada.”</p> <p>Relatório da UNESCO (pág.1)” ...concebendo educação em sentido lato de forma a nele incluir os tradicionais conceitos de educação e formação em sentido estrito e que no memorando são substituídos pelo termo «Aprendizagem». Refere-se neste relatório «Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. Em vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levam as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É este continuum educativo, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar no presente relatório, pela expressão ‘educação durante toda a vida’».</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“O memorando sobre «Aprendizagem ao longo da vida» foi elaborado pela Comissão Europeia (...) com o objectivo de lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida em termos individuais e institucionais e em todos os domínios da vida, seja pública ou privada.”</p> <p>“O conceito operacional que para este efeito foi adoptado é o de que a aprendizagem ao longo da vida integra «toda e qualquer actividade de aprendizagem com um determinado objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.»</p> <p>“...por vezes, limitando o enfoque à sua componente de educação contínua de adultos.”</p> <p>“Agora precisamos de um sistema de educação e formação unificado e coerente a todos os níveis que permita a cada um aprender para a vida, aprender para o trabalho e aprender durante toda a vida.”</p> <p>“Se em termos políticos se pretende combater a pobreza e melhorar a qualidade de vida a educação tem de estar necessariamente no centro da</p>

agenda política porque ela é uma componente importante do desenvolvimento sustentado que exige muitos elementos sociais e estruturais para além de um bom desempenho económico.”

“ A aprendizagem tem de começar desde o início da vida e os adultos têm de renovar os seus conhecimentos e as suas capacidades de forma a enfrentar uma vida em constante mudança. A aprendizagem ao longo da vida é essencial para cada um e tem de se tornar acessível para todos como um direito, mas também como um dever individual perante a comunidade.”

“... a dimensão de aprendizagem em qualquer domínio da vida, a que respeita à aprendizagem informal e a de alguns segmentos da aprendizagem não formal escapam normalmente ao âmbito da ideia de educação.”

“O movimento da educação ao longo da vida traduz esta intenção de alargar o âmbito de intervenção da sociedade no domínio educativo, cobrindo as realidades mencionadas da educação informal e da dimensão em todos os domínios da vida.”

“O conceito de aprendizagem está essencialmente centrado não nos meios para promover a formação mas directamente na pessoa que aprende absorvendo este conceito todas as formas, tipos e domínios em que a aprendizagem se possa exprimir seja no quadro do sistema educativo seja fora dele.”

“... no ambiente político administrativo português, o termo educação tem um entendimento que não inclui as actividades de formação profissional, para já não falar nas actividades de aprendizagem informal.”

“A própria Lei de Bases do Sistema Educativo, que a Assembleia da República aprovou em Outubro de 1986, considerando a educação extra-escolar como parte do sistema, entende que ela «engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científico e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal» (n.º 4 do artigo 4º).

	<p>“...e não aborda a temática da aprendizagem informal que corresponde a uma das principais aquisições deste processo de aprendizagem ao longo da vida.” (pág.4)</p> <p>“Por aprendizagem ao longo da vida deve entender-se o sistema que ajuda as pessoas a obterem os conhecimentos e adquirirem as capacidades que as auxiliam na adaptação aos diferentes estádios da sua vida, nelas se incluindo:</p> <p>i) O período de infância após o início da vida;</p> <p>ii) O período de escolarização; ...” (pág.5)</p> <p>“...confere-lhe o objectivo de transmitir valores, melhorar a capacidade dos seus destinatários em conhecimentos, aptidões e competências.” (pág.5)</p> <p>“...complementaridade entre os diversos tipos e formas de aprendizagem (formal, não formal, informal, inicial e de adultos) que surge em todas as fases da nossa vida e em qualquer das suas dimensões.” (pág.5)</p> <p>“A educação inicial corresponde ao período que vai desde o nascimento até ao final do período de escolarização e deve promover a aquisição dos conhecimentos e das capacidades básicas...” (pág.5)</p> <p>“3 — Direito e dever à aprendizagem ao longo da vida Centrar a problemática da aprendizagem ao longo da vida nos indivíduos, designadamente no que se refere ao acesso à aprendizagem ao longo da vida (ALV), conduz-nos a duas abordagens necessariamente interligadas: o direito de acesso e o dever de aceder. Direito de acesso: o que obriga à organização da oferta de forma a que todos os cidadãos a ela possam aceder; dever de aceder associado à interiorização da responsabilidade.” (pág.5)</p> <p>“O direito de acesso não é, no entanto, ainda um direito consagrado e vivido na sociedade portuguesa;” (pág.5)</p> <p>“Não basta falar no direito de acesso, é necessário criar as condições necessárias — a vários níveis para que os cidadãos possam beneficiar desse direito.” (pág.5)</p>
--	--

	<p>“Por outro lado, o exercício do direito de acesso à ALV deve acompanhar as estratégias de promoção da inclusão social e evitar novas formas de exclusão.” (pág.6)</p> <p>“A consciencialização e motivação das pessoas para o dever de aceder faz parte de um processo de socialização complexo, que deve ter início na mais tenra idade e se deve prolongar ao longo de toda a vida, encontrando reforço positivo em todos os contextos (familiar, escolar, social, profissional, lúdico).” (pág.6)</p> <p>“Assim, desde pequena a criança deve aprender a ter prazer em aprender, começar a dominar as técnicas de aprendizagem e desenvolver a auto-estima que lhe permita assumir a iniciativa de aprender e consolidar a atribuição causal interna pelo processo de aprendizagem.” (pág.6)</p> <p>“A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação e deverá tornar-se «o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto». Integram-na a aprendizagem formal, a não formal e a informal.” (pág.7)</p> <p>“As estruturas de coordenação hoje existentes são ainda manifestamente insuficientes.” (pág.7)</p> <p>“A problemática do financiamento está intimamente ligada com as do direito/dever à aprendizagem ao longo da vida.” (pág.11)</p> <p>“No que respeita à educação inicial o Estado tem um peso importante que é mais intenso no que respeita à escolaridade obrigatória. As famílias são outra fonte de financiamento desta componente do sistema. Considerando que o Estado financia as escolas (e de forma desigual) e não as famílias, por motivos financeiros estas não têm igual possibilidade de escolher livremente a opção de educação que pretendem para os seus filhos.” (pág.11)</p>
--	--

“Em termos de procedimentos que podem ser adoptados há que considerar a possibilidade de vouchers quer para a educação inicial quer para a educação contínua de adultos.” (pág.11)

“...o seu enfoque não se limita a abordar a relação entre a educação e a economia, definindo apenas orientações de natureza vocacional. Há uma clara preocupação, no documento em análise, de abordar os problemas relativos à qualidade de vida, estabelecendo as ligações entre a educação e o desenvolvimento pessoal e social e postulando mudanças importantes na estrutura e na relação entre sociedade, economia e educação/formação.” (pág.12)

“...o CNE alerta para o facto de apesar de o memorando incluir nos seus objectivos a construção de uma sociedade inclusiva que garanta iguais oportunidades de acesso a todos os cidadãos, aumentando a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, não se encontram nele referências suficientemente explícitas ao facto de o aumento da oferta de oportunidades de aprendizagem trazer associado o aumento de exclusão formativa. A questão dos cidadãos com necessidades educativas especiais tem de ser alvo de tratamento próprio dada a especificidade da situação e a importância de que se reveste sobretudo quando se procura garantir a universalização das oportunidades de acesso à aprendizagem. Nesta conformidade, terão de ser previstas medidas especiais de enquadramento e acompanhamento não só para combater a exclusão social como, desde logo, para evitar que ela se alargue.

No desenvolvimento da análise que acaba de realizar e no sentido de contribuir para a criação de uma sociedade em que a aprendizagem ao longo da vida seja um direito e um dever de todos os cidadãos, com particular ênfase no espaço nacional, ...” (pág.12)

“...o CNE é de parecer que:

Princípios gerais da aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida:

Se deve alargar e intensificar o debate à escala europeia e à escala nacional sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada, de forma que para além das instituições se consiga chegar até aos indivíduos.

	<p>Há que definir os meios e as formas que em Portugal se irão utilizar para que este objectivo seja efectivamente atingido, permitindo-se assim que a assunção do direito e do dever universal à aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida constitua um objectivo de todos e uma verdadeira prioridade nacional;” (pág.12)</p> <p>“Reorganização do sistema e dos processos de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida:</p> <p>12) A assunção de um paradigma de aprendizagem significa ser capaz de operacionalizar a transição de um sistema educativo e formativo centrado na oferta para um sistema centrado nas aprendizagens em todos os contextos.” (pág.12)</p> <p>“O sistema formal de ensino tem de evoluir para um sistema mais aberto de diálogo, inserido na comunidade e integrador da multiculturalidade, facilitador do auto-conhecimento,...” (pág.12 e 13)</p> <p>“6) Se deve desenvolver um sistema de ensino que seja, ele mesmo, diversificado, incluindo instituições variadas com diferentes vocações, de forma a permitir a obtenção de uma estratificação funcional do sistema.”</p> <p>“7) A articulação das estruturas de educação e formação existentes parta da análise do universo no terreno, salvaguardando-se a flexibilidade necessária para contemplar a especificidade dos projectos educativos adequados a realidades particulares e por vezes minoritárias. Acções, como por exemplo o reordenamento da rede educativa, devem ser capazes de contemplar os recursos afectados aos vários tipos de aprendizagem, tendo em vista a sua interacção e rentabilização;(pág.13)</p> <p>“10) Se reforcem as capacidades das organizações e das redes que actualmente desenvolvem as suas actividades nos domínios da educação, da formação e da aprendizagem ao longo da vida aos níveis local, regional, nacional e internacional e que se intensifiquem as trocas de informação e a cooperação entre estas organizações e redes;” (pág.13)</p> <p>“23) Se proceda a um investimento sério na expansão, desenvolvimento e qualificação do sistema de creches, promovendo a formação de educadores</p>
--	---

e de outros técnicos qualificados para a especificidade deste nível etário, estimulando, em colaboração com os parceiros tradicionais e outros que para talestem vocacionados, o alargamento da rede de estabelecimentos, de forma a, gradualmente, garantir a universalização do seu acesso e a avaliação continuada da qualidade das condições de funcionamento das instituições existentes. A aprendizagem desde o nascimento até ao fim da vida impõe que, para além da importância social de que se reveste o desenvolvimento de uma rede qualificada de creches, generalizadamente acessível, se cuide, em colaboração com as famílias, de alargar o processo de desenvolvimento harmonioso e saudável aos níveis emocional, cognitivo, moral e da personalidade na primeira infância;” (pág.13)

“Avaliação e controlo das estratégias e processos de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida:

40) Se estabeleça um efectivo processo de monitorização e acompanhamento do direito à aprendizagem ao longo da vida e a reorganização do sistema, dos processos, dos enquadramentos legais e administrativos, em função da avaliação continuada e sistemática;” (pág.14)

“3 — Análise do reordenamento da rede educativa

O sistema de aprendizagem ao longo da vida pressupõe uma estreita cooperação e concertação entre todos os parceiros que oferecem formação. Como refere o memorando «O contínuo de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida também implica que os diferentes níveis e departamentos dos sistemas de educação e formação, incluindo os domínios não formais, devem trabalhar em estreita concertação. Neste caso, trabalhar em conjunto de forma eficaz significará ir para além dos esforços em curso para construir pontes e percursos entre as diferentes partes dos sistemas existentes. A criação de uma rede de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida centrada nas pessoas introduz a visão de uma osmose gradual entre estruturas de oferta que permanecem, hoje, relativamente desligadas umas das outras.» (pág.17)

“O processo de reordenamento da rede educativa em curso no Ministério da Educação tem objectivos ambiciosos que poderão ser concretizados no

	<p>quadro da rede educativa da responsabilidade deste Ministério, apesar das dificuldades classicamente provocadas por grupos diversificados que, neste contexto, procuram reafirmar os seus interesses e que incluem pais, alunos, professores e representantes das autarquias, das actividades económicas, sociais e culturais.” (pág.17)</p> <p>“E, se é claro que a educação tem a ver com o crescer, o desenvolver-se e o realizar-se do homem, também parece claro que, na tarefa educativa, neste tempo de avanço vertiginoso da ciência e da técnica, é urgente e necessário olhar além, isto é, «atender aos referenciais das origens e dos fins».</p> (pág.19) <p>“A relação pedagógica é um acto ontológico de descentração, mas que se constitui através da centração no homem como pessoa.</p> A acção educativa, como processo intersubjectivo e como acção comunicativa, é das acções humanas mais difíceis, uma vez que não deriva da demonstração, mas sobretudo de um despertar e de uma sensibilização. Os educadores têm o dever de mostrar (não de demonstrar) que toda a acção, individual ou colectiva, supõe compromissos éticos, mesmo quando não se tem consciência disso. A autonomia dos educadores e a autonomia dos educandos impõem que se distinga (e se manifeste a distinção) entre aquilo que se sabe e os valores em que se acredita.”(pág.20) <p>“Não se educa apenas para o indivíduo, nem se educa apenas para a sociedade; educa-se para a humanidade do homem; na verdade, a acção educativa não está ao serviço de qualquer critério de servidão, mas ao serviço desta plenitude humana; através do processo educativo, o homem é colocado na cultura, operando-se uma dialéctica de assimilação entre o singular e o universal. Na verdade, a finalidade da educação consiste em fazer do cidadão um homem, capaz de comunicar com o mundo e com os outros homens, capaz de avaliar todas as coisas em ordem a escolher o que é bom.” (pág.21)</p>
--	---

Parecer n.º 2/2002 Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos.	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“2) Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida, procurando melhorar o acesso à educação e à formação ao longo da vida e tornar a educação e a formação mais atractivas, facilitando a passagem de umas vias para outras.” (pág.2)</p> <p>“Os sistemas educativos devem orientar-se no sentido de estarem em condições de gerar as aptidões e competências de base necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e a formação ao longo da vida atraente e gratificante, dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade, mesmo àqueles que consideram que a educação e a formação não lhes interessam, com os instrumentos susceptíveis de desenvolver as respectivas competências e de as explorar da melhor maneira.” (pág.2)</p> <p>“Dar apoio para melhorar a concepção da política de educação e de formação e para a implementar a todos os níveis;” (pág.2)</p>

Parecer n.º2/ 2004 A proposta e os projectos de lei de bases da educação/ do sistema educativo.	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	

Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“1) Designação e oportunidade da iniciativa legislativa</p> <p>1 — A designação actual de «lei de bases do sistema educativo» aparece agora substituída, na quase totalidade das propostas em apreço, por «lei de bases da educação». Esta designação, podendo pecar por ser demasiado ambiciosa, pois nunca conseguirá contemplar todos os domínios e contextos educativos formais e informais de uma sociedade, é, porém, reducionista ao não integrar satisfatoriamente a riqueza de todos os processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, acaba por se perder a oportunidade de concepção de uma lei mais abrangente da educação e da formação ao longo da vida. (pág. 2)</p> <p>“Na actual sociedade do conhecimento, a «lei de bases da educação» alargaria os seus horizontes ao adoptar, em toda a sua extensão, não um discurso a partir da escola (pré-escolar, escolar e extra-escolar) mas, antes, uma perspectiva de «aprendizagem ao longo da vida». Esta perspectiva, internacionalmente instituída como abrangendo todo o processo educativo e formativo desde a educação de infância à educação contínua de adultos, faz emergir uma efectiva articulação entre políticas e estruturas de educação e de formação, assumidas ambas as dimensões como pilares indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício pleno da cidadania.” (pág.2)</p> <p>“5 — No entender do CNE, a justificação da alteração da LBSE sairia reforçada pela necessidade de se atender e valorizar algumas áreas, por exemplo a aprendizagem ao longo da vida, decorrente de profundas transformações ocorridas nos últimos anos, a articulação entre o ensino e a formação profissional, a oferta universal da educação infantil, o alargamento da escolaridade universal para 12 anos, tendo em vista uma maior e melhor qualificação da população portuguesa,…”(pág.2)</p>

“Importa, contudo, assegurar esta ideia da «rede de ofertas educativas» não venha a traduzir-se, na prática, numa demissão do Estado no que diz respeito à criação e manutenção de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino. Torna-se igualmente necessário introduzir o princípio da igualdade de oportunidades para todos no acesso à educação, sem discriminação sociocultural ou de sexo, de modo a ser salvaguardada a equidade social.” (pág.2)

“deve ganhar relevo a correcção de assimetrias sociais e geográficas no acesso à educação, deve haver uma clara determinação em assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação e formação— e de sucesso — por parte de todos os portugueses, qualquer que seja a sua idade, género, etnia e condição social, no quadro de uma ampla diversidade e liberdade de oferta de educação e de formação, de modo a ser garantida a equidade social.” (pág.2)

“A garantia constitucional da liberdade de ensinar e de aprender deve ser plenamente assumida por todos os actores sociais.” (pág.2)

“A educação é, pois, um processo de elevação individual e colectiva, aproveitando a modificabilidade da condição humana.”(pág.3)

“O insucesso e o abandono escolares questionam-nos sobre a educação na primeira infância. Considerando o conhecimento actual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afectiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade. Aliás, mesmo que se considere que as famílias poderão ocupar-se da educação pré-escolar e infantil, isso não impede que aquela se considere obrigatória.

A obrigação de educar as crianças até aos 6 anos de idade deve ser assumida pelos pais e pela sociedade. Deve o Estado incentivar a sua universalidade, proporcionando os meios para que todos dela possam beneficiar, ainda que se reconheça que os pais possam reivindicar o exercício desse dever sempre que tenham melhores condições para o fazer

	<p>do que a instituição de serviço público alternativa ao seu dispor. Entende-se, assim, que é necessário garantir que todas as crianças dos 3 aos 6 anos tenham a oportunidade de uma educação em grupo em ambientes estimulantes e que, só excepcionalmente, e por razões extraordinárias, as famílias das crianças deste grupo etário possam ser dispensadas da utilização dessa oportunidade educativa e desenvolvimental. Convém assegurar o que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada por unanimidade na Assembleia da República em 11 de Dezembro de 1997, já contemplava, isto é, o dever do Estado de criar uma rede pública de educação pré-escolar e a gratuitidade da componente educativa em todas as unidades públicas, privadas ou de solidariedade social. O CNE já emitiu vários pareceres sobre a educação pré-escolar em 1994, 1995 e 1996 e, mais recentemente, em Julho de 2003, editou o estudo «Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão».” (pág.3)</p> <p>“Importa que o poder político em Portugal, nos seus diferentes níveis e graus de responsabilidade, veja a educação como um factor estrutural do desenvolvimento do País e da valorização dos Portugueses. Para isso, torna-se fundamental haver uma maior moderação na produção de legislação e de mudanças nas práticas instituídas, por maiores adjectivações de reforma ou de inovação que se juntem.” (pág.8)</p> <p>“A presente oportunidade de revisão da Lei de Bases constitui, também, para todos os partidos políticos com assento parlamentar, um desafio para se criar uma lei mais simples, orientadora e aberta às exigências que um mundo em profunda mutação coloca ao ensino e à educação.” (pág.7)</p>
--	---

Parecer n. °8/2008 Parecer sobre” A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	“No Estudo recomenda -se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade (...), uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas”. (pág.2)

«...É também na mesma linha que o estudo da OCDE considera que, “a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar”.

A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projectos destinados à educação dos 0 aos 3 anos e por uma franca expansão, (pág. 2)

No que respeita à educação dos 0 aos 3 anos de idade, parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes. No Estudo recomenda-se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas”. (Sumário executivo). (pág. 2)

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume-se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, actuando a dois níveis.

Por um lado, e retomando as propostas do Estudo do CNE, recomenda-se que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, que haja uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas, bem como entre serviços sociais e serviços educativos, com vista a evitar que os primeiros sejam associados às populações mais carenciadas e os segundos às mais favorecidas. O referido alargamento da oferta poderá recorrer à capacidade instalada para a educação da faixa dos 3 aos 6 anos as instituições de educação de infância

	e os educadores de infância tendo em consideração as necessárias requalificações.
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	<p>“Educar a criança é uma importante tarefa da família e da escola, mas a sociedade em geral tem uma forte responsabilidade nessa missão.” (pág.1)</p> <p>“O desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens exige uma responsabilidade social de importância acrescida em situações de risco. Essa responsabilidade social deve abranger a promoção de condições para a integração social e para o desenvolvimento das crianças, bem como a educação para a cidadania nas suas múltiplas dimensões, em que o papel das estruturas locais, em especial das autarquias, assume maior importância” (pág.1)</p> <p>“Os problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e, muitas vezes, locais, pelo que se recomenda o incentivo ao trabalho em equipa entre profissionais com valências diversificadas, como é o caso da saúde, da educação, da cultura, do apoio social.” (pág. 1)</p> <p>“Pensar a educação das crianças dos 0 aos 12 anos obriga a que se reformulem os mecanismos de protecção das crianças em risco.” (pág.1)</p> <p>Acresce que Portugal se tornou, num curto espaço de tempo, num país de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadramento dos alunos em contextos de multiculturalidade e diversificação social extrema. (pág. 2)</p> <p>“No Estudo recomenda -se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade (...), uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas”. (pág.2)</p>

“Salienta-se, no entanto, que as famílias desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças destas idades, que tem vindo a ser descurado com a crescente urbanização e com o aumento do envolvimento das mesmas, a tempo inteiro, no mercado de trabalho. Assim, em paralelo com as políticas públicas de oferta de serviços educativos, deveriam criar -se condições que permitam às famílias conciliar o trabalho com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multi-sectorial desta problemática. Deveriam igualmente ser potenciadas estratégias de educação familiar, no sentido da revalorização do papel das famílias no enquadramento educativo das crianças.” (pág.2)

Salienta-se, no entanto, que as famílias desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças destas idades, que tem vindo a ser descurado com a crescente urbanização e com o aumento do envolvimento das mesmas, a tempo inteiro, no mercado de trabalho. Assim, em paralelo com as políticas públicas de oferta de serviços educativos, deveriam criar-se condições que permitam às famílias conciliar o trabalho com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multi-sectorial desta problemática. (pág.2)

“O desenvolvimento das crianças e a sua integração social e educativa é responsabilidade de todos. É, por isso, necessário que se criem condições que favoreçam a assunção desta responsabilidade colectiva.” (pág.4)

“...deve apostar -se no desenvolvimento dos programas das cidades educadoras e no papel das estruturas e redes locais de animação sócio-cultural, com vista à promoção da integração social e educativa e ao desenvolvimento cultural e cívico das crianças, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Igualmente decisiva pode ser a função a desempenhar pelos organismos de protecção das crianças e jovens que poderão actuar de forma mais eficaz e atempada em matéria de protecção, desde que se invista na articulação entre a família e as várias estruturas existentes e na clarificação de responsabilidades.” (pág.4)

	<p>“Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume -se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, actuando a dois níveis.” (pág.4)</p> <p>“Por um lado, e retomando as propostas do Estudo do CNE, recomenda-se que (...) haja uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas, bem como entre serviços sociais e serviços educativos, com vista a evitar que os primeiros sejam associados às populações mais carenciadas e os segundos às mais favorecidas.” (pág.4)</p> <p>“Por outro lado, recomenda -se também que, paralelamente a este conjunto de medidas, sejam criadas e garantidas as condições que permitam às famílias conciliar os seus compromissos laborais com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multisectorial desta problemática.” (pág.4)</p>
Intencionalidade educativa	<p>“No que respeita à educação dos 0 aos 3 anos de idade, parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes. No Estudo recomenda -se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres...” (pág.2)</p> <p>“Por um lado, e retomando as propostas do Estudo do CNE, recomenda--se que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, que haja uma maior articulação entre as famílias...”(pág.4)</p>
Profissionais de educação	<p>“No Estudo recomenda -se um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita...”(pág.2)</p> <p>Devem integrar-se neste esforço de avaliação e monitorização as instituições nas quais o Estado delega responsabilidades educativas que</p>

	<p>não administra directamente, nomeadamente no que se refere à oferta dos 0 aos 6 anos.</p>
<p>Referências internacionais</p>	<p>A realização de uma primeira conferência internacional (CNE, 20 maio de 2008) e de um workshop de especialistas nacionais constituiu o ponto de partida para a realização de um estudo (adiante designado por Estudo) sobre esta problemática, coordenado pela Professora Isabel Alarcão, que reuniu para esse fim uma equipa de especialistas de várias áreas das Ciências da Educação. O Estudo foi entregue ao CNE em Março de 2008 e a reflexão produzida organizou-se em torno de três objectivos:</p> <p>Caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise;</p> <p>Comparar a situação portuguesa com a situação noutros países;</p> <p>Perspectivar novos rumos. (pág.1)</p> <p>Nesses seminários houve a preocupação de convidar participantes que apresentaram situações educativas portuguesas e de países da União Europeia. (pág. 1)</p> <p>O presente projecto de parecer tem por base o conhecimento decorrente das diversas iniciativas atrás mencionadas, a reflexão produzida ao nível das Comissões do CNE directamente envolvidas nesta problemática, bem como as recomendações do estudo comparativo promovido pela OCDE, intitulado No More Failures. Ten Steps to Equity in Education⁴. (pág.1)</p> <p>«...É também na mesma linha que o estudo da OCDE considera que, “a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar”.</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Considerou -se que o CNE poderia dar um contributo significativo nesta área, promovendo a reflexão sobre a actual estrutura e organização da educação de infância e do ensino básico no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), designadamente quanto à orientação educativa das primeiras idades, ao conceito de escola a desenvolver, à estrutura dos ciclos de ensino, aos percursos dos alunos. Assim, o CNE assumiu como</p>

uma das suas prioridades estudar a educação na etapa da vida das crianças situada entre os 0 e os 12 anos de idade, tendo adoptado como metodologia o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o conhecimento científico e o debate de concertação sócio-educativa. (pág.1)

“O projecto de parecer agora apresentado assume que a problemática da educação dos 0 aos 12 anos deverá ser encarada sob o duplo ângulo da melhoria da sua qualidade e da garantia de equidade no sistema.” (pág.1)

“Se a estrutura em três ciclos teve uma justificação histórica, como ilustra Natércio Afonso no Estudo, fará sentido revê-la hoje, decorridos mais de vinte anos, face à constatação de que, na prática, a articulação entre ciclos e a criação de percursos educativos coerentes não se processou, por razões que se prendem com culturas e práticas institucionais e organizacionais, apesar das decisões tomadas nesse sentido ao longo das últimas décadas.”(pág.2)

“A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade.” (pág.2)

«...É também na mesma linha que o estudo da OCDE considera que, “a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar”.

A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projectos destinados à educação dos 0 aos 3 anos e por uma franca expansão, na década de 1990, das estruturas destinadas às crianças dos 3 aos 6 anos numa lógica de educação pré -escolar, considerada como a primeira etapa do ensino básico.” (pág.2)

“(...) No Estudo recomenda -se “um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade,...” (pág.2)

“...colocam -se questões tais como a definição de metas para a expansão do sistema e a definição do estatuto para a educação pré-

	<p>-escolar, que poderá continuar a ser facultativa ou tornar -se obrigatória, por exemplo, para as crianças de cinco anos de idade.” (pág.2)</p> <p>“Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume -se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, actuando a dois níveis.” (pág.4)</p> <p>“Devem integrar -se neste esforço de avaliação e monitorização as instituições nas quais o Estado delega responsabilidades educativas que não administra directamente, nomeadamente no que se refere à oferta dos 0 aos 6 anos.” (pág.5)</p>
--	--

<p>Parecer n.º3/2009</p> <p>Alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e à frequência universal da educação pré-escolar para todas as crianças de cinco anos de idade</p>	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	<p>“...há indícios de que serão as dificuldades de acesso (logísticas e financeiras) que impedem uma parte das crianças de frequentar a educação de infância e não uma opção de livre escolha das famílias.” (pág. 40 e 41)</p>
Intencionalidade educativa	<p>“Vários países a nível europeu, embora mantendo o carácter facultativo da frequência da educação de infância, têm vindo a considerar expressamente a intencionalidade educativa que deve orientar toda a educação de infância desde o nascimento da criança até ao início da escolaridade formal, como é o caso mais recente da Espanha.” (Pág.38)</p> <p>“Um outro aspecto que tem sido objecto de polémicas e de receios diz respeito à qualidade da oferta de educação de infância e às suas propostas curriculares, manifestando-se muitas vezes o receio de uma “escolarização precoce” (...) sem se reconhecer a importância de promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emocional e social das crianças, que aliás constituiria a base da aprendizagem ao longo da vida. Assim, as</p>

	<p>Orientações Curriculares já existentes para a educação de infância e o processo de auto-avaliação de contextos já em curso deverão ser apoiados e aprofundados.” (pág. 43)</p> <p>“...uma das mais importantes funções atribuídas à educação de infância, para além da função social de guarda e da de promoção do desenvolvimento da criança, tem sido uma função compensatória conducente a uma maior equidade social.” (pág.43)</p>
Profissionais de educação	<p>“O esforço de universalização e gratuidade na oferta de educação de infância para as crianças de 5 anos precisa, assim, não só da já referida continuidade para idades anteriores, mas (...) de uma atenção continuada e exigente à qualidade da oferta, quer relativa à dimensão “estrutural”, quer à dimensão de “processo”, quer ainda à formação inicial e contínua de educadores.” (págs.43 e 44)</p>
Referências internacionais	<p>“Vários países a nível europeu, embora mantendo o carácter facultativo da frequência da educação de infância, têm vindo a considerar expressamente a intencionalidade educativa que deve orientar toda a educação de infância desde o nascimento da criança até ao início da escolaridade formal, como é o caso mais recente da Espanha.</p> <p>Outros países adoptam um sentido restrito de educação pré-escolar, fazendo-a coincidir apenas com o ano que antecede a entrada na escola, embora a tendência geral seja a de garantir a disponibilidade de educação de infância a todas as crianças a partir dos três anos de idade. Nesse sentido, propor a universalidade da educação pré-escolar a partir do ano em que as crianças “atinjam os cinco anos de idade” como se afirma na Proposta de Lei merece uma análise ponderada dos efeitos que poderá induzir na organização daquela etapa educativa.” (Pág.38)</p> <p>“Entretanto, na maioria dos países da UE a preocupação com a oferta de educação de infância tem vindo a recuar na idade reconhecendo-se, hoje, quer a partir de estudos neurológicos e psicológicos, quer de natureza sociológica, a importância do desenvolvimento infantil a partir dos zero anos. No estudo realizado pelo CNE em 2008, dos zero aos doze anos, afirma-se:</p> <p>(...) o alargamento progressivo dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, de acordo com as necessidades das famílias que trabalham, aliado à promoção de mais amplas licenças de maternidade e</p>

	<p>paternidade e, simultaneamente, à garantia da qualidade educativa das estruturas de atendimento;” (pág.41)</p> <p>“Ora estudos como Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers (1995) em que Portugal participou, terão demonstrado a relação entre a qualidade da educação de infância e os resultados obtidos pelas crianças ao longo da sua escolaridade, tendo-se concluído que o efeito de reprodução social, constatável ao longo da escolaridade exigiria, para ser contrariado, a frequência de um mínimo de dois anos de um jardim-de-infância considerado de “qualidade” ou de “alta qualidade”.” (pág.43)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“...a expansão verificada do acesso à educação em todos os níveis do nosso sistema educativo é assinalável. No que se refere à educação de infância, os progressos realizados nos últimos treze anos no alargamento da oferta educativa pública e privada para as crianças entre os três e os cinco anos traduzem o compromisso do Estado, assumido na Lei-Quadro 5/97, de contribuir activamente para a sua universalização, no entendimento de que a educação de infância é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. (pág.38)</p> <p>“A expansão da educação de infância verificada na última década foi suportada por um conjunto de medidas que procuraram articular as várias intervenções dispersas da iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social e de iniciativa privada. A Lei-Quadro, aprovada em 1997, estabeleceu a progressiva universalidade da educação de infância, distinguindo em termos operacionais duas componentes para a efectivação da mesma: a educativa, gratuita para todas as crianças, qualquer que fosse a instituição de frequência, e a social, sujeita a comparticipação das famílias de acordo com as suas disponibilidades económicas.” (pág.40)</p> <p>“A articulação interministerial que deu suporte à implementação deste programa de expansão, permitiu ultrapassar dificuldades que durante muitos anos tinham condicionado o desenvolvimento da oferta da rede pública, designadamente os seus horários de funcionamento impossíveis de adequar às necessidades crescentes das famílias.(pág.40)</p>

“O crescimento da frequência facultativa da educação de infância e ainda a procura não satisfeita por muitas famílias tem retirado força ao debate sobre a obrigatoriedade ou não desta etapa educativa. Não parece necessário tornar a educação de infância de frequência obrigatória já que as famílias, dum modo geral, a procuram embora nem sempre a encontrem...(pág. 41)

“O esforço de universalização e gratuidade na oferta de educação de infância para as crianças de 5 anos precisa, assim, não só da já referida continuidade para idades anteriores, mas também de ser acompanhado de medidas de apoio às famílias e de uma atenção continuada e exigente à qualidade da oferta,...” (pág.43)

“A indicação dos 5 anos deve ser encarada apenas como um ponto de partida para a generalização dessa medida para idades mais precoces e não deve constituir um obstáculo legal, obrigando a novas revisões e a reformulações da lei à medida que se for antecipando essa universalização. Uma perspectiva de Educação ao Longo da Vida implica uma educação a partir dos 0 anos e em alguns países da UE a componente educativa das instituições para atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos é já objecto de atenção e de legislação. Foi também nesse sentido que o estudo, recentemente realizado a pedido do CNE, se pronunciou.”(pág.44)

“Deve assumir-se que a gratuidade do serviço público de educação de infância deve incluir quer a componente educativa, quer a componente de apoio social à família, contribuindo ambas para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais da criança. A criação de novos equipamentos destinados à educação de infância, bem como a requalificação dos actualmente existentes deverá assentar num estudo minucioso da oferta instalada nas três redes – pública, social, solidária e privada –, numa articulação estreita entre elas e as autarquias e num controlo rigoroso dos apoios concedidos pelo Estado, que inclua uma real prestação de contas relativamente às populações servidas, aos objectivos prosseguidos e aos apoios financeiros recebidos. Recomenda-se, ainda, que sejam tomados em consideração critérios de proximidade, relativamente aos locais de residência e de trabalho das famílias, na definição da rede nacional de educação de infância.” (pág.45)

	<p>“Em síntese, relativamente às duas dimensões constantes da Proposta de Lei, o CNE recomenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O entendimento da universalidade da educação de infância agora proposta, como ponto de partida da intervenção educativa dos 0 aos 5 anos, sem romper com a unidade da etapa dos 3 aos 5 anos e sem deixar de ter em conta que é necessária uma frequência de pelo menos dois anos como duração mínima necessária à inversão da tendência de reprodução social observável ao longo da escolaridade. 2. Que esta universalidade seja entendida como compromisso do Estado e não como frequência obrigatória por parte das crianças, salvaguardando-se a legitimidade da opção das famílias e a diversidade de modalidades educativas possíveis.” (pág.67) <p>“15. A melhoria da flexibilidade curricular construída pelas equipas pedagógicas, garantindo que esta medida não se destina a assegurar tempo de escolaridade, mas sim aprendizagens significativas de qualidade.” (pág. 69)</p> <p>Intenções de voto de Maria Arminda Bragança «Reconheço que é necessário acautelar algumas questões (...) E cito “Um Roteiro para uma Legislatura 2005-2009” entregue pela FNE ao Governo no início desta legislatura: «– redefinição do conceito de educação pré-escolar, de forma a abranger as crianças entre os 0 e os 6 anos e obrigando a que a oferta dos 0 aos 3 anos seja assegurada por técnicos especializados com formação adequada;» (pág. 72)</p>
--	---

Parecer n. °5/2010

Metas Educativas 2021 (OEI)

Relatório Nacional- Propostas de Metas para Portugal

--	--

Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	“...convicção de que a educação é a estratégia fundamental para fazer avançar o direito à igualdade de oportunidades, a coesão e a inclusão social de todos os cidadãos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento social e económico de cada um dos países.” (pág.1)
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	“...convicção de que a educação é a estratégia fundamental para fazer avançar o direito à igualdade de oportunidades, a coesão e a inclusão social de todos os cidadãos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento social e económico de cada um dos países.” (pág.1)
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	“...convicção de que a educação é a estratégia fundamental para fazer avançar o direito à igualdade de oportunidades, a coesão e a inclusão social de todos os cidadãos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento social e económico de cada um dos países.” (pág.1)
Políticas educativas e sociais	<p>“No documento descrevem -se ainda os dez programas de acção compartilhados em que se traduz “o compromisso para avançar juntos” no cumprimento das Metas 2021, os quais constituem as linhas básicas da cooperação no âmbito da OEI, a saber:</p> <p>(...)3 — Atenção integrada à primeira infância.” (pág.2)</p> <p>“2 — Tendo em conta a necessidade de articulação de esforços entre as diversas entidades oficiais que coordenam as políticas de educação e formação, o Ministério da Educação desenvolva a colaboração necessária, em particular com os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e do Trabalho e Solidariedade Social.” (pág.3)</p> <p>“Meta Geral 3: Aumentar a oferta inicial e potenciar o seu carácter educativo</p> <p>Metas específicas:</p> <p>6) Aumentar a oferta educativa para crianças dos 0 aos 6 anos.</p> <p>7) Potenciar o carácter educativo destas ofertas garantido uma formação suficiente aos educadores.</p> <p>Indicadores:</p>

	<p>8) Percentagem de crianças entre os 0 e os 6 anos que participam em programas educativos.</p> <p>9) Percentagem de educadores que têm formação inicial específica para a educação pré-escolar.</p> <p>Objectivo quantificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que entre 50 % e 100 % das crianças dos 3 aos 6 anos frequentem a educação pré-escolar em 2015, e 100 % em 2021. - Conseguir ainda que entre 10 % e 30 % de crianças dos 0 aos 3 anos participem em actividades educativas em 2015, valor que em 2021 deve oscilar entre os 20 % e os 50 %. - Conseguir que 30 % e 70 % dos educadores que trabalham com crianças entre os 0 e os 6 anos possuam o título indicado, em 2015, e que estes sejam entre 60 % e 100 %, em 2021. <p>Proposta CNE:</p> <p>Exemplo: acompanhar a evolução da percentagem de educadores que trabalham com crianças dos 0 aos 3 anos.” (págs.3 e 4)</p>
--	---

Parecer n.º4/2011	
Parecer sobre o Programa Educação 2015	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	<p>“Assim, no âmbito da União Europeia, o Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) define os objectivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte 2020. São quatro os objectivos estratégicos definidos:</p>

	<p>1 — Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;</p> <p>2 — Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;</p> <p>3 — Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa;...” (pág.2)</p> <p>“No âmbito da UE e do EF2020 Portugal considera quatro domínios— competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências, abandono precoce da educação e formação, educação pré -escolar e aprendizagem ao longo da vida — podendo verificar -se a distância que ainda nos separa das metas a alcançar em 2020.” (pág.2)</p> <p>“Entre os oito critérios de referência europeus apontados, que cobrem o essencial das metas educativas e formativas, quer no plano europeu quer no plano da Organização dos Estados Ibero -americanos, a opção portuguesa recaiu sobre quatro indicadores, a saber: as competências básicas, o abandono escolar, a cobertura do pré -escolar e a aprendizagem ao longo da vida.” (págs. 2 e 3)</p>
Políticas educativas e sociais	

Parecer n.º 5/ 2016	
Sobre a Organização da Escola e a Promoção do Sucesso Escolar	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social, de cada uma das crianças e dos jovens? O desafio atual de uma “escola para todos” e com cada um encontra alguns entraves estruturais na escola portuguesa, sobretudo quando nos confrontamos com a missão, os objetivos e os modelos, organizacional e pedagógico, do quotidiano de cada escola.” (Pág. 34472)

Intencionalidade educativa	<p>“6 — Começar pelo princípio</p> <p>É preciso reconhecer que, apesar de tantas mudanças no mundo, os alicerces do edifício escolar não mudaram de sítio. O 1.o ciclo de qualidade desempenha o alicerce central e será tão mais bem-sucedido por todos quanto mais todos tiverem tido acesso a uma educação pré-escolar de qualidade. Já a Recomendação n.º 3/2011, sobre “A educação dos 0 aos 3 anos” referia a importância de</p> <p>Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social. A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como fator de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social aparece como uma necessidade emergente do processo de audição pública e de reflexão e como uma condição sine qua non de implementação dos direitos das crianças.</p> <p>De salientar que se tornou evidente o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do facto das famílias trabalharem ou não. Existe evidência que demonstra que a experiência de vida em grupo pode ser fundamental para as crianças de 1,5 a 3 anos.</p> <p>Considera-se, ainda, que toda esta problemática deve ser encarada num continuum educativo que se desenvolve dos 0 aos 12 anos, conforme o Parecer n.o 8/2008 do CNE, ou seja, como um processo educativo longo e decisivo, dos 0 aos 11 anos.” (págs. 34472 e 34473)</p> <p>“Reforça a importância da universalização do acesso à educação pré-escolar, dando uma particular atenção aos 0-3 anos;” (pág. 34479)</p>
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“O CNE, nesta nova oportunidade, retoma e sublinha esta recomendação em ordem à promoção de um cuidado e efetivo sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade, concebendo-se em cada escola as iniciativas pedagógicas mais adequadas à deteção, ao diagnóstico e à superação precoce das primeiras dificuldades encontradas.</p> <p>21.5 — É muito importante, toda a literatura o afirma e o CNE tem-no recomendado, que se alcance a universalização do acesso à educação pré-</p>

	<p>escolar e se dê uma particular atenção aos 0-3 anos: Seria essencial prosseguir no alargamento do acesso à educação pré-escolar, definindo metas no sentido da sua universalização, dando prioridade ao ano anterior ao início da escolaridade obrigatória. (Parecer 8/2008).</p> <p>O CNE entende que a recente medida governamental, que prevê a universalização do acesso das crianças de 3 anos à educação pré-escolar, até 2020, se insere nesta mesma linha de ação e deve ser realmente concretizada, pois pode não só promover um desenvolvimento mais harmonioso das crianças, como erguer sólidos esteios para uma aprendizagem escolar inicial de qualidade.” (pág. 34477)</p>
--	--

<p>Parecer n. °7/ 2018</p> <p>Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p>	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	<p>“A Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) postula que “se tomem medidas concretas, de forma a encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorizar as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as nossas crianças e jovens”.(pág.4)</p> <p>“Baseada no legado de Jomtien e Dakar, a Declaração de Incheon (2015) assume-se enquanto compromisso histórico de todos, reafirmando a visão do movimento global Educação para Todos e comprometendo-se a uma agenda de educação única e renovada até 2030, de forma a “assegurar a</p>

	<p>educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS4- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2014).(pág.4)</p> <p>“Segundo A guide ensuring inclusion and equity in education a equidade só é garantida quando existe uma preocupação com a justiça e imparcialidade, de modo a que a educação de todos os alunos seja considerada de igual importância (UNESCO, 2017).” (pág.6)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“O Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional de Educação, nos termos do n.º 2 do artigo 3º da Lei Orgânica do CNE, aprovada pelo Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro, o projeto de Decreto-Lei que procede à revisão do Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, para emissão do competente parecer. “ (pág.3)</p> <p>“Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida.” (pág.4)</p> <p>“O Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. (pág.5)</p> <p>“A intervenção precoce na infância é “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Decreto -Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro). Baseia-se num “conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente, no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (art. 2.º).” (pág.7)</p>

ANEXO B

Tabela de Recomendações

| | ' ' | | ' ' |

Recomendação n. °1/93	
Propostas e Recomendações para a Definição de Linhas Orientadoras do Prodep II	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	<p>“Educação Pré-escolar</p> <p>Não fazendo parte da escolaridade obrigatória esta modalidade educacional vem sendo desenvolvida por instituições do M. da Educação, do M. do Emprego e Segurança Social, Autárquicas e Privadas. A rede pública do M. Educação que representa menos de 50% da capacidade total existente sofreu uma variação de 255% entre 1980/81 e 1989/90 totalizando 2 669 jardins de infância em 1990.” (pág.23)</p> <p>“Estes valores não traduzem, directamente, as carências ainda sentidas, uma vez que a oferta da educação pré-escolar é complementada por outras instituições que não o M. da Educação.” (pág.24)</p>
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	<p>“As transformações ocorridas no tecido social e económico criaram novas necessidades e deram origem a alterações profundas na estrutura familiar e na sua relação com o meio social e económico. Cada vez mais os membros da família são obrigados a exercer uma profissão fora do lar para prover às suas necessidades e expectativas gerando uma incompatibilidade com o apoio e acompanhamento das crianças e jovens, que não encontra resposta satisfatória no sistema. A cobertura da rede de estabelecimentos pré-escolares é muito insuficiente e a sua distribuição espacial inadequada, sendo as carências particularmente evidentes nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. (págs.40 e 41)</p> <p>“No âmbito da educação pré-escolar evidencia-se uma situação de incompatibilidade entre os horários de funcionamento dos estabelecimentos, principalmente dependentes do Estado, e os horários de trabalho dos familiares, o que constitui um factor de ineficácia. Concomitantemente, identifica-se uma insuficiente integração entre a educação pré-escolar e o ensino básico, impossibilitando a prevenção de situações de inadaptação dos alunos e do insucesso escolar.” (pág.44)</p>
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	<p>“Importa sublinhar que a Comunidade não tem, nem é desejável que venha a ter, uma política educativa comum (PEC)...” (pág.13)</p>

	<p>“...o desenvolvimento de uma educação de qualidade constituir o objectivo global da Comunidade Europeia...” (pág.14)</p> <p>“2.1.3. Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) O contributo, especialmente financeiro, da Comunidade Europeia permitiu encarar, com certo optimismo, o futuro da nossa educação. Esta ajuda teve concretização no PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, presentemente no seu último ano de execução, no âmbito do actual Q.C.A. a Portugal. Este Programa representa um esforço considerável no sentido da modernização das infraestruturas educativas e da melhoria da qualidade do ensino e dos níveis de formação. Era um esforço indispensável tendo em vista a inversão da situação de grande atraso e baixo nível de escolaridade e qualificação geral da população portuguesa, face aos seus parceiros comunitários. ” (pág.32)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Visa exclusivamente sistematizar um conjunto de reflexões e de dados susceptíveis de identificar a educação e a formação pessoal e profissional como sector prioritário na estratégia de desenvolvimento de Portugal nos próximos seis anos(...)exigir intervenção estratégica adequada, quer para a definição de linhas orientadoras e projectos de acção susceptíveis de superar carências ou de favorecer a introdução de aperfeiçoamentos imprescindíveis ao desenvolvimento qualitativo da educação em Portugal. ” (pág.4)</p> <p>“...um documento de trabalho que reúne contribuições para uma reflexão a realizar em torno de um conjunto de questões que se colocam no âmbito do sistema educativo e para as quais importa encontrar e ensaiar respostas relevantes à definição de linhas orientadoras de programas de acção a lançar no decurso dos próximos seis anos e no contexto da interacção dinâmica do desenvolvimento do sistema educativo e do desenvolvimento socioeconómico do País, tendo presentes as especificidades do desenvolvimento local e regional.” (pág.4)</p> <p>“...constituindo-se como um documento indicativo do reconhecimento da persistência de algumas carências estruturais do sistema educativo português e de certas áreas prioritárias de actuação.” (pág.5)</p> <p><i>“ A educação como Factor Básico de Desenvolvimento</i></p> <p>1. A educação constitui factor fundamental de desenvolvimento das pessoas, dos grupos e das comunidades e, por seu intermédio, revela-se factor de desenvolvimento cultural, económico e social. O crescimento económico, por seu turno, cria condições socioculturais favoráveis à expansão e ao</p>

	<p>aperfeiçoamento dos meios colocados ao serviço da educação. A relação de reciprocidade entre desenvolvimento do sistema educativo e desenvolvimento do sistema económico está hoje claramente ilustrada pelas potências mundiais que têm prosseguido de forma significativa e sistemática uma política de investimentos na modernização das diversas componentes do sistema educativo. O investimento em educação rende a prazo e, como tal, requer paciência, persistência e um grande cuidado estratégico... ” (pág.9 e 10)</p> <p>“Há que expandir e criar serviços de apoio educativo e de formação profissional a novos sectores produtivos ou a sectores em reconversão, há que incentivar a diversificação de produtos e a valorização de recursos endógenos...” (pág. 14)</p> <p>“...difundir informação, apoiar a concepção de projectos e acompanhar a sua execução, ajudar a organização de grupos de trabalho, promover a mudança de atitudes e de mentalidades, superando resistências, difundindo o conhecimento das realidades e suscitando a confiança.” (pág.14)</p> <p>“Referimo-nos, por um lado, às deficiências da rede de jardins-escolas que urge colmatar, tendo em conta os efeitos positivos que a frequência dos jardins de infância induz no desenvolvimento psicológico global das crianças.” (pág.15)</p> <p>“Portugal ainda detém a segunda proporção mais elevada de jovens dos 0 - 14 anos na Europa dos Doze (20%). Contudo, existem assimetrias importantes a nível regional (...) o grupo etário dos 0-14 anos regista uma diminuição mais acentuada nas Regiões Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo; ...”(pág.20 e 21)</p> <p>“O sistema educativo, pelo seu carácter dinâmico, dificilmente se poderá definir e caracterizar através de uma análise estática. As condições demográficas, sociais e culturais, na sua evolução, actuam permanentemente sobre ele, fazendo-o adaptar-se, em cada momento de maneira a satisfazer as necessidades educativas.” (págs. 22 e 23)</p> <p>“Para combater este grave problema (<i>insucesso escolar</i>) foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo que teve o grande mérito de envolver entidades com capacidade de intervenção em 5 áreas diferentes ligadas à promoção do sucesso educativo: extensão de educação pré-escolar; alimentação e saúde; acções de apoio escolar e social às famílias; apoio pedagógico-didáctico à escola; melhoria do sistema educativo.” (pág. 45)</p>
--	---

	<p>“No primeiro caso podem enumerar-se, entre outras, as deficiências de articulação existentes entre as entidades actuantes na educação pré-escolar, as que envolvem cooperação entre as autarquias.” (pág. 48)</p> <p>“3.1. Promoção do acesso aos diversos graus de ensino Criar condições que promovam o acesso a uma educação centrada no desenvolvimento das potencialidades pessoais visando igualmente, por seu intermédio, o desenvolvimento das relações inter-pessoais e o da comunidade nacional e internacional.</p> <p>3.1.1. Educação pré-escolar Atendendo ao valor educativo e social da educação pré-escolar, importará investir numa maior e melhor "cobertura", de forma a constituir uma rede de jardins de infância que possibilite, no final da década, a existência de condições para uma frequência quase universal, nomeadamente no ano anterior à entrada na escola.</p> <p>O investimento na construção e equipamento de salas de jardins de infância poderá ser materializado pela criação de uma linha de financiamento destinada às autarquias, às instituições de solidariedade social e à iniciativa particular.</p> <p>Por outro lado, o acesso deverá ser favorecido pela melhoria do funcionamento dos jardins de infância públicos, reforçando a sua vertente de apoio social à família. (págs. 49 e 50)</p> <p><i>“Propostas e Recomendações (...)</i></p> <p>. Reordenar o parque de escolas do 1º ciclo do ensino básico, com especial incidência nas áreas rurais do interior, de forma a adaptá-las para fins educativos e sócio-culturais diversificados, nomeadamente abrindo-os à população etária dos 5 anos ou mesmo dos 4.” (pág.60)</p> <p>(...) “Articular a função educativa e a função social dos jardins de infância, actuando quer no plano da elaboração de instrumentos normativos, quer no da formação inicial e contínua de educadores de infância e de técnicos auxiliares de educação infantil.” (pág.66)</p> <p>“A persistência de atrasos crónicos no sistema educativo português e, por conseguinte, a existência de carências estruturais, tanto no crescimento de determinados sectores como na introdução de equipamentos e de métodos de ensino inovadores, justificam que a educação seja considerada um sector prioritário na afectação dos fundos estruturais para financiamento de um conjunto articulado de projectos de acção, tendentes a recuperar os atrasos crónicos e a colmatar as carências estruturais do sistema educativo português</p>
--	---

	<p>anteriormente identificados, e susceptíveis de induzir, deste modo, uma dinâmica autossustentada de renovação e de melhoria qualitativa no funcionamento das escolas, na formação dos professores e na organização do ensino-aprendizagem.” (pág. 69)</p> <p>“Os referidos projectos de acção orientar-se-iam para três grandes objectivos prioritários:</p> <p>1. Promoção das condições de acesso aos diversos níveis do sistema educativo (desde a educação pré-escolar ao ensino superior); (págs. 69 e 70)</p>
--	--

Recomendação n.º2/2010 Recomendação sobre O Estado da Educação 2010 Percursos escolares	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	<p>“— Educação de Infância</p> <p>Avanços</p> <p>A taxa de cobertura de cuidados para a primeira infância registou um crescimento significativo entre 2000 e 2009, situando -se em 34,9 % neste último ano e superando a meta europeia para 2010 (33 %).” (pág. 54299)</p>
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	<p>“Importa investir na compatibilização das condições de funcionamento das estruturas de acolhimento com a vida familiar e com as necessidades sociais decorrentes do mundo do trabalho.</p> <p>Deve fomentar -se a conciliação da sociedade e do mundo do trabalho com uma vida familiar que permita um melhor apoio dos pais aos filhos mais pequenos.” (pág. 54299)</p>
Intencionalidade educativa	<p>“Mantém -se a necessidade de aprofundar a intencionalidade educativa da oferta para a primeira infância.” (pág. 54299)</p>
Profissionais de educação	<p>“O grau académico dos educadores e professores tornou -se mais elevado na última década.” (pág. 54300)</p> <p>“Educadores e professores</p> <p>No período em análise verificou -se que o nível de formação académica dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico passou progressivamente de bacharelato para licenciatura por efeito estrutural da alteração introduzida na LBSE em 1997. “(pág. 54302)</p>
Referências internacionais	

<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Em termos de percentagem do PIB, as despesas com educação aproximam-se da média dos países de OCDE e da EU-27. O investimento no apoio às crianças dos 0 aos 3 anos cresceu.” (pág. 54300)</p> <p>“A — Recomendações Gerais</p> <p>1 — Continuidade das políticas educativas</p> <p>A continuidade das políticas educativas, sustentada numa cuidada avaliação, é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e organização do sistema. Por outro lado, os efeitos são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos.” (pág. 54300)</p> <p>“A equidade do sistema exige uma atenção redobrada aos estereótipos e às desigualdades que persistem, designadamente a correcção de assimetrias na distribuição de recursos e na qualidade dos percursos de aprendizagem que são oferecidos a crianças e jovens de ambos os sexos.” (pág. 54300)</p> <p>“Nesse âmbito, importa prever os correspondentes sistemas de monitorização e de avaliação das políticas e do seu impacto na população infantil, juvenil e adulta de ambos os sexos, que permitam identificar insucessos e reorientar medidas.” (pág. 54300)</p> <p>“B — Recomendações Específicas</p> <p>Correcção de assimetrias na oferta de cuidados para a primeira infância</p> <p>Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta para a faixa etária dos 0 aos 3 anos deve evoluir no sentido da correcção de assimetrias na disponibilização de estruturas de atendimento, sobretudo nas periferias urbanas, e do incremento da sua intencionalidade educativa, no sentido de evitar que desempenhe apenas uma função de guarda.” (pág. 54301)</p>
--	---

Recomendação n.º3/2011
A Educação dos 0 aos 3 Anos

<p>Atendimento/ oferta/ rede/ horários</p>	<p>«Segundo o mesmo relatório as modalidades de oferta podem ser de carácter formal e não formal (DEB, 1999), o que nos leva a constatar um acompanhamento não qualificado das crianças nesta faixa etária e se traduz “numa provisão de creches, amas licenciadas, mini-creches e creches familiares”, sendo estas últimas institucionalmente tuteladas pelo Ministério que tem a seu cargo a Solidariedade Social. De salientar, no entanto, que estas estatísticas não contemplam o número significativo de amas não-licenciadas. De qualquer modo, as entidades promotoras destes serviços repartem-se, conforme os casos, pela administração pública central e local e pela administração privada, incluindo neste caso as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), estabelecimentos com fins lucrativos, cooperativas e associações. Os cuidados prestados a crianças dos 0 aos 3 anos de idade têm fundamentalmente uma natureza de apoio social às famílias, sem intencionalidade educativa formal” (pág. 9)</p> <p>“...importância de serviços de alta qualidade para crianças de meios sociais desfavorecidos, apresentando evidência de ganhos cognitivos, linguísticos e sociais.” (pág.16)</p> <p>“A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais (diminuição do ratio adulto-criança, formação do pessoal, espaços), ...”(pág.18)</p>
<p>Direitos da criança</p>	<p>“Os Estados asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância (Artigo 18º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).” (pág.6)</p> <p>“A ratificação em 1990 da Convenção dos Direitos por parte de Portugal veio catapultá-lo para o campo dos países mais avançados no reconhecimento dos direitos das crianças e, dentro destes, do direito indelével da criança à educação desde o nascimento. No entanto, como é uma característica do modus faciendi português, existe um enorme hiato entre intenções e factos comprováveis.”(pág. 6)</p> <p>“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 Convenção dos Direitos da Criança.” (pág.8)</p>

<p>Necessidades sociais (família/ Comunidade)</p>	<p>“- Face aos crescentes índices do aumento da pobreza infantil em Portugal, como encaramos a perspectiva de que a educação e cuidados às crianças dos 0 aos 3 anos é uma responsabilidade social ampla e não apenas um “problema” das famílias trabalhadoras (numa perspectiva ampla do conceito de família, enquanto comunidade de afectos)? (págs. 7 e 8)</p> <p>“Subjacente a esta questão, existem outros problemas: a igualdade de homens e mulheres no acesso ao trabalho, as condições de efectiva paridade na educação dos filhos, a convicção de que as crianças (mesmo as dos 0 aos 3 anos) são uma responsabilidade social e não, apenas, das famílias ou das mulheres! Como perspectivar uma problemática que é claramente multisectorial e que deve ser encarada de forma integrada? Não se pode, também, ignorar a problemática da mulher e das relações de família no sentido de uma maior responsabilização dos homens no cuidados e acompanhamento dos filhos e numa equilibrada divisão das tarefas domésticas. O estudo da OCDE reconhece que os serviços de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos são uma necessidade nos países onde uma elevada percentagem de mulheres trabalha.” (pág. 8)</p> <p>«As crianças são consideradas <i>actores sociais</i>, cidadãos de parte inteira e não o “ainda não” do modo tradicional prevalecente de pensar do adulto”. (pág.14)</p> <p>“...custo dos serviços para as famílias é ainda um factor de desigualdade.” (pág.19)</p> <p>“Encontramos em grande parte dos documentos oficiais destinados a enfatizar a necessidade do apoio à faixa etária dos 0 aos 3 anos o facto de, em termos globais, serem finalidades dos cuidados destinados às crianças dos 0 aos 3 anos, 1) apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos e 2) proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade. Esta formulação é paradigmática do modelo “supletivo” da família que, culturalmente, tem prevalecido na sociedade portuguesa.” (pág.22)</p> <p>“A - A dimensão das estruturas sociais</p> <p>“Os sindicatos e as organizações de mulheres chamaram a atenção para o horário e a natureza do trabalho das famílias portuguesas, alertando para os ritmos mais intensos, que esbatem as fronteiras entre trabalho e lazer. Insistiram na necessidade de repensar uma “política do tempo e do</p>
--	---

	<p>espaço”, de uma re-organização do território no sentido de uma melhor qualidade de vida urbana:...” (pág.22)</p> <p>“Os parceiros teceram elevadas críticas à falta de universalidade no acesso, numa rede manifestamente insuficiente, no contexto de um país onde grande parte das mulheres trabalha. Enumeraram a ausência de qualidade de serviços e a necessidade de se encontrarem horários de atendimento que respondam à diversidade de horários laborais das famílias; aludiram às comparticipações financeiras proibitivas para as famílias nas estruturas do ensino particular e, mesmo, em algumas IPSS.” (pág.23)</p>
<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>“Assim, ambientes imbuídos de amor e auto-estima, segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo, são facilitadores do desenvolvimento emocional e cognitivo dos mais pequenos.” (pág.15)</p> <p>«...a vinculação precoce do bebé “com um cuidador psicologicamente nutriente”, “com uma função biologicamente protectora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com situações stressantes da vida diária” (pág.15)</p> <p>«“as investigações das neurociências salientaram o papel fundamental das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/ adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas” (p. 37).» (pág.15)</p> <p>“Manifesta-se uma tendência para escolher referenciais pedagógicos amplos e flexíveis, abrangendo níveis etários diversificados, favorecendo a sua adaptação aos contextos reais. A implementação eficaz destes quadros pedagógicos de referência depende das estruturas de suporte, da formação do pessoal, da animação e orientação pedagógica e de condições estruturais favoráveis.” (pág.20)</p> <p>«Todos os parceiros falaram da necessidade de melhorar a intencionalidade pedagógica, mediante a elaboração de “linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche”. Referiram igualmente a necessidade de um envolvimento mais sistemático das famílias. Foi reforçada a importância de serviços de amas supervisionadas como alternativa à creche.» (pág.23)</p>

	<p>“Vários intervenientes afirmaram a necessidade de dar condições aos profissionais de creche para estabelecerem práticas educativas de qualidade, tecendo de uma forma exemplar o “educar” e o “cuidar” das crianças pequenas, respondendo adequadamente à qualidade educativa das rotinas básicas, organizando um ambiente educativo estimulante, com tempo de interacção individual ou entre pares e interacção em pequenos grupos, e de brincadeira com materiais estimulantes. Salientou-se, também, a necessidade de se estabelecerem pontes com a vida familiar (usando fotografias, instrumentos funcionais feitos pelas famílias), incorporando rituais semelhantes aos das famílias.” (pág.23)</p> <p>“apresentando a creche como núcleo agregador de recursos locais, promovendo práticas de qualidade que, numa perspectiva sócio-construtivista, actuem na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky) da criança, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes, estimulando, mas não “excitando”, tomando a criança como uma pesquisadora e exploradora natural. É importante não esquecer que, face à possibilidade de horários extensos e prolongados, se deve cuidar da qualidade pedagógica desses mesmos tempos. Considera-se fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças. Cada vez mais os “espaços exteriores” adquirem maior relevância, ...” (pág.28)</p>
<p>Profissionais de educação</p>	<p>“Vários intervenientes afirmaram a necessidade de dar condições aos profissionais de creche para estabelecerem práticas educativas de qualidade, tecendo de uma forma exemplar o “educar” e o “cuidar” das crianças pequenas, respondendo adequadamente à qualidade educativa das rotinas básicas, organizando um ambiente educativo estimulante, com tempo de interacção individual ou entre pares e interacção em pequenos grupos, e de brincadeira com materiais estimulantes. Salientou-se, também, a necessidade de se estabelecerem pontes com a vida familiar (usando fotografias, instrumentos funcionais feitos pelas famílias), incorporando rituais semelhantes aos das famílias.” (pág.23)</p> <p>“A questão dos profissionais foi considerada uma questão crucial pelos parceiros. Considerou-se que a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, facto que se considerou uma lacuna muito grave, passível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche. Referiu-se, além disso, a</p>

necessidade de se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento aos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação.

A não-contabilização do exercício profissional em creche como serviço docente, com graves repercussões na carreira profissional, foi denunciada como “lesiva dos direitos básicos dos profissionais”. Como efeito colateral deste não-reconhecimento, constatou-se o “êxodo” dos educadores para os jardins-de-infância, com a consequente rotação dos profissionais, contribuindo para a instabilidade nas interações adulto-criança, num tempo crucial para o estabelecimento de relações estáveis e seguras.”

(pág. 23)

“Em relação às amas, foi referida a necessidade da sua profissionalização, garantindo direitos profissionais básicos. Foi apontado o facto de, mesmo as amas que colaboram com IPSS não serem consideradas profissionais e de estarem remetidas à condição de trabalhadoras

independentes, a “recibo verde”, sem quaisquer garantias de carreira e de acesso a uma formação contínua e actualizada. Para além de um atentado a direitos humanos básicos, este problema foi considerado ilustrativo da desvalorização do trabalho feminino.” (págs.23 e 24)

“Estes, por seu turno, devem cuidar da qualidade das interações que desenvolvem com as famílias, procurando interessá-las no projecto pedagógico da instituição e exercendo com elas uma estreita relação (“networking”) que permita uma maior colaboração, intencionalizando, nomeadamente, a participação dos pais (homens). As famílias devem participar nas diferentes instâncias de decisão, tendo uma voz activa na elaboração de horários e outras orientações.

Os profissionais devem prestar especial cuidado às famílias de condições sócio-económicas desfavorecidas, encontrando estratégias para as envolverem na vida da instituição, de modo a que não se sintam estranhas. As suas práticas educativas devem ser valorizadas (desde que adequadas), de modo que se sintam competentes e reforçadas na educação dos seus filhos e estabeleçam relações de cumplicidade com os profissionais.” (pág.25)

“O estudo da OCDE (2006) conclui que “existe [muitas vezes] uma grande disparidade de salários entre o pessoal que presta cuidados infantis e os professores e, na maioria dos países, o pessoal encarregado dos cuidados tem pouca formação e aufer salários próximos dos níveis

	<p>do ordenado mínimo. Não surpreende que a rotatividade dos funcionários seja elevada”. Este facto verifica-se em Portugal e há que tomar medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária, fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência, já que eles têm de responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias.” (pág.29)</p>
<p>Referências internacionais</p>	<p>“O governo poderá considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (DEB/OCDE, 2000: 232).” (pág.4)</p> <p>«No Exame Temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (...) “Na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados (...). A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos.”(...)“O governo poderá considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças.”» (pág.4)</p> <p>“A interpelação feita ao governo português através do relatório de peritos da OCDE sobre avaliação da educação e cuidados prestados às crianças dos 0 aos 6 anos, teve expressão no aumento da taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (Estado da Educação 2010: Percursos Escolares. Lisboa: CNE, 2010), claramente significativa em relação aos cerca de 13% de há dez anos atrás, mas manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras.” (págs. 4 e 5)</p>

“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 (OECD, 2001).” (págs. 6 e 7)

“Há quatro conceitos centrais que são importantes para projectar uma política social sólida relativamente à primeira infância, e que resultam de décadas de investigação independente nos domínios da economia, da neurociência e da psicologia do desenvolvimento. Em primeiro lugar, a arquitectura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interacção entre a genética e a experiência individual. Em segundo lugar, o domínio das capacidades essenciais para o sucesso económico e para o desenvolvimento das vias neurais que lhe estão subjacentes obedecem a regras hierárquicas. As conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos.

Em terceiro lugar, as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes; todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança em desenvolvimento e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral. Em quarto lugar, embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito receptivos a influências ambientais (Heckman, cit. In: Unicef, 2008: 7).”

(pág.14)

“Desenha-se uma tendência internacional para as estruturas da Educação se tornarem as entidades responsáveis pela coordenação de todos os serviços destinados às crianças dos 0 aos 6 anos de idade (OCDE, 2001).”

(pág.18)

“A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais (diminuição do ratio adulto-criança, formação do pessoal, espaços),...” (pág.18)

“O relatório de 2009, Doing Better for Children (OCDE), considera que o bem-estar das crianças é o ponto mais alto da agenda da OCDE,...”

(pág.21)

«O Relatório da UNICEF, A Transição dos Cuidados na 1ª Infância (2008), constata que (...) “os dados disponíveis reflectem o pressuposto de que as crianças com menos de 4 ou 5 anos precisam de mais cuidados do que de educação – uma distinção que não ajuda e que, quando institucionalizada, tende a desvalorizar os serviços para a primeira infância” (p. 30). E o relatório acrescenta: “As qualificações e a formação do pessoal, os métodos de ensino e o curriculum, a supervisão e a avaliação – são todos eles tão importantes na educação e nos cuidados para a primeira infância como nos sistemas de educação destinados a crianças mais velhas” (ibid.). Finalmente, o relatório recomenda que “a melhoria dos serviços de educação e cuidados para a primeira infância oferece uma oportunidade para acelerar de novo os progressos do passado a favor de um mundo em que as oportunidades de vida não estejam limitadas pelas circunstâncias do nascimento” (ibid. p. 31) e alerta: “existe o perigo evidente de que os benefícios potenciais da educação para as crianças mais pequenas estejam reservados para os filhos das famílias com mais rendimentos e mais instruídas, e que os danos potenciais recaiam sobretudo nas crianças de famílias desfavorecidas. (...) Na ausência de medidas específicas e em grande escala que deem especial atenção aos serviços de qualidade na primeira infância, para crianças em risco, a “dupla desvantagem” converter-se-á, por certo, numa nova e importante causa de desigualdade” (ibid.). (pág.22)

“A tendência para serviços de educação e cuidados na primeira infância comporta um enorme potencial positivo, nomeadamente: a possibilidade de proporcionar às crianças o melhor começo de vida possível, de limitar a criação precoce de desigualdades, de acelerar os progressos no sentido da igualdade para as mulheres, de estimular o sucesso escolar e de investir na cidadania. (UNICEF, 2008: 31)” (pág.24)

“O estudo da OCDE (2006) conclui que “existe [muitas vezes] uma grande disparidade de salários entre o pessoal que presta cuidados infantis e os professores e, na maioria dos países, o pessoal encarregado dos cuidados tem pouca formação e auferir salários próximos dos níveis do ordenado mínimo. Não surpreende que a rotatividade dos funcionários seja elevada”. Este facto verifica-se em Portugal e há que tomar medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária, fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência, já que eles têm de

	<p>responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias.” (pág.29)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 5/86, de 14 de Outubro) integrou a educação de infância (apelidando-a, no entanto, “educação pré-escolar”) no sistema educativo formal e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) veio definir a educação pré-escolar como 1ª etapa da educação básica. Não podemos esquecer a relevância histórica que o Parecer nº 1/1994 do CNE, elaborado pelo Conselheiro João Formosinho, veio ter na real inserção de um plano estratégico na agenda política do XVI Governo Constitucional para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar em Portugal</p> <p>“(pág.4)</p> <p>“...perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos.” (pág.4)</p> <p>“É de reconhecer que, desde essa data, os diferentes governos têm procurado investir na expansão da Rede de Educação e Cuidados às Crianças dos 0 aos 3 anos.” (pág.5)</p> <p>«O Estudo realizado pelo CNE em 2009 veio chamar a atenção para o continuum educativo dos 0 aos 12 anos, sublinhando igualmente, o continuum da faixa etária dos 0 aos 6. O Parecer nº8/2008 sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”, elaborado com base no referido estudo, salienta que “parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar os meios existentes”. O Estudo recomenda</p> <p>“um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação de tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e outras entidades educativas” (sumário executivo).» (pág. 5)</p> <p>“O conjunto de questões que se colocam(...)</p>

- Apesar do esforço na expansão da Rede de Educação e Cuidados às Crianças dos 0 aos 3 anos, como equacionamos as assimetrias na distribuição geográfica de serviços a nível nacional e, sobretudo, como encaramos a questão da qualidade educativa dos serviços prestados a estas crianças? Que papel deve o *Ministério da Educação* desempenhar nesta matéria?

- Como fomentar uma discriminação positiva das famílias com menos recursos sociais e económicos e/ou “em risco” de exclusão social? Não serão estas crianças que mais deverão beneficiar de serviços de superior qualidade de modo a colmatar disparidades sócio-económicas e culturais? Qual o papel das entidades promotoras de serviços (nomeadamente as que são financiadas pelo Estado) na prossecução deste princípio democrático? Como supervisionar a aplicação deste princípio?

- Como garantir horários flexíveis nos serviços de atendimento que, simultaneamente, correspondam à complexidade das situações laborais das famílias e às necessidades e direitos das crianças nesta etapa decisiva do seu desenvolvimento?

- Atendendo à diversidade de perfis profissionais nas estruturas de atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos – educadores de infância, amas legalizadas (e não legalizadas, isto é, sem estruturas de acompanhamento e supervisão), profissionais de saúde, profissionais de serviço social, animadores – como garantir uma intencionalidade educativa e a correspondente continuidade com a etapa de jardim-de infância (3-5 anos) para o qual está assumido um claro papel educativo, sob tutela pedagógica única do Ministério da Educação (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)?

- Decorrente da questão anterior, como garantir que haja educadores de infância diplomados em todos os grupos de creche (e não apenas na sua coordenação), bem como na coordenação e supervisão de grupos de amas, considerando o seu trabalho profissional como docência, com direitos e deveres associados ao exercício da profissão docente?

- Como garantir uma concertação de serviços de forma a proporcionar às crianças e suas famílias uma intervenção atempada (precoce), em situações que se considerem problemáticas em termos do normal processo de desenvolvimento e aprendizagem?

- Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos? Como

escutar a “voz” e a perspectiva destas crianças no exercício da sua agência pessoal e relacional? Como “dar voz” às suas famílias enquanto parceiras e co-construtoras das estruturas de acolhimento dos seus filhos e não como utentes ou consumidores de serviços? Como investir no capital social das famílias? ” (pág.5)

“Os Estados asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância (Artigo 18º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).” (pág.6)

“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 sociais, ligada às famílias, a 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, o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz. ” (pág.7)

«No referido Parecer (*A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*) é salientado que

“A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade (...). O estudo da OCDE considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser

baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar”.

Continuando a referenciar o parecer, este reconhece o esforço e a correspondente eficácia no que toca à evolução e desenvolvimento da rede de apoio às crianças dos 3 aos 6 anos mas reafirma que, no tocante à educação dos 0 aos 3 anos existem carências graves que é necessário colmatar e enumeram-se algumas: “a necessidade de aumentar a oferta,

de promover a intencionalidade educativa dos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes” (CNE, 2009: 396). Insiste-se ainda na importância de pensar as políticas para as crianças deste nível etário em estreita articulação com as necessidades das famílias, para que estas possam conciliar o trabalho com a vida familiar o que, segundo o Parecer “implica uma visão integrada e multisectorial desta problemática”» (pág.7)

“...a questão da educação dos 0 aos 3 anos é uma questão complexa e que deve ser equacionada de forma sistémica e articulada(...)” (pág.7)

“- Face aos crescentes índices do aumento da pobreza infantil em Portugal, como encaramos a perspectiva de que a educação e cuidados às crianças dos 0 aos 3 anos é uma responsabilidade social ampla e não apenas um “problema” das famílias trabalhadoras (numa perspectiva ampla do conceito de família, enquanto comunidade de afectos)?” (págs. 7 e 8)

“No contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Enquanto no caso da “educação pré-escolar” (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário), 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 Convenção dos Direitos da Criança.” (pág.8)

“O Programa “PARES” tem contribuído para esta expansão significativa das diferentes modalidades de atendimento, com o qual foi igualmente possível observar “um maior equilíbrio na cobertura territorial reduzindo-se as assimetrias registadas”. (pág. 12)

“A Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social (2008/10) do MTSS pretende um apoio à natalidade e infância; apoiar a conciliação entre actividade profissional e vida pessoal e familiar; combater a pobreza infantil. Por outro lado, a Iniciativa para a Infância e Adolescência (2009/10) pretende garantir o acesso das crianças a instituições, nomeadamente as mais desfavorecidas e, simultaneamente, elevar a qualidade e contribuir para a diferenciação positiva dessas

crianças. O apoio à natalidade passa, indiscutivelmente, pela possibilidade de os pais terem acesso a creches a preços compatíveis com as suas possibilidades económicas.

O MTSS elaborou um “Manual de Processos-chave” para a Creche com um carácter extremamente abrangente e detalhado, destinado a ajudar as instituições a acreditarem a sua qualidade perante este ministério.

O Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro, consagra, entre outras regras para o financiamento, a existência de educadoras de infância em todas as salas à excepção do berçário.” (pág.13)

“É importante reconhecer que a área da infância é, hoje, um campo pluri/interdisciplinar (Vasconcelos, 2009) e que, portanto deve ser olhada na sua complexidade e nas interfaces com a pluralidade de sistemas sociais e políticos, afirmando uma diversidade de olhares sobre a infância.” (pág.16)

“...vêm de alguma forma, estabelecer um quadro para as recomendações, sugerindo formas de trabalho entre ministérios, agências e instituições que ajudem a criar a necessária concertação de esforços para levar por diante o projecto de expansão e desenvolvimento de uma educação dos 0 aos 3 anos de superior qualidade.” (pág.16)

“...tendencialmente, estes estão a passar para a tutela dos Ministérios da Educação dos diferentes países. Chama-se a atenção para as necessidades das famílias que trabalham, aliando a promoção de mais amplas licenças de maternidade e paternidade e, simultaneamente, a garantia da qualidade educativa das estruturas de atendimento; (...) maior intencionalidade no apoio a populações com necessidades educativas específicas (famílias em desvantagem sócio-económica, minorias étnicas, culturais e linguísticas, crianças com necessidades educativas especiais), garantindo uma discriminação positiva dos grupos minoritários aliada a políticas e estratégias de inclusão.” (pág.18)

“A integração de serviços passa pelo trabalho em equipa entre profissionais com formações e valências diversificadas: educação, saúde, cultura, apoio social, etc.” (pág.19)

“O relatório de 2006(...) insiste na importância de os Ministérios da Educação assumirem a tutela dos 0-3 anos, no sentido de garantir políticas concertadas e de retirar a marca assistencial a este tipo de serviços, deslocando o paradigma de “cuidados às crianças” para “educação das crianças” e considerando a necessidade de os governos

aumentarem significativamente o apoio financeiro que garanta a total cobertura e evite o peso no orçamento das famílias de fracos recursos. Enumera um conjunto de Recomendações que completam as anteriores, considerando dez as áreas submetidas à consideração dos governos, no sentido de uma reorganização das suas políticas:

1. *Ter em atenção o contexto social do desenvolvimento da educação de infância, não esquecendo as questões económicas mas, também, de equidade social, de inclusão social, de bem-estar das famílias e de igualdade de oportunidades para as mulheres.*
2. *Colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem, tomando uma atitude de escuta e escolhendo a documentação pedagógica como formas centrais de trabalhar e avaliar crianças pequenas, e sensibilizando desde cedo as crianças para a prática de valores democráticos, no sentido de aprenderem a viver juntos (adultos e crianças) de uma forma “respeitadora” e “dialógica” (p. 208).*
3. *Criar as estruturas de governação necessárias à prestação de contas por parte do sistema e à garantia de qualidade, garantindo descentralização, apoio a sub-sistemas de suporte, à investigação e à avaliação.*
4. *Desenvolver com as entidades responsáveis amplas linhas de orientação e parâmetros curriculares para todos os serviços para a infância, garantindo competências pedagógicas amplas ao nível da sala de actividades e sublinhando o papel crítico do educador ou do professor nesta matéria, em concertação com as famílias das crianças.*
5. *Basear os financiamentos públicos numa avaliação da prossecução de objectivos de qualidade, na consciência de que se o Estado desinvestir e se abster de regulamentar, dará origem a uma “regra de mercado” para os serviços para a infância provocando a fragmentação de serviços, diminuição de qualidade e desigualdades no acesso e nos resultados.*
6. *Reduzir a pobreza infantil e a exclusão através de políticas fiscais, sociais e de trabalho a montante, aumentando recursos em programas de acesso universal para crianças com “direitos de aprendizagem diversificados”²⁷ (decorrentes de necessidades educativas especiais ou de condições sócio-económicas desfavorecidas), na consciência de que os programas não podem (por si só) resolver problemas de pobreza estrutural e de*

discriminação institucional. Tal facto implica políticas sociais, de habitação ou de trabalho, bem como esquemas de promoção do emprego e de formação profissional. Sublinha-se ainda que, o novo pensamento sobre a diversidade se recusa a diagnosticar as crianças em função daquilo que não têm, ou na base de etnia, religião, segunda língua, etc. Todos os indivíduos têm múltiplas identidades e qualidades que não se confinam a rótulos, por muito amplos que sejam.

7. Encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com outros pais.

8. Melhorar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e outro pessoal de apoio, garantindo especial atenção à forma como os educadores são recrutados, a sua formação inicial e contínua, aproximando-os das condições laborais praticadas nos outros ciclos ou níveis educativos.

9. Garantir autonomia, financiamento e apoio aos serviços para a infância, respeitando a sua autonomia pedagógica no contexto de projectos educativos de estabelecimento que, de forma flexível, atinjam resultados definidos a nível nacional e garantam uma transição suave para o nível educativo subsequente.

10. Aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia, apoiados no espírito da Convenção sobre os Direitos da Criança. Esses sistemas devem orientar as crianças para o pleno desenvolvimento da sua personalidade e das suas possibilidades, para a paz, tolerância e solidariedade com outros, para o conhecimento e respeito pelo meio natural, e para a preparação para uma vida responsável em sociedade. ” (pág.20)

“...acreditamos que a educação dos 0 aos 3 anos em contextos exteriores à família tem um valor intrínseco, isto é, tem valor em si.” (pág.22)

“Referiram a necessidade de se encontrarem estruturas de supervisão e de acompanhamento dos serviços, não bastando um “financiamento à cabeça” quando não acompanhado da respectiva monitorização.”

(pág.23)

“Os parceiros consideraram indispensável uma plena implementação dos serviços de intervenção precoce para crianças em risco, integrando creches e amas na rede nacional de intervenção precoce. Torna-se

necessária a indispensável detecção de situações “de risco”, garantindo a prevenção primária mas, também, não deixando de investir na qualidade de inclusão, e evitando “rotular” as crianças e interferir na privacidade das famílias.” (pág.24)

“1ª Recomendação

Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social

A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como factor de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social aparece como uma necessidade emergente do processo de audição pública e de reflexão e como uma condição sine qua non de implementação dos direitos das crianças.

De salientar que se tornou evidente o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do facto das famílias trabalharem ou não. Existe evidência que demonstra que a experiência de vida em grupo pode ser fundamental para as crianças de ano e meio a 3 anos.

Considera-se, ainda, que toda esta problemática deve ser encarada num continuum educativo que se desenvolve dos 0 aos 12 anos, conforme o Parecer nº 8/2008 do CNE.” (pág.24)

“2ª Recomendação

Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias

Quer a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 4º, alínea 2), quer a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (artigo 2º) referem que a educação antes da escolaridade obrigatória é complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração. Assim, a voz das famílias deve ser ouvida quando se enunciam políticas para estas idades.” (pág.25)

“3ª Recomendação

Reconfigurar o papel do Estado

1. Integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Reconhece-se que é prioritária uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (com carácter pontual, isto é, “cirúrgico”), estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma responsabilização pela tutela da educação da faixa etária dos 0-3. Este processo deve ser faseado, dada a complexidade das presentes estruturas que acolhem as crianças dos 0 aos 3 anos. No

entanto, o Governo deverá agir em conformidade com este objectivo a longo prazo e garantir que as estruturas do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social trabalhem de modo articulado no âmbito das respectivas fronteiras, encontrando estratégias comuns de acção e concertação.

2. *Articulação das tutelas.* Enquanto não houver uma decisão sobre se a tutela dos serviços para os 0-3 anos deve passar para o Ministério da Educação, consideramos que os dois ministérios devem trabalhar em estreita coordenação no acompanhamento da expansão da rede de creches e amas co-configurando a melhor estratégia, numa tutela conjunta. As autarquias têm, aqui, um papel definitivo, dado serem as estruturas que, a nível local, podem planificar concertadamente a rede de educação e cuidados às crianças destas idades. Assim, considera-se uma estratégia essencial a concertação entre o governo central e o governo local. Admite-se, por exemplo, a possibilidade de criar um gabinete conjunto, à semelhança do que se fez com a expansão do pré-escolar (Despacho nº 186 ME/MSSS/MEPAT/96, de 9 de Setembro) que coordene esforços, garanta articulação e monitorize o trabalho conjunto das estruturas locais (direcções regionais de Educação, estruturas regionais da Segurança Social, autarquias, etc), calendarizando uma efectiva e urgente articulação de tutelas. Considera-se que a tutela inspectiva das creches deve passar desde já para o Ministério da Educação que assumirá a monitorização, no terreno, da qualidade das diferentes instituições, uma vez que já tem a tutela da inspecção da educação pré-escolar quer na rede pública, quer nas redes privada e solidária.

3. *Revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (passando a chamar-se Lei-Quadro para a Educação dos 0 aos 6 anos) de modo a abranger a educação dos 0 aos 3 anos, garantindo princípios de equidade social, acessibilidade, oferta universal (progressiva) e, sem dúvida, a necessidade da intervenção precoce. Esta lei consagraria uma tutela comum ME/MTSS sobre os serviços destinados aos 0-3 anos e redefiniria políticas integradas, inclusivas e estruturantes, de modo a ultrapassar as práticas assistencialistas, não deixando de sublinhar a importância de um trabalho articulado e convergente entre MTSS e ME, enquanto a tutela não passar definitivamente para o ME que garantiria, no entanto, desde já, a tutela pedagógica.

4. Monitorização por parte do Estado das estruturas financiadas e co-financiadas por dinheiros públicos. (...)

5. *Transposição da questão da parentalidade para a contratação colectiva de trabalho*, garantindo os direitos das famílias trabalhadoras e o direito de os pais (homens) acompanharem de modo mais sistemático a educação dos seus filhos, num quadro de educação/formação ao longo da vida, articulando educação, saúde e segurança social, trabalho e formação, qualidade de vida, cultura e lazer.

4ª Recomendação

Atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil

(...)As autarquias devem ser cada vez mais responsabilizadas, não apenas pela garantia e acompanhamento dos serviços, mas pela iniciativa da sua concepção e implementação (...). As Autarquias devem ser capacitadas financeiramente para poderem exercer um planeamento da rede de educação e cuidados às crianças dos 0 aos 3 anos que seja eficaz.

Considera-se fundamental uma visão transmunicipal na construção de uma rede de equipamentos que cubra efectivamente as reais necessidades de cada território. Compete também às autarquias a implementação de políticas integradas para a 1ª infância, articulando localmente, numa dinâmica de agência relacional, a área social com a educativa, mas também a saúde, habitação, equipamentos sociais, transportes, etc. (...)

Não podemos esquecer a responsabilidade social das empresas na iniciativa de concepção e organização de sistemas de suporte às famílias trabalhadoras, oferecendo estruturas simples de atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos, perto dos locais de trabalho dos pais, ou mesmo nos respectivos locais de trabalho, com o correspondente incentivo fiscal a esse tipo de iniciativas.

5ª Recomendação

Diversificar tipos de serviços

Sem dúvida que a proposta creche deve permanecer a instituição de referência para o atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos. Mas estas creches podem e devem aparecer acopladas a jardins-de-infância, de modo a permitir a interacção das crianças dos diferentes níveis etários, ou até a estruturas de atendimento aos idosos que poderão participar e exercer tarefas de voluntariado no apoio aos mais pequenos. A partir da creche deve irradiar um serviço de creches familiares e de amas,

monitorizado pelos serviços da própria creche, que garanta a formação e supervisão das amas. (...)

Entende-se que devem ser introduzidas outras modalidades de apoio à 1ª infância que sirvam populações com características diversificadas (famílias ciganas, populações migrantes, famílias que exerçam trabalho sazonal), tais como: a “educação itinerante” (à semelhança do que se faz para as crianças dos 3 aos 6 anos); “espaços para brincar” (playgroups) em que as mães (e os pais) possam ser acolhidas(os) juntamente com os seus filhos; centros culturais e comunitários com funções amplas e diversificadas; secções infantis nas bibliotecas públicas; parques infantis seguros e coordenados por animadores sócio-culturais; secções educativas nos museus; serviços de apoio nos centros de saúde ou, mesmo, serviços de apoio domiciliário. (...)

6ª Recomendação

Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas

O que está em causa quando se fala de qualidade em creche? Trata-se “de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança”.(...)

Considera-se que é urgente que o Ministério da Educação (em concertação com o MTSS) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças. Estas linhas pedagógicas devem:

- *“assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos;*
- *garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança;*
- *proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades (...) da creche.”*

A qualidade dos contextos para os 0-3 anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e o educador, entre este e a família, e entre os profissionais que trabalham com a criança e sua família. De salientar, pois, que se devem manter os ratios adulto-criança tal como têm vindo a ser praticados, garantindo

intimidade e segurança e relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento, propondo-se que passe a existir uma educadora no berçário.

Sublinha-se, ainda, que o trabalho com crianças muito pequenas é um trabalho stressante e esgotante. Assim, deve-se velar pela qualidade das condições de trabalho dos profissionais e seus auxiliares, garantindo tempo de repouso, de preparação das actividades e de avaliação do desenvolvimento das crianças.

Cada estrutura de creche deve ter um projecto educativo, (...)”

Considera-se fundamental que seja revisto e simplificado o actual Manual de Processos-Chave em Creche da responsabilidade do MTSS.(...) (págs.25 a 28)

“7ª Recomendação

Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho

O estudo da OCDE (2006) conclui que “existe [muitas vezes] uma grande disparidade de salários entre o pessoal que presta cuidados infantis e os professores e, na maioria dos países, o pessoal encarregado dos cuidados tem pouca formação e auferê salários próximos dos níveis do ordenado mínimo. Não surpreende que a rotatividade dos funcionários seja elevada”. Este facto verifica-se em Portugal e há que tomar medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária, fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência, já que eles têm de responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias.

De insistir na orientação para a colocação de educadoras nos berçários:...” (pág.29)

“Torna-se fundamental a profissionalização das amas: criação de uma profissão, com um plano de formação concertado (e respectiva valência profissional).” (pág.29)

“8ª Recomendação

Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais

Exactamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada. Neste sentido considera-se crucial uma revisão do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (regime jurídico da

habilitação profissional para a docência), de modo a garantir a possibilidade de formação com 120 créditos que prepare educadores de infância para desenvolverem trabalho pedagógico quer em creche quer em jardim-de-infância. Assumir-se-ia também a possibilidade de opção pela valência pré-escolar-1º ciclo, deixando de haver mestrados de 60 créditos.

Sublinha-se ainda a importância da formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem nas creches.”

(pág.30)

“9ª Recomendação

Intervir para prevenir

A intervenção atempada em possíveis situações de “risco” no efectivo e normal desenvolvimento das crianças é decisiva. A formação dos profissionais para a prevenção primária é fundamental, pelo que deve estar eivada de princípios éticos de modo a evitar rotular as crianças ou intervir abusivamente na situação de privacidade das famílias. Cada instituição deve ter um plano de intervenção para crianças “em risco”.

No entanto, na tomada de decisão, deve sempre prevalecer o princípio do superior interesse da criança. A articulação com as equipas locais de intervenção precoce deve fazer-se, não apenas ao nível das creches mas, também, da rede circundante de amas. Deve-se investir na qualidade da inclusão mas, também, num estado de permanente atenção na detecção de necessidades das crianças que careçam de intervenção especializada.

Importa reconhecer novos problemas colocados às crianças filhas de famílias imigrantes que estão em situações de grande vulnerabilidade e usar uma abordagem inter e pluridisciplinar de modo a evitar fragmentar a criança e sua família entre serviços e tutelas.” (pág.30)

“10ª Recomendação

Fomentar o desenvolvimento da investigação

O Estado deve fomentar a investigação e basear a sua tomada de decisão nos resultados evidenciados. Considera-se que esta deveria ser uma linha de preocupação da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). É fundamental avaliar o impacto que a institucionalização das crianças tem no seu desenvolvimento e, nomeadamente, o papel preventivo da instituição para evitar situações de risco. Importa, também, avaliar o impacto das medidas que vierem a ser tomadas. Considera-se necessário

	<p>criar um espaço de observação que permita “cartografar a situação das crianças portuguesas”:...” (pág.31)</p> <p><i>“11ª Recomendação</i></p> <p><i>Alargar o “Direito à Palavra” aos mais pequenos</i></p> <p>Reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão. Consequentes com a Convenção sobre os Direitos das Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.</p> <p>Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.</p> <p>Entende-se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas a faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.” (pág.31)</p>
--	---

Recomendação n. º4/2011	
Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	“Em Portugal, nem sempre se verificaram as exigências de equidade e qualidade da oferta de recursos educativos que hoje se reconhece como devendo caracterizar o serviço público de educação.” (pág.18186)
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	

Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>“A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) atribui ao Estado competências na criação da rede de educação e ensino, estabelecendo que o planeamento e a reorganização das diferentes expressões dessa rede devem corresponder às necessidades de toda a população, assentando numa política de regionalização com definição clara das competências dos intervenientes e na atribuição de recursos com esse objectivo.</p> <p>Reordenar a rede escolar corresponde, assim, a um claro imperativo de procura de melhoria do funcionamento das escolas e desenvolvimento e sucesso das crianças e dos jovens.” (pág.18186)</p> <p>“Em Portugal, nem sempre se verificaram as exigências de equidade e qualidade da oferta de recursos educativos que hoje se reconhece como devendo caracterizar o serviço público de educação.” (pág.18186)</p> <p>“O conceito de Centro Escolar e as regras de financiamento estabelecidas resultam num enfoque claro na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, ignorando a articulação com o restante ensino básico, sobretudo o 2.º ciclo, e com a educação de infância (0-3 anos);” (pág.18188)</p>

Recomendação nº1/2012	
Recomendação sobre Educação para a Cidadania	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	

<p>Necessidades sociais (família/ Comunidade)</p>	
<p>Intencionalidade educativa</p>	
<p>Profissionais de educação</p>	
<p>Referências internacionais</p>	
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Neste sentido, por exemplo, ainda não há muitas décadas, a infância era percebida como um tempo de vida configurado mais em termos de devir ou de expectativas de futuro do que de direitos no presente, como se em relação às crianças, por força da sua condição social, se justificasse uma espécie de cidadania parcial, protelada ou adiada. Talvez os direitos relativos à infância sejam o exemplo mais recente de uma evolução societal, política, cultural e educacional que se inscreve hoje como um avanço significativo, referenciável a uma concepção de cidadania ampliada.” (pág. 2822)</p> <p>“Por estas e muitas outras razões, a cidadania evoluiu, gradualmente e ao longo da História, começando por ser uma cidadania não-democrática para, mais tarde, num número crescente de países, se realizar (ou consagrar) jurídica, política, social, cultural e educacionalmente como cidadania democrática.” (pág. 2822)</p> <p>“Mas uma justificação para uma cidadania ativa também não pode esquecer os direitos, constituindo a Escola (desejavelmente) o tempo e o espaço mais adequados para uma interpretação teoricamente sustentada e uma vivência consequente e pedagogicamente orientada, simultaneamente, de direitos e deveres como pilares da cidadania.” (pág.2822)</p> <p>«No que à Escola diz respeito, a educação para a cidadania confronta-se, no entanto, com a frequente “dissonância entre políticas e práticas” (...) que tendem a sobrevalorizar a dimensão académica, instrucional e seletiva em prejuízo de um equilíbrio desejável (e possível sinergia) entre o científico, o técnico e o humanístico, e a promoção de práticas, atitudes e valores, nomeadamente os que decorrem da reflexividade crítica, da participação cívica, da problematização da justiça e</p>

	<p>equidade, ou que implicam a dimensão relacional solidária e ética.”» (pág.2822)</p> <p>“Nessa ecologia de saberes está naturalmente incluído o saber escolar, cuja centralidade não pode ser posta em questão. Não se trata, por isso, de recusar a excelência, necessariamente também acadêmica, mas de abrir as portas a uma pluralidade das formas de excelência, não separável de uma conceção ampliada de cidadania(...)Construir uma escola com qualidade científica e pedagógica, sem subordinar o conhecimento a lógicas meramente instrumentais ou adaptativas, é também promover a escola democrática e a cidadania, uma vez que as desigualdades e as exclusões — que resultam frequentemente do desrespeito pelos direitos humanos, do abandono, do insucesso e da mera gestão conjuntural das diferenças (de classe, género, raça, etnia, religião...) —,podem ser evitadas ou atenuadas quando é contrariada a função de reprodução social e cultural da Escola e se promove o acesso e sucesso (emancipatório) de todas e todos ao conhecimento e à aprendizagem.</p> <p>Dito de outro modo, a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática não são, nem devem ser, separáveis.” (pág.2823)</p>
--	---

<p align="center">Recomendação nº2/2012</p> <p align="center">Recomendação sobre o Estado da Educação 2011- A Qualificação dos portugueses</p>	
<p>Atendimento/ oferta/ rede/ horários</p>	
<p>Direitos da criança</p>	
<p>Necessidades sociais (família/ Comunidade)</p>	<p>“Procurámos conhecer e questionar as ofertas de educação e formação existentes, certos de que será através das oportunidades de realização pessoal e social de cada indivíduo que melhor se poderá responder às necessidades de crescimento e desenvolvimento da sociedade.” (pág.3582)</p>
<p>Intencionalidade educativa</p>	

<p>Profissionais de educação</p>	<p>“A profissionalização das amas e a inclusão da valência dos cuidados para a primeira infância na formação inicial de educadores poderá contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educativo prestado no grupo etário dos 0 aos 3 anos.” (pág.3586)</p>
<p>Referências internacionais</p>	<p>“Avaliações internacionais recentes, em que Portugal participou, alertam para o perigo de serem as crianças de meios mais desfavorecidos as que têm menos acesso à educação pré-escolar. Verifica -se, por outro lado, que apesar da melhoria verificada nas taxas de pré -escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte de crianças que frequentaram a educação pré -escolar, em relação aos seus pares que não usufruíram destes serviços (PISA 2009).” (pág.3586)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Sabemos que a educação e formação são setores decisivos na evolução dos países e fatores importantes de coesão social, considerada como fonte de renovação das pessoas e das comunidades.” (pág.3581)</p> <p>“Nesta perspetiva, a problemática da educação de todos e ao longo de toda a vida não deve ser equacionada unicamente como um desafio escolar, muito embora a existência de processos de exclusão, as desigualdades e injustiças frequentemente reproduzidos nos percursos escolares, constituam uma preocupação central do CNE, pois são em si mesmos um obstáculo ao desenvolvimento das pessoas e do país.” (pág.3581)</p> <p>“A qualificação dos portugueses abrange aqui as formações escolar e profissional, adquiridas nos diferentes níveis de ensino e em diferentes contextos, quer de formação inicial, quer de formação contínua, quer ainda de reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida em ambientes formais, não formais ou informais.” (pág. 3582)</p> <p>“Na análise da política educativa, uma das prioridades do CNE é o acompanhamento da evolução do acesso, da garantia de equidade e da qualidade da educação dos portugueses.” (pág. 3582)</p> <p>“O acesso à educação alargou -se de modo significativo em todos os níveis de ensino, inclusive na educação de infância onde temos já níveis muito satisfatórios de frequência.” (pág. 3582)</p> <p>“Prestando tributo ao papel crucial que os cuidados para a infância e a educação pré -escolar podem desempenhar no caminho para a equidade, dedica -se um capítulo à análise do desenvolvimento deste</p>

	<p>tipo de oferta, equacionada na perspetiva de alicerce da escolaridade posterior.” (pág. 3583)</p> <p>“2. Educação de Infância</p> <p><i>Avanços</i></p> <p>Crescimento das taxas de pré -escolarização das crianças de 4 e 5 anos nos últimos anos (89 % em 2010), aproximando -se das metas europeias para 2020 (95 %).</p> <p>Expansão da rede de oferta de cuidados para a infância (0 -3 anos).</p> <p>Tendência de complementaridade das redes pública e privada da educação pré -escolar (3 -6), que tem permitido colmatar a estagnação verificada na oferta pública.</p> <p>Celebração de acordos de cooperação e implementação de programas de Intervenção Precoce na perspetiva da equidade no acesso e nos percursos de educação de infância.</p> <p>Alargamento do período de funcionamento de uma percentagem crescente de estabelecimentos, antecipando o horário de entrada e prolongando o de saída, de modo a adequar -se às necessidades das famílias.</p> <p>Tendência de aumento do nível de qualificação dos educadores de infância em exercício de funções.</p> <p><i>Problemas e desafios</i></p> <p>Retração da rede pública de educação pré -escolar nos últimos três anos que ao deslocar para o setor privado e IPSS a pressão da procura pode gerar situações de sobrelotação dos estabelecimentos.</p> <p>Ligeiro decréscimo das taxas de pré -escolarização na região Centro, o que não impediu que continuasse a apresentar o segundo valor mais elevado do país.</p> <p>Persistência de desigualdades no acesso à educação de infância em termos socioeconómicos e geográficos.</p> <p>Número de horas diárias de permanência das crianças em meio institucional a merecer particular atenção, embora a existência de instituições de guarda formal constitua uma vantagem indiscutível num país em que a taxa de atividade dos pais é elevada.</p> <p>Tendência de envelhecimento dos educadores de infância, mais acentuada na rede pública do que na rede privada.</p> <p>Relatório PISA 2009 alerta para a necessidade de monitorizar as condições de acesso e a qualidade dos processos de educação de</p>
--	---

	<p>infância, a fim de garantir efeitos positivos nos percursos escolares subsequentes.” (pág. 3584)</p> <p>“A continuidade das políticas educativas é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e Formação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e organização do sistema.</p> <p>Os efeitos das políticas são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos. Sendo essa qualificação um fator fundamental para o desenvolvimento pessoal e do país, cada um deve também responsabilizar -se pelo seu próprio futuro e pelo bem -estar das comunidades locais. “(pág.3585)</p> <p>“A equidade do sistema exige uma atenção redobrada às desigualdades que persistem, designadamente a correção de assimetrias na distribuição de recursos e na qualidade dos percursos de aprendizagem que são oferecidos a crianças e jovens de ambos os sexos.” (pág.3585)</p> <p>“Há ainda a considerar que, nos últimos anos, se tem registado alguma retração da oferta pública, que desloca a pressão da procura para o setor privado e solidário (IPSS), podendo ser geradora de desigualdade de oportunidades no acesso à educação de infância em regiões onde a rede privada não tem compensado a quebra que se verifica na rede pública.</p> <p>Esta situação apela a uma monitorização mais sistemática, não só das condições de acesso à educação de infância, mas também da qualidade dos processos educativos e de funcionamento dos estabelecimentos, para que a educação a este nível possa melhor cumprir a sua missão de desenvolvimento pessoal e social das crianças e de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes.” (pág.3586)</p>
--	--

<p>Recomendação nº6/2012</p> <p>Recomendação sobre Autarquias e Educação</p>	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	

Necessidades sociais (família/ Comunidade)	
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	“Em Portugal Continental (2) tem-se assistido, desde 1974, a um progressivo desenvolvimento e incremento da atividade municipal no domínio educativo e reconhece -se que o Poder Local, com a autonomia que lhe é atribuída na Constituição da República, tem conferido, regra geral, à educação e ao ensino um estatuto de prioridade na sua intervenção, mobilizando a comunidade para a reflexão e ação a favor da concretização deste direito fundamental de todos os cidadãos.” (pág.37903)

Recomendação nº2/2013	
Recomendação sobre o Estado da Educação 2012- Autonomia e Descentralização	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	“Vivemos numa sociedade do conhecimento caracterizada pela diversidade, onde o direito à educação já não se restringe à possibilidade de frequência de uma escola. É também o direito à apropriação do saber e à aquisição de competências de cidadania, o que apela à necessidade de uma educação de elevadas qualidades pedagógicas e científicas. É inquestionável que as pessoas constituem a maior riqueza de um país, razão pela qual a educação deve proporcionar a cada criança, cada jovem ou cada adulto as condições para o desenvolvimento dos seus talentos. “ (pág.14748)
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	“Mas, insiste-se, a escola e a família, que desempenham um papel essencial na educação das crianças e jovens, terão por si sós enorme dificuldade em responder de forma isolada a todos os problemas. Cabe

	<p>à sociedade em geral uma forte responsabilidade nessa missão e às autarquias, em particular, uma atenção privilegiada sobre os progressos educativos das suas populações, uma maior articulação dos recursos locais em torno de projetos de enquadramento educativo e social e a disponibilidade para proporcionar respostas mais atempadas aos problemas. O desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens exige uma responsabilidade social de importância acrescida em situações de risco, que deve abranger a promoção de condições para a integração social, em que o papel das estruturas locais, em especial das autarquias, assume a maior importância.” (pág.14751)</p>
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	<p>“Aumento constante, ao longo da década 2001-2011, do número de educadores com licenciatura e mestrado/doutoramento.” (pág.14749)</p>
Referências internacionais	
Políticas educativas e sociais	<p>Reconhecendo o papel crucial que os cuidados para a infância e a educação pré-escolar podem desempenhar no caminho para a equidade, dedica-se um capítulo à análise do desenvolvimento deste tipo de oferta, equacionada na perspectiva de alicerce da escolaridade posterior. “ (pág.14748)</p> <p>“2 — Educação de Infância</p> <p>Avanços</p> <p>Crescimento da oferta de creches e creches familiares, com aumento significativo de acordos de cooperação celebrados pela Segurança Social com IPSS.(...)</p> <p>Aumento do número de agrupamentos de referência entre 2009/10 e 2010/11, com vista à consolidação do Sistema de Intervenção Precoce na Infância.” (pág.14749)</p> <p>“Decréscimo das despesas do Estado em educação a partir de 2011.” (pág.147450)</p> <p>“Decréscimo das verbas transferidas para as autarquias, entre 2010 e 2012, no âmbito do FSM, destinadas ao financiamento das competências dos municípios no domínio da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico.” (pág.147450)</p>

“Os efeitos das políticas são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos.” (pág.147450)

“ B- Recomendações específicas

1 — Educação de Infância e Ensinos Básico e Secundário

Promoção da equidade na educação

Avaliações internacionais recentes, em que Portugal participou, alertam para o perigo de serem as crianças de meios mais desfavorecidos as que têm menos acesso à educação pré-escolar. Apesar da melhoria observada nas taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte de crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que dela não usufruíram (PISA 2009).

Esta situação apela a uma monitorização mais sistemática, não só das condições de acesso à educação de infância, mas também da qualidade dos processos educativos e de funcionamento dos estabelecimentos. Para que a educação a este nível possa melhor cumprir a sua missão de primeira etapa da educação básica das crianças e de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes, a formação de educadores (inicial e contínua) e a correta aplicação das orientações curriculares estabelecidas desempenham um papel fundamental.

Importa prosseguir a universalização da educação de infância, proporcionando a sua frequência a todas as crianças, em particular às crianças a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a meta da UE 2020. “(pág.147452)

Recomendação nº 5/2013

Sobre as Grandes Linhas de Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior – Contributos para a Reforma do Estado

Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	
Necessidades sociais (família/ Comunidade)	“A consolidação do sector da educação, em todos os níveis de ensino, exige a continuação do esforço e uma responsabilização social coletiva, incluindo as autoridades educativas, os diferentes parceiros e a sociedade em geral.” (pág. 21922)
Intencionalidade educativa	
Profissionais de educação	
Referências internacionais	“Há hoje resultados muito expressivos em matéria de qualidade e equidade da educação e de desenvolvimento científico e tecnológico: houve uma democratização do acesso a todos os níveis de ensino; há um crescente reconhecimento internacional da qualidade dos nossos diplomados; os resultados nos testes internacionais realizados pelos alunos portugueses são acentuadamente melhores, quer em termos de equidade (PISA 2009) quer em termos de qualidade, designadamente em matemática, leitura e ciências (PIRLS 2011(Progress in International Reading Literacy Study) e TIMMS 2011(Trends in International Mathematics and Science Study), estes no 1º ciclo do ensino básico.” (pág. 21922)
Políticas educativas e sociais	«As respostas a alunos/as com NEE são enquadradas pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, que considera educação inclusiva aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Neste diploma são definidos “os apoios especializados a prestar...visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” que manifestem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, de aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.» (pág. 16203) “O Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre

	<p>os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respectivas famílias. Define -se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente □ no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. (pág. 16204)</p>
--	---

Recomendação nº2/ 2021 A voz das crianças e jovens na educação escolar	
Atendimento/ oferta/ rede/ horários	
Direitos da criança	<p>“Entendemos por “voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar” a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.” (pág. 75)</p> <p>“As crianças e os jovens são frequentemente considerados como futuros cidadãos e não como cidadãos efetivos, isto é, como sujeitos de direito que a lei atual lhes confere desde o seu nascimento. (pág. 75)</p> <p>“No que respeita ao estatuto jurídico, realçamos a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que afirma no Artigo 13 (1): A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (pág. 76)</p> <p>“Primeira infância</p> <p>A Recomendação 3/2011, de 21 de abril, questiona: Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos? Como escutar a “voz” e a perspetiva destas crianças no exercício da sua agência pessoal e relacional? Como “dar voz” às suas famílias enquanto parceiras e coconstrutoras das estruturas de acolhimento dos seus filhos e não como utentes ou consumidoras de serviços? Como investir no capital social das famílias? E conclui recomendando o alargamento do “direito à palavra” aos mais novos Reconhecendo a sua enorme competência</p>

	<p>para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.</p> <p>Consequentes com a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efetiva. Deverão encontrar -se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.” (págs. 79 e 80)</p> <p>“Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei -Quadro da Educação Pré -Escolar. Entende -se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas à faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.” (Pág. 80)</p>
<p>Necessidades sociais (família/ Comunidade)</p>	
<p>Intencionalidade educativa</p>	<p>“A presente recomendação tem por objetivo abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação. Pretende -se que esta recomendação seja generalizada à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e Secundário e ao Ensino Profissional.” (pág. 75)</p> <p>“Não basta apenas ouvir a voz do aluno. Os professores têm um imperativo ético de fazer algo a esse propósito com os alunos, e é por isso que o envolvimento significativo dos alunos é vital para a melhoria da escola. (Fletcher, 2005).</p> <p>Por isso mesmo, a participação ativa das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização nas escolas constitui um aspeto específico do que poderá considerar -se a questão mais ampla da sua</p>

	<p>participação na vida social. Certamente que a forma como as comunidades e a sociedade olham para a opinião, a participação e a voz das crianças e dos jovens se articula com a receptividade que esta voz tem no sistema educativo e nas escolas em particular.” (pág. 75)</p> <p>“A linguagem é a principal ferramenta ao serviço do desenvolvimento do pensamento, na interação dialógica com os outros, no interior das suas comunidades de pertença. Mercer (2001) afirma mesmo que crescer é aprender a pensar com os outros. Por isso, o espaço escolar deveria ser o contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e coconstruindo conhecimento.” (pág. 78)</p>
<p>Profissionais de educação</p>	
<p>Referências internacionais</p>	<p>“Nestes e noutros documentos produzidos por organizações internacionais é afirmado o direito da criança e do jovem à sua voz, entendida não apenas como mera enunciação, mas também pelo impacto que esta voz possa produzir no universo escolar. Os estudos sobre o desenvolvimento da criança constituem uma valiosa contribuição para entender a importância da comunicação para o desenvolvimento humano. Conhece -se agora mais profundamente o pensamento da criança, a forma como adquire precocemente referências culturais e sobretudo a complexidade do seu desenvolvimento moral, cognitivo, afetivo e social. Sabemos que muito precocemente a criança é capaz de entender e de se posicionar nos ambientes com que se relaciona. As crianças são capazes, antes ainda da escolarização, de produzir juízos morais, de se identificarem com estados emocionais dos outros, de gerar afetos e de corresponderem aos afetos dos outros e de desenvolver competências que lhes permitam gerir os seus comportamentos de forma a integrarem -se em grupos diversos. Os estudos sobre o desenvolvimento da criança confirmam, com efeito, a existência de tais competências, o que lhes permite, desde muito cedo, entender, analisar e avaliar as experiências por que passam no seu processo de socialização.” (pág. 76)</p> <p>“Dispomos atualmente de considerável documentação sobre a importância da voz dos/as alunos/as e da sua participação na vida da escola, através das grandes organizações internacionais que produzem estudos sobre educação,</p>

	<p>como a UNESCO, a OCDE, ou a Comissão Europeia (CE) e de relatórios de investigação universitária ou de institutos de investigação especializada. Os domínios mais relevantes são os das políticas educativas, ou da investigação pedagógica (a voz como instrumento de aprendizagem) e dos espaços e rituais de representatividade dos/as alunos/as, onde o direito à voz é entendido, particularmente, como exercício de cidadania e de participação segundo padrões da democracia representativa. Na primeira década deste século, estudos da OCDE de 2006, como os de <i>Schooling for Tomorrow</i> <i>Personalising Education</i> e <i>What do students say?</i>, revelam as características das políticas desenvolvidas em alguns sistemas educativos, onde as oportunidades de os/as alunos/as afirmarem a sua voz são limitadas e variáveis segundo a cultura e a política de cada país.” (pág. 77)</p>
<p>Políticas educativas e sociais</p>	<p>“Na década seguinte começaram a emergir os estudos e as orientações políticas direcionadas para assegurar a voz e a participação das crianças e dos jovens, especialmente na sala de aula, de forma a que, a partir de determinados quadros de referência, os/as professores/as possam transformar as suas práticas, para envolverem os/as alunos/as na aprendizagem e criarem ambientes de aprendizagem baseados no diálogo e no intercâmbio pedagógico entre alunos/as, através de estruturas de organização do trabalho em colaboração ou em cooperação.” (pág. 77)</p> <p>“Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Entende -se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas à faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.” (pág. 80)</p>

ANEXO C
Tabela de Estados da
Educação

| | ' ' | | ' ' |

Estado da Educação/ 2010

Termo pesquisado	Citação
<p>0 / zero ...</p>	<p>“No que se refere aos serviços de atendimento, para além da crescente cobertura institucional no grupo etário dos 0 aos 3 anos, é no desenvolvimento de estruturas de educação pré-escolar que se regista uma melhoria mais significativa do atendimento das crianças dos 3 aos 6 anos de idade.” (pág. 18/19) (AORH)</p> <p>“A educação de infância enquanto etapa educativa com identidade própria que se inicia com o nascimento da criança e se prolonga até aos 6 anos de idade tem vindo a ser reconhecida no contexto internacional. No nosso País, o CNE tem chamado a atenção quer para a necessidade de dotar a intervenção na primeira infância de intencionalidade educativa e de articulação com as estruturas de educação pré-escolar, quer para a relevância de uma educação pré-escolar de qualidade para as aprendizagens escolares futuras” (pág.19) (RI) (PSE) (IE)</p> <p>“As despesas com os cuidados para a primeira infância (0-3 anos), no âmbito da cooperação (Figura 5.19.), têm vindo a crescer progressiva e significativamente, na última década, em termos absolutos. Esse crescimento, em termos de percentagem do PIB, mais acentuado até 2002, e depois de uma quebra em 2003, mantém uma certa consistência. De notar o aumento expressivo das despesas, com as crianças dos 0 aos 3 anos, entre 1985 e 1998” (pág.114) (PSE)</p> <p>“O investimento no apoio às crianças dos 0 aos 3 anos cresceu.” (pág.124) (PSE)</p> <p>“1. Correção de assimetrias na oferta de cuidados para a primeira infância Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta para a faixa etária dos 0 aos 3 anos deve evoluir no sentido da correcção de assimetrias na disponibilização de estruturas de atendimento, sobretudo nas periferias urbanas, e do incremento da sua intencionalidade educativa, no sentido de evitar que desempenhe apenas uma função de guarda.” (pág. 174) (AORH) (NS) (IE)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“A educação de infância tem vindo a adquirir uma relevância crescente no âmbito das políticas educativas e sociais dos países da União Europeia, onde o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens, associado à mudança no papel da mulher nas</p>

	<p>sociedades contemporâneas, conduziu a uma clara expansão das estruturas de atendimento para a educação e cuidados às crianças.” (pág.18) (PSE) (RI) (IE) (AORH)</p> <p>“Para a primeira infância, as respostas sociais assumem modalidades de oferta não formais e formais (Vasconcelos, 2000) que se traduzem, por um lado, num acompanhamento não qualificado e, por outro lado, numa provisão de creches, amas licenciadas, mini-creches e creches familiares, sendo estas últimas institucionalmente tuteladas pelo Ministério que tem a seu cargo a Solidariedade Social. De qualquer modo, as entidades promotoras destes serviços repartem-se, conforme os casos, pela administração pública central e local e pela administração privada, incluindo neste caso as IPSS, estabelecimentos com fins lucrativos, cooperativas e associações. Os cuidados prestados a crianças dos 0 aos 3 anos de idade têm fundamentalmente uma natureza de apoio social às famílias, sem intencionalidade educativa formal. Entre 2000 e 2009, a taxa de cobertura das respostas para a primeira infância – creches e amas – teve um aumento de 76,3% (Figura 2.1.), tendo registado neste último ano um valor de 34,9%. Esta situação permitiu superar a meta europeia que fixou em 33% a percentagem de crianças a abranger em estruturas de acolhimento até 2010. Para este aumento do número de creches terá contribuído mais recentemente o programa PARES2, com o qual foi igualmente possível observar “um maior equilíbrio na cobertura territorial reduzindo-se as assimetrias registadas” (GEP-MTSS, Relatório de 2007:19). (pág.20) (AORH) (PES) (NS) (IE) (RI)</p> <p>“Apesar de ter sido superada a meta europeia, os dados mostram que continua a existir necessidade de prosseguir a expansão da oferta pelo facto de as famílias registarem uma taxa muito elevada de ocupação dos dois progenitores.” ... (pág.20) (RI) (NS) (AORH)</p> <p>“A esta preocupação de cariz mais quantitativo, alia-se a procura de satisfação de outras necessidades sociais, verificando-se, por exemplo, uma progressiva tentativa de conciliar os horários de funcionamento das instituições com o horário de trabalho dos pais.” (pág.20) (NS) (AORH)</p> <p>[“dadas as dificuldades de trânsito e o facto de ambos os pais trabalharem, as crianças são obrigadas a permanecer até tarde nas creches” (Vasconcelos, 2003).] (pág.20) (NS) (AORH)</p>
--	---

	<p>“A Taxa de cobertura de cuidados para a primeira infância registou um crescimento significativo entre 2000 e 2009, situando-se em 34,9% neste último ano e superando a meta europeia para 2010 (33%). (pág.27) (AORH) (RI)</p> <p>“ Mantém-se a necessidade de aprofundar a intencionalidade educativa da oferta para a primeira infância.” (pág.27) (IE)</p>
creche	<p>“Em 2008, 83,6% das creches abria as suas portas entre as 7h00 e as 8h00, enquanto 61,2% encerrava entre as 18h00 e as 19h00 (GEP-MTSS, Relatório de 2008). Esta é uma necessidade já identificada na Carta Social de 2000, principalmente para as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.” (pág.20) (AORH) (NS)</p>
infância	<p>“• Persiste a necessidade de expansão quer da rede de cuidados para a infância quer da rede de educação pré-escolar de modo a corrigir assimetrias regionais e as limitações existentes nos grandes centros urbanos.” (pág. 27) (AORH) (NS)</p> <p>“Apesar de um enorme esforço que se faz em cada município para acompanhar os casos de crianças e jovens em risco, sublinha-se de novo a importância de uma sinalização e prevenção precoces, desde a educação de infância.” (pág. 140) (PES) (NS) (NEE)</p>
Intervenção precoce	<p>“ A sinalização e intervenção precoces e cuidadas têm de ter lugar em cada escola, como já acontece em muitas, e deve ser acompanhada de uma partilha mais célere e sustentada entre redes de escolas acerca de modos de acção que estão a ser desenvolvidos com sucesso.” (pág. 138) (NEE) (AORH)</p>

Estado da Educação/ 2011	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Com os mesmos objectivos de compatibilização com as necessidades da procura, continua a verificar-se o alargamento do horário de funcionamento das instituições de acolhimento de crianças dos 0 aos 6 anos (MTSS. Carta Social, 2002, 2008, 2009). Do ponto de vista da oferta, esta situação afigura-se como um apoio importante à família, embora o número de horas diárias de</p>

	<p>permanência das crianças em meio institucional deva também ser tido em consideração.” (pág. 34) (AORH) (NS) (IE)</p> <p>“Com o mesmo fim de promoção da equidade no acesso à educação de infância, estão também disponíveis serviços de intervenção precoce destinados a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento ou que manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais, a carecer de uma intervenção integrada e multidisciplinar. Concorrem para este tipo de intervenção os serviços de educação, saúde, acção social e outros parceiros, aos quais compete a identificação de necessidades, a definição de prioridades e a subsequente elaboração e avaliação sistemática de um plano de intervenção individual.” (pág. 36) (DC) (NEE) (IE) (PES)</p> <p>“Na oferta de cuidados para a infância, a Tabela 2.5.1. indicava para Portugal um número máximo de 15 crianças por grupo para o escalão etário dos 0 aos 3, embora apenas se aplicasse a crianças dos 24 aos 36 meses. Mais recentemente, a Portaria n. 262/2011, de 31 de Agosto, vem alterar a situação, passando de 8 para 10 o número máximo de crianças na sala de berços; de 10 para 14 o dos grupos de idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 15 para 18, o número de crianças de 24 a 36 meses.” (pág. 44) (AORH) (PES)</p> <p>“Tal como na maioria dos países da Europa, a oferta de cuidados para a infância em Portugal adopta, em geral, objectivos de bem-estar das crianças e de satisfação das necessidades das famílias, na sua relação com as respectivas actividades profissionais. A elaboração de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos tem vindo a ser recomendada.” (pág. 44) (RI) (IE) (NS)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“Para a primeira infância existem, no âmbito da Segurança Social, a rede privada e a rede solidária, consoante a natureza jurídica das entidades proprietárias. O esforço de desenvolvimento da rede de oferta de cuidados para a infância terá resultado num aumento significativo da resposta social Creche, no período entre 1998 e 2009, quer em termos de equipamentos quer de capacidade instalada, registando esta neste período um crescimento de</p>

69% (GEP, 2010). Entre 2009 e 2010, surgiram mais 127 creches e a capacidade total de acolhimento, no Continente, cresceu 7,8% (+6 960 lugares) (Tabela 2.1.a., em anexo estatístico e Figura 2.1.1.). Com características próprias, a resposta social Ama* distingue-se das restantes valências de apoio à primeira infância, sendo a sua implantação diferenciada nos dezoito distritos do Continente, como mostra a Figura 2.1. 2.. Estes dados apenas contemplam a oferta formal deste tipo de resposta.” (pág.30) (PES) (AORH)

“O apoio à acção social para a primeira infância pode ser desenvolvido através de subvenções, programas de cooperação e protocolos com as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou por financiamento directo às famílias beneficiárias. Assim, modalidades Creche e Creche Familiar verifica-se que, em 2009, foram celebrados mais 13 acordos de cooperação que em 2008, embora com decréscimo da valência Creche Familiar. Em concordância, a despesa com estas respostas cresce no caso das Creches e decresce nas Creches Familiares. Apesar disso, o número de crianças acolhidas aumenta nas duas modalidades - creche e creche familiar - representando conjuntamente +2640 crianças (Tabela 2.4.1.). A modalidade Ama aparece pela primeira vez na Conta da Segurança Social – 2009, no âmbito dos acordos de cooperação, com um total de despesa de 2 661 859,18€ (Tabela 2.4.1.). (pág.40) (NS) (PES) (AORH)

“Também no capítulo Programas e Outras Despesas, encontra-se o Programa de Apoio à Primeira Infância (PAPI), que visava o aumento e a melhoria das respostas de acolhimento à primeira infância em estabelecimentos privados.” (pág. 40) (PES) (AORH)

“A taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (Creche e Ama) reflecte os progressos que têm sido realizados no sentido da aproximação às metas definidas pelos países da UE. Em 2009, as respostas sociais em funcionamento cobriam já 32,6% desta população-alvo, enquanto a média era de 30,2% em 2008. No que respeita apenas à modalidade de creche, a taxa de cobertura foi de 26,3% em 2009 (80 330 crianças), sendo de 27,5% em 2010 (83 738 crianças)2.” (pág. 46) (AORH) (RI)

creche	<p>“Em 2004, a Segurança Social celebrou com as IPSS um Protocolo que fixou os valores das comparticipações para a celebração de acordos de cooperação com creches (novos acordos a celebrar ou revisão dos anteriormente celebrados), introduzindo progressivamente o princípio de diferenciação positiva*, em sintonia com a possibilidade de as IPSS poderem ser “diferenciadas positivamente nos apoios a conceder, em função das prioridades da política social e da qualidade comprovada do seu desempenho” (n.º 2 do artigo 87.º da Lei de Bases da Segurança Social)” (pág. 36) (PES) (AORH)</p>
infância	<p>“Prestando tributo ao papel crucial que os cuidados para a infância e a educação pré-escolar podem desempenhar no caminho para a equidade, dedica-se um capítulo à análise do desenvolvimento deste tipo de oferta, equacionada na perspectiva de alicerce da escolaridade posterior.” (pág.10) (NS) (IE) (PES)</p>
Intervenção precoce	<p>“Com o mesmo fim de promoção da equidade no acesso à educação de infância, estão também disponíveis serviços de intervenção precoce destinados a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento ou que manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais, a carecer de uma intervenção integrada e multidisciplinar. Concorrem para este tipo de intervenção os serviços de educação, saúde, acção social e outros parceiros, aos quais compete a identificação de necessidades, a definição de prioridades e a subsequente elaboração e avaliação sistemática de um plano de intervenção individual. Para responder a este desafio e garantir a cobertura nacional da oferta de serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI), o Ministério da Educação criou em 2008 uma rede de agrupamentos de escolas de referência (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) que através dos educadores aí colocados presta apoios de IPI em articulação com os serviços de saúde e de segurança social. Posteriormente, já em 2009, foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que apela a uma actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação e ao envolvimento das famílias e da comunidade.</p> <p>Em resultado destas opções organizacionais, em 2010/2011 funcionam no Continente 132 agrupamentos de escolas de referência e 97 equipamentos</p>

	<p>(Intervenção Precoce na Infância) integrados na Rede de Serviços e Equipamentos Sociais do MTSS, destinados a crianças e jovens com deficiência. (Figura 2.2.1.). Compete aos agrupamentos assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; reforçar as equipas técnicas financiadas pela segurança social; e assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.”</p> <p>(pág.36) (NS) (NEE) (PES) (AORH) (PE)</p>
--	---

Estado da Educação/ 2012	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“De referir que, no Continente e nos Açores, os cuidados para a infância dos 0 aos 3 anos estão sob a tutela exclusiva do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.</p> <p>Cuidados para a infância (0-3 anos)</p> <p>Os cuidados para a infância são assegurados por <i>amas*</i> e <i>creches*</i>, sendo estas últimas as que acolhem maior número de crianças.” (pág. 42)</p> <p>“Cuidados para a infância (0-3 anos)</p> <p>O acompanhamento e prestação de cuidados a estas crianças é assegurado por dois auxiliares para cada grupo com crianças que ainda não andam; um educador(a) e um auxiliar para grupo de crianças que já andam e um ajudante de ação educativa que preste apoio no início e no final de dia de creche.</p> <p>O número de crianças por grupo sofreu um aumento no âmbito do Programa de Emergência Social (em desenvolvimento até 2014), justificado pela necessidade de aumentar a capacidade de resposta social nesta faixa etária. A Portaria nº262/2011, de 31 de agosto, estabelece condições para a constituição dos grupos e a relação do número crianças-adulto, definindo os limites máximos de crianças por grupo em função do seu nível de desenvolvimento: a) 10 crianças até à aquisição da marcha (antes o máximo correspondia a 8 crianças); b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses (anteriormente o limite era de 10); 18 crianças entre os 24 e os 36</p>

	<p>meses (o máximo situava-se nas 15 crianças). (pág. 48) (AORH) (PE) (NS) (PES) (IE)</p> <p>“Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (0-3 anos)</p> <p>O acesso à educação e cuidados da primeira infância é encarado ao nível Internacional (EU,OEI) como um dos fatores que contribui para a educação ao longo da vida e para a diminuição do abandono precoce da escola (CEE, 2007)</p> <p>A melhoria da equidade no acesso aos serviços que proporcionam educação e cuidados na primeira infância está diretamente relacionada com a criação efetiva de oportunidades para os mais carenciados, uma população de crianças e jovens em risco de pobreza, estimada em 22,9% pela rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN Portugal, 2011).</p> <p>Em Portugal, embora os dados relativos à taxa de cobertura de creches apresentem lacunas que não permitem uma análise comparativa, regista-se um ligeiro aumento da referida taxa nos últimos anos no continente e nas regiões autónomas.” (pág. 60) (RI) (IE) (PES) (NS) (AORH)</p>
<p>creche</p>	<p>“Segundo a Carta Social (GEP-MSSS: 2010, 12), as amas asseguram 16% da taxa de cobertura no Continente, embora este sistema seja inexistente em alguns distritos (Beja e Vila Real). Relativamente às Regiões Autónomas, sabe-se que em 2010 e 2011 existiam 65 amas nos Açores (IDSA, 2012), enquanto na Madeira o número de amas era residual (OSERAN, 2012).</p> <p>Em 2011, assinala se no continente a existência de 2504 creches (mais 83 que no ano anterior), correspondendo a um crescimento de 6,4% da capacidade instalada. Santarém é o distrito que regista o maior crescimento (15%), seguido de Viseu, com 10,3% (Figura 2.1.1.).</p> <p>A tabela 2.1.1. referente às regiões autónomas, mostra que nos anos em análise (2009 /2010 e 2010/2011) há um aumento do número de inscritos em ambas as regiões, ao mesmo tempo que a RAM regista uma ligeira diminuição do número de creches. (pág.42) (AORH)</p> <p>“O apoio da ação social à primeira infância pode ser desenvolvido através de subvenções, programas de cooperação e protocolos com as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou por financiamento direto às famílias beneficiárias.</p>

	<p>Através do Protocolo de Colaboração celebrado em 2010, entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, mantiveram-se sem alteração os valores de comparticipação por utente/ mês no âmbito <i>dos acordos de cooperação com IPSS*</i>. A evolução destes valores no último quinquénio, nas modalidades de creche e <i>creche familiar*</i>, é visível na tabela 2.3.1.</p> <p>Em 2010, foram celebrados 1827 acordos de cooperação nestas modalidades. Os acordos com creches. Incluindo 7 creches isoladas e 21 com creches acopladas, representaram na totalidade +2,7% de acordos celebrados que em 2009 e abrangeram 64000. 377 crianças. A modalidade de creche familiar abrangeu +5,1% de crianças que no ano transato. Entre os dois anos em análise a despesa com estas respostas sociais cresce significativamente no caso das Creches e diminui nas Creches Familiares, representando, no entanto, um crescimento global de 12,7% (IGFSS, 2011).</p> <p>A modalidade Ama continua a ser contemplada em Despesas da Área da Infância e Juventude do capítulo Programas e Outras Despesas na Conta da Segurança Social 2010, com um valor de 7166,2 milhares de euros, apresentando uma variação percentual de - 13,2% em relação ao ano precedente (Tabela 2.3.3.). (pág. 56) (PES) (NS) (AORH)</p> <p>“Creche</p> <p>Resposta social de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período de impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto.” (pág. 329) (NS) (AORH)</p> <p>“Creche familiar</p> <p>Conjunto de amas (entre 12 e 20) que residam na mesma zona. Estas amas estão enquadradas e apoiadas pela Segurança Social. pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). (pág. 330) (AORH) (NS) (PSE)</p> <p>“Taxa de cobertura de creches e amas</p> <p>Razão, expressa em percentagem, entre o número de crianças beneficiárias de creches e amas com idade compreendida entre 0 e 3 anos e a população residente com a mesma idade.” (pág.335) (AORH)</p>
--	---

Estado da Educação/ 2013	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Em 2009 é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)¹ , dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e às respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. (pág. 122) (PES) (NEE) (NS) (IE)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“As ações para a redução dos números do abandono escolar precoce devem desenrolar-se em diferentes frentes, no sentido de prevenir o risco de abandono (assegurando uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida), de o evitar (reagindo aos sinais de alerta e dando o devido apoio) e de compensar os que já abandonaram (possibilitando o reingresso no sistema, reconhecendo as aprendizagens já realizadas e qualificando). (pág.38) (IE) (PES)</p>
creche	<p>“Com a quebra da natalidade é cada vez mais urgente estruturar uma política integrada para a infância. Não é compreensível que uma família da classe média pague mais por uma criança na creche ou jardim de infância dos sistemas não públicos do que por um jovem a frequentar o Ensino Superior.” (pág. 8/9) (NS) (PES) (AORH)</p> <p>“As unidades orgânicas do sistema educativo regional dos Açores apresentam a seguinte tipologia*: (...) Estas unidades podem corresponder ou integrar os seguintes estabelecimentos: «Creche»; «Jardim de infância»; «Infantário»; «Escola básica»; «Escola básica e secundária»; «Escola secundária»; «Escola profissional» e «Conservatório». (pág. 60) (AORH)</p> <p>“O subsídio por frequência de estabelecimento de educação especial pode igualmente ser atribuído se a criança ou jovem receber apoio educativo</p>

	<p>individual por entidade especializada; necessitar de frequentar estabelecimento particular de ensino regular, após frequência de ensino especial por não poder ou não dever transitar para escola pública ou, tendo transitado, necessite de apoio educativo individual por professor especializado. Também no caso em que frequente creche ou jardimde-infância “regular”, como meio específico de superar a deficiência e de obter mais rapidamente a integração social, poderá aceder ao referido subsídio.” (pág.128) (NEE) (IE) (PES)</p>
<p>Infância</p>	<p>“Em 2009 é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)¹, dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e às respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. (pág.122) (PES) (NEE) (NS) (IE)</p> <p>“As respostas existentes podem organizar-se concentrando a abordagem de problemáticas específicas em agrupamentos de escolas ou em escolas de referência, que em 2013/2014 se distribuem do seguinte modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (137); “(pág.122) (NEE) (AORH) <p>“Agrupamentos de escolas de referência Estabelecimentos de ensino que asseguram, no âmbito das competências do MEC, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (pág. 412) (NEE) (AORH) (PES)</p> <p>“No que diz respeito aos docentes do ensino especial, o grupo 910 de recrutamento - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e apoio em intervenção precoce na infância - tem sido o que envolve maior número de professores (Tabela 3.2.3.). Trata-se de um grupo de recrutamento abrangente quer ao nível das tipologias de necessidades específicas que apoia,</p>

	<p>quer dos diferentes níveis de educação e ensino em que intervém.” (pág. 126) (PE) (IE) (NEE)</p> <p>“• Aumento do número de crianças apoiadas no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância e do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre 2010 e 2013.” (pág. 206) (AORH) (PES) (NEE)</p> <p>“Intervenção Precoce na Infância Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.” (pág. 418) (NEE) (NS) (IE)</p>
--	---

Estado da Educação/ 2014	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Na maioria dos países europeus, à exceção dos países nórdicos, não existe uma oferta universal de educação dos 0 aos 3 anos de idade. Um grande número de países determina, no entanto, a obrigatoriedade de frequência de pelo menos dois anos de educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos). No que respeita à oferta e procura de vagas em centros de educação pré-escolar públicos verifica-se que principalmente para crianças mais novas, até aos três anos, na maioria dos países europeus, à exceção dos países nórdicos, a procura é superior à oferta.” (pág. 30) (RI) (AORH)</p> <p>“Comparações internacionais No contexto dos países europeus e no que respeita à qualificação dos educadores e profissionais da educação pré-escolar existem duas abordagens principais nos sistemas de educação europeus. Mais de metade dos países adota um regime de qualificação único em todo o período pré-escolar, no entanto, noutros países existe um regime diferente para quem trabalha com crianças mais novas (até aos 3 anos de idade) e para quem trabalha com crianças mais velhas (após 3 anos de idade), sendo normalmente exigido para este último um nível mais baixo de qualificações. Na maioria dos países onde a qualificação mínima exigida é a mesma independentemente das idades das crianças, os educadores de infância devem</p>

	<p>ter no mínimo uma licenciatura de três anos na área da educação. São casos particulares França, Itália e Portugal, nos quais os educadores de infância devem também ter o grau de mestre.” (pág. 143) (RI) (PE)</p>
creche	<p>“Na maioria dos países a educação de infância está dividida em duas fases (Figura 2.1.8.), de acordo com a idade das crianças. No caso de Portugal, esta divisão traduz-se na existência de creches e jardins de infância. (pág. 30) (AORH) (RI)</p>
Intervenção precoce	<p>“Intervenção precoce na infância e educação especial</p> <p>Na sequência da publicação do relatório Estado da Educação 2013 e tendo em consideração que uma parte significativa dos dados então disponibilizados sobre a intervenção precoce na infância e a educação especial se referiam já ao ano letivo de 2013/2014, procuramos completar a informação com os dados entretanto disponibilizados pela DGEEC. A intervenção precoce na infância é entendida como o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família e inclui ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Abrange crianças com idades inferiores a 6 anos e as respetivas famílias e desenvolve-se através de equipas locais de intervenção (ELI) que reúnem profissionais diferenciados que trabalham integradamente, entre os quais docentes colocados em agrupamentos de escolas de referência. “(pág. 82) (NEE) (IE) (NS) (PE)</p> <p>“No quadro do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), desenvolvido através da ação coordenada dos Ministérios da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, da Saúde e da Educação e Ciência, os agrupamentos ou escolas de referência asseguram, no âmbito das competências do MEC, a prestação de serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI).” (pág. 83) (NEE) (PES)</p> <p>“Centros de Recursos para a Inclusão Os Centros de Recursos para a Inclusão – entidades que se candidatam a receber apoio financeiro do MEC, no sentido de apoiar a inclusão de crianças e jovens com deficiências e/ou incapacidades, em parceria com as estruturas da comunidade – resultaram da reorientação das escolas especiais (instituições de educação especial, colégios de educação especial) e desenvolvem projetos de apoio à integração de alunos com</p>

	<p>necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, à transição da escola para a vida ativa e de prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (pág.85) (NEE) (PES) (NS)</p> <p>“Entre 2011 e 2014 o número de professores de educação especial colocados em escolas públicas no Continente não sofreu grandes alterações (houve uma diminuição de 115 docentes) (Tabela 3.4.7), sendo no entanto de salientar que no ano letivo de 2012/2013 se verificou um aumento de 354 docentes do grupo 910 de recrutamento (apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância).” (pág. 90) (PE) (AORH) (IE) (NEE)</p> <p>“O apoio especializado da educação especial é prestado, consoante a situação dos alunos, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial. No âmbito da intervenção precoce na infância existem agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. No Continente, existem 128 agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância que apoiam 6 267 crianças com idades iguais ou inferiores a 6 anos (DGEEC-MEC, 2015).” (pág. 156) (IE) (PE) (AORH) (NEE)</p> <p>“Agrupamentos de escolas de referência Estabelecimentos de ensino que asseguram, no âmbito das competências do MEC, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (pág. 370) (NEE) (AORH)</p> <p>“Intervenção Precoce na Infância Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.” (pág. 375) (NEE) (NS) (IE) (PSE)</p>
--	--

Termo pesquisado	Citação
Intervenção precoce	<p>“Intervenção precoce na infância e educação especial A intervenção precoce na infância (IPI) é entendida como o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança com menos de 6 anos e respetiva família que inclui ações de prevenção e reabilitação, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Estas ações são desenvolvidas por equipas locais de intervenção (ELI) que congregam profissionais de diferentes áreas que trabalham de modo integrado, nomeadamente médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social e docentes colocados em agrupamentos de escolas de referência.” (pág. 85) (NEE) (IE) (NS) (PES)</p> <p>“Os centros de recursos para a inclusão (CRI) resultaram da reorientação das escolas especiais (instituições de educação especial, colégios de educação especial) e desenvolvem projetos de apoio à integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, à transição da escola para a vida ativa, para além da prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (pág. 87) (AORH) (IE) (NEE)</p> <p>“Aumento do número de crianças (+7 267) apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI), entre 2012 e 2015.” (pág. 128) (NEE) (AORH)</p> <p>“Em 2014/2015, encontravam-se afetos à intervenção precoce na infância 419 docentes no Continente. A região Norte com 100 docentes e a Área Metropolitana de Lisboa com 112 destacam-se com o maior número, sendo a região do Algarve a que apresenta o menor número (39). A maioria dos docentes (320) são detentores de uma especialização em educação especial, sendo que destes 216 são educadores de infância e 104 professores dos ensinos básico e secundário (Tabela 4.1.5.)” (pág. 147) (PE) (NEE) (AORH)</p> <p>“Educação especial</p> <p>Nesta rubrica foram considerados os apoios concedidos pelo ME às instituições de educação especial (escolas particulares, associações e cooperativas e instituições particulares de solidariedade social), os apoios</p>

	destinados, entre outros, aos Centros de Recursos e as despesas com professores dos Grupos de Recrutamento da Educação Especial e destacados em Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, outras instituições e Intervenção Precoce.” (pág. 214) (PES) (NEE) (AORH) (NS)
--	--

Estado da Educação/ 2017	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Os estudos de neurociências vieram chamar a atenção para a importância do período dos 0 aos 3 anos para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. Verificamos que a meta de 33% de frequência das crianças deste grupo etário em estruturas de acolhimento, definida no Conselho Europeu de Barcelona, foi já ultrapassada por Portugal (com 50%). Poderá assim passar-se a uma fase qualitativa de apreciação da forma como a dimensão educativa deste acolhimento se concretiza.” (pág. 8) (IE) (AORH) (RI) (IE) (PES)</p> <p>“As respostas sociais e a oferta formativa para crianças e jovens dos 0 aos 15 anos compreendem a educação para a primeira infância, tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, a educação pré-escolar e o ensino básico, tutelados pedagogicamente pelo Ministério da Educação.” (pág. 66) (NS) (AORH) (PES) (IE)</p> <p>“Pretende-se perceber a adequação das respostas do sistema educativo às suas necessidades e aos desafios que hoje enfrentam. Daí o título deste capítulo ser dedicado às crianças e jovens dos 0-15 anos, por forma a abranger, por um lado, as crianças dos 0 aos 3 anos, que não estão integradas no sistema educativo e, por outro, tentar saber quem são estas crianças e jovens, onde estão, que oportunidades de ensino e aprendizagem têm e quais os apoios de que dispõem. “(pág. 66) (AORH) (PES) (IE)</p>

	<p>“A Dinamarca é o país onde este tipo de sistemas abrange a proporção mais significativa de crianças, com (70%), situando-se Portugal na 7ª posição, uma vez que 50% das crianças dos 0 aos 3 anos têm acesso a estruturas de acolhimento e educação.” (pág. 78) (RI) (AORH)</p> <p>“Portugal, com 50% das crianças entre os 0 e os 3 anos a frequentar estruturas de acolhimento, alcançou já a meta de 33% definida no Conselho Europeu de Barcelona.” (pág. 112) (PES) (AORH) (RI)</p> <p>“Este capítulo irá, por isso, debruçar-se sobre esta faixa etária, procurando perceber, tal como aconteceu no referente às crianças e jovens dos 0 aos 15 anos, quem são estes jovens, onde estão, que oportunidades de ensino e aprendizagem têm, que opções fazem e quais os apoios de que dispõem.” (pág.114) (IE) (AORH)</p> <p>“Até 2017 foram recomendados 6 520 livros, tendo como destinatários famílias, educadores, professores, mediadores, crianças dos 0 aos 3 anos e da EPE, bem como alunos do EBS e da Formação de Adultos.” (pág. 286) (PES) (NS) (PE) (IE)</p> <p>“No âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) as equipas locais de Intervenção (ELI), pluridisciplinares, são constituídas por educadores de infância de intervenção precoce, enfermeiros, médicos de família/pediatras, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros profissionais. Têm como missão acompanhar crianças dos 0 aos 6 anos, mobilizando recursos do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e do Ministério da Saúde.” (pág. 300) (NEE) (PE) (PES) (IE)</p>
<p>creche</p>	<p>“2.1. Estabelecimentos com valência de creche As creches constituem uma resposta social que visa o apoio à primeira infância (crianças até aos 3 anos de idade). De acordo com o documento “Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos – Relatório 2016”, a resposta creche tem vindo continuamente a crescer desde o início do milénio, sendo que a maioria destes estabelecimentos é propriedade de entidades não lucrativas.” (pág. 52) (AORH) (NS)</p>

“Na Região Autónoma dos Açores “as creches estão integradas exclusivamente na rede privada” (Estatísticas da Educação 2016/2017, Direção Regional de Educação dos Açores, 2018), sendo que existem 43 estabelecimentos com esta valência.” (pág. 52) (AORH)

“• Presença de estabelecimentos de educação e ensino com a valência de creche em todas as regiões do território nacional. Na Região Autónoma dos Açores são exclusivamente da rede privada.” (pág. 64) (AORH)

“Educação para a primeira infância

As respostas sociais destinadas a crianças com idade inferior a 3 anos são amas, creche familiar e creche. A oferta de amas pode ser realizada em regime livre através da contratação direta com as famílias sob a forma escrita, ou no âmbito de uma instituição de enquadramento, designando-se de creche familiar (Carta Social, 2016). A creche familiar consiste “numa forma de organização de amas que corresponde a mais uma resposta destinada ao cuidado de crianças até aos três anos de idade ou até atingirem a idade de ingresso no estabelecimento de educação pré-escolar, por tempo correspondente ao período de trabalho ou impedimento dos pais ou de quem exerce as responsabilidades parentais” (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto). A creche, sendo de natureza socioeducativa, procura proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, colaborar com a família na partilha de cuidados e responsabilidades no seu desenvolvimento e no despiste precoce de dificuldades ou necessidades específicas, garantindo o seu encaminhamento apropriado (Eurydice1). No Continente, em 2016/2017, contabilizam-se 2621 ofertas de creche, 538 (21%) em “Território Interior” e 2083 em “Território não Interior”. Na Região Autónoma dos Açores há 43 ofertas de creche, todas em estabelecimentos de natureza privada, 19 em S. Miguel, 10 na Terceira, cinco em S. Jorge, três no Pico, duas no Faial e uma em cada uma das restantes ilhas. Na Região Autónoma da Madeira existem 45 ofertas de creche, quatro em estabelecimentos de natureza pública e 41 em estabelecimentos de natureza privada.” (pág. 67) (AORH) (IE) (NS) (PES)

	<p>“Cuidados para a infância</p> <p>Os cuidados para a infância são assegurados, no âmbito da Segurança Social por amas e creches, sendo estas últimas as que acolhem um maior número de crianças. A taxa de cobertura das respostas para a primeira infância, creches e amas, no Continente, (Figura 3.2.1) tem evoluído de forma consistente nos últimos dez anos registando-se em 2016 um acréscimo de 22,2 pp relativamente a 2007. Segundo o relatório Carta Social de 2016, na distribuição geográfica da cobertura de respostas dirigidas à primeira infância verifica-se que todos os distritos do Continente e 246 concelhos apresentavam, em 2016, uma taxa de cobertura acima de 33%1 sendo que 162 concelhos registavam taxas superiores à cobertura média do Continente (50,3%). Abaixo da cobertura média do Continente encontravam-se os distritos do Porto, Lisboa e Setúbal.</p> <p>As respostas sociais, creches e amas, na RAA são asseguradas maioritariamente por instituições particulares sem fins lucrativos, financiadas pela Segurança Social. Em 2011 esta região não tinha ainda alcançado a meta estabelecida pelo Conselho Europeu de Barcelona, para 2010, de acolhimento de 33% das crianças com menos de 3 anos. No entanto, a recuperação verificada a partir de 2015 permitiu que em 2017 ela fosse ultrapassada em 4 pp (Figura 3.2.2).” (pág. 77) (PES) (AORH) (NS) (RI)</p> <p>“A Figura 3.2.3 apresenta a evolução das crianças abrangidas pelas respostas creches e amas de instituições privadas sem fins lucrativos, financiadas pela Segurança Social evidenciando um acréscimo naquela região autónoma de 62% entre 2005 e 2017. Em 2017 não está incluída a oferta creches de natureza privada com fins lucrativos, que se encontra apenas em S. Miguel e na Terceira, abrangendo respetivamente 187 e 68 crianças.” (pág. 77) (AORH)</p> <p>“• Evolução consistente nos últimos dez anos da taxa de cobertura das respostas para a primeira infância, creches e amas, no Continente. Em 2016 regista-se um acréscimo de 22 pp relativamente a 2007.” (pág. 112) (AORH)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“• Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo a que estejam preparados para o primeiro ciclo do ensino básico;” (pág. 25) (AORH) (IE) (DC)</p>

	<p>“A existência de sistemas de educação e acolhimento para a primeira infância é um instrumento importante de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças.” (pág. 78) (AORH) (NS)</p> <p>“• Evolução consistente nos últimos dez anos da taxa de cobertura das respostas para a primeira infância, creches e amas, no Continente. Em 2016 regista-se um acréscimo de 22 pp relativamente a 2007.” (pág. 112) (AORH)</p>
<p>Intervenção precoce</p>	<p>“Docentes de educação especial A intervenção precoce na infância contou com 559 docentes afetos em 2016/2017, dos quais 444 tinham especialização em educação especial (Tabela 6.1.5).” (pág. 251) (NEE) (PE)</p> <p>“As despesas com as instituições de Educação Especial e os apoios à educação especial foram de 248,7 milhões de euros, em 2017 (Figura 6.2.7). Importa precisar que a despesa com os apoios à Educação Especial inclui receitas gerais, próprias e financiamento da UE e engloba as despesas com as instituições de educação especial (Escolas Particulares, Associações e Cooperativas e Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS), apoios à educação especial (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Especiais - AEDENE), outros apoios à educação especial e com professores colocados no grupo de recrutamento da educação especial e destacados em cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas, na Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, em Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS, noutras instituições, intervenção precoce e em escolas do ensino básico e secundário (cf. Execução Orçamental, IGeFE).” (pág. 264) (PES) (NEE) (PE) (NS)</p> <p>“Apresentam-se de seguida as ações previstas e metas para 2023 por eixo: (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualificação da intervenção precoce na infância e na educação especial.” (pág. 276) (NEE)

Estado da Educação/ 2018

Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>Capítulo inteiro “Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?1 Maria Assunção Folque2 & Teresa Vasconcelos3</p> <p>Este fragmento de um poema de Herberto Hélder menciona que “às vezes as crianças não falam”. É o que acontece com as crianças nos primeiros tempos de vida. Expressam-se de muitas formas: choram, balbuciam, riem, batem palmas, agitam as pernas, rebolam ou gatinham. Frequentemente as entendemos por sinais, intuimos o que sentem, do que precisam. Mas ainda vivem o silêncio da linguagem. Sem nos querermos substituir a elas, falemos por elas. Falemos até ao “fim de cada palavra”. Elas precisam da nossa palavra para dizerem o que desejam. É o que vamos tentar fazer nestas páginas.</p> <p>A função social e educativa da creche</p> <p>As respostas que um Estado procura providenciar para as crianças entre os 0 e os 3 anos, sejam de cariz social sejam de cariz educativo, evoluem com as sociedades, com o conhecimento e com as necessidades emergentes que, quer as famílias, quer as comunidades vão manifestando. Se procurarmos responder prioritariamente à necessidade de conciliação da vida familiar com a vida profissional permitindo aos jovens não abdicarem de constituir uma família ou de ter mais filhos, pensamos nos serviços para crianças dos 0 aos 3 anos como uma resposta social com horários alargados e que não onerem as famílias. Por outro lado, se procurarmos responder em primeiro lugar às necessidades das crianças teremos que verificar com atenção as suas condições de vida. Temos ainda de olhar para a Convenção dos Direitos da Criança e para a investigação, para pensar que tipo de contextos e que experiências garantem qualidade de vida às crianças entre os 0 e os 3 anos” (pág. 278) (DC) (IE) (PES) (NS) (AORH)</p> <p>“Este trabalho usa como fontes privilegiadas de informação a Recomendação nº 3/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o relatório Pensar a Educação (2016, coord. Manuela Silva) na sua vertente relacionada com a Educação de Infância.</p> <p>Os programas de uma grande parte dos partidos concorrentes às eleições de 6 de outubro de 2019 mencionaram a necessidade urgente de creches para as crianças dos 0 aos 3 anos, de modo a permitir a conciliação trabalho-família</p>

	<p>e/ou a resposta ao direito à educação desde o nascimento. Assim o XXII Governo Constitucional tome em suas mãos esta necessidade da sociedade expressa em voto. Contudo, o acesso à educação não é suficiente: estudos nacionais e internacionais dos anos 90 do século passado (Bairrão Ruivo, 1997) e posteriores (Pessanha, Pinto & Barros 2009; Sylva et al. 2011) insistem que, se as creches e os jardins de infância não forem de superior qualidade educativa, em nada contribuirão para o desenvolvimento das crianças, principalmente as mais desfavorecidas. A qualidade de que se fala não é apenas estrutural é, pois, também pedagógica.</p> <p>Talvez possamos afirmar que a creche é ainda vista socialmente como uma resposta quando não há outras alternativas, privilegiando-se para os três primeiros anos a possibilidade de ficar em casa com um familiar. Mas, a investigação também nos diz que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados (ex: mães sozinhas ou pais desempregados que não participam em atividades da comunidade) estão mais expostos a desenvolverem estados depressivos que podem ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005).</p> <p>Cuidar de um bebé nos primeiros anos é uma tarefa exigente para a qual não se nasce preparado. O ditado africano “para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças pequenas numa comunidade. A creche, nos nossos dias, pode constituir-se como a “aldeia” que por diversas razões deixou de estar acessível às crianças e aos seus pais, nomeadamente nos grandes centros urbanos (Folque & Bettencourt, 2016). O investigador japonês Masatoshi Kaneko e seus colegas (Kaneko et al, 2016) demonstram aliás num interessantíssimo documentário intitulado “Science of Motherhood”, baseado em investigação que têm vindo a desenvolver, que a maternidade é um ato comunitário e não da intimidade exclusiva da mãe e do bebé. Com a família de hoje cada vez menor e mais isolada, um número crescente de mães tem dificuldade em fazer face aos desafios da maternidade.</p> <p>A creche pode ser, assim, um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.</p>
--	--

	<p>Temos a consciência de que esta dimensão da escuta requer uma atenção à ecologia das crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 1979) procurando, em diálogo, um conjunto de respostas flexíveis que contribuam para a sua qualidade de vida.</p> <p>A Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (em vigor), no seu artigo 3º, define a creche como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.</p> <p>Constatamos que na lógica da Segurança Social a creche (ou outra modalidade de atendimento para este nível etário) tem uma vertente marcadamente social e de apoio às famílias que trabalham quando estas estão impedidas de cuidar diretamente das crianças. Embora haja razões históricas que explicam uma perspetiva assistencial ainda prevalecente na sociedade portuguesa consideramos esta perspetiva limitada face aos desafios da sociedade actual.</p> <p>Breves notas históricas e contextuais</p> <p>Podemos fazer remontar o início das creches no nosso país à criação das Misericórdias (séc. XVI). Daqui deriva o carácter marcadamente assistencial que acompanhou desde o início o atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos e de idades subsequentes. Ainda durante a monarquia, as primeiras instituições destinadas às crianças dos 0 aos 6 anos eram de iniciativa privada, tinham preocupações de carácter asilar e destinavam-se às classes sociais mais vulneráveis. Temos por exemplo o caso da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida fundada no século XIX pelo rei D. Pedro V. Embora nos finais do século XIX se tenham iniciado diligências para a abertura de Jardins de infância com carácter pedagógico, inspirados em Froebel 280 Estado da Educação 2018 - inaugurou-se, no dia 21 de Abril de 1882, o primeiro Jardim de Infância do nosso país – estas propostas não incluíam a educação dos 0 aos 3 anos (Vilhena, 1997). ” (pág. 279/ 280)</p> <p>“A Recomendação nº 3/2011 Para falar adequadamente no atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos não podemos deixar de ter aqui presente a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶ feita ao Governo (XVIII Governo Constitucional, sendo Ministra da Educação Isabel Alçada). Nesta Recomendação propõe-se uma revisão urgente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 5/1986, de 14 de outubro, artigo 4º alínea 2) de</p>
--	---

	<p>modo a contemplar no sistema educativo a educação dos 0 aos 3 anos, no pressuposto de que a educação se inicia à nascença. A não alteração da Lei de Bases de 1986 levou a que a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) não pudesse contemplar o nível etário dos 0 aos 3 anos. Esta Recomendação insiste ser urgente uma educação de infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos de idade dando uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos de superior qualidade. Refere que estas estruturas podem ser da iniciativa de diferentes entidades e reguladas pelos Ministérios da Solidariedade Social e da Educação, nas suas diferentes competências. Essas mesmas estruturas, que devem envolver em primeiro lugar, direta e sistematicamente, as famílias, podem inclusive criar modalidades de capacitação de ativos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e supervisão de educadores de infância especializados.” (pág. 280) (IE) (NS) (PES) (DC) (RI) (AORH)</p> <p>“Passados quase nove anos desta Recomendação, perguntamos: onde estão as crianças dos 0-3 anos que não frequentam creches (IPSS8) ou infantários (EPC9)? Que fizeram destas recomendações os Ministérios da Educação de sucessivos governos? E que tem feito o Ministério da Solidariedade Social (e do Trabalho) que foi ouvido no processo de audições públicas que precedeu a elaboração da Recomendação?</p> <p>Caraterização da situação presente</p> <p>- Que respostas estamos a dar? As informações estatísticas divulgadas pela comunicação social no início do ano letivo de 2019/2020 referem que no nosso país mais de metade das crianças dos 0 aos 3 anos não tem lugar numa creche financiada direta ou indiretamente pela Segurança Social¹⁰. Contudo, a Carta Social de 2017 (MTSSS, 2017) mostra-nos que é inegável uma crescente atenção à capacidade de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos nos últimos dez anos. Entre 2006 e 2017 a taxa de cobertura evoluiu de 26,7% para 49,1%. Em 2017 dispúnhamos de cerca de 118 500 lugares em creche, 62% dos quais compartilhados pelo Estado através de acordos de cooperação com entidades da rede solidária. A questão que colocamos é saber onde estão as outras 50% das crianças dos 0 aos 3 anos” (pág. 281) (PES) (AORH) (NS)</p>
--	---

	<p>“A qualidade da resposta aos 0-3 anos Para apoiar o caminho das pessoas [crianças, famílias] para fora da exclusão social e para garantir o seu bem-estar, torna-se necessária “uma capacidade de reconhecer e aceder à competência distribuída pelos sistemas locais e negociar as fronteiras de uma ação profissional responsável” (Daniels et al. 2007, p. 522), dando prioridade às crianças mais desfavorecidas e garantindo-lhes modalidades de atendimento de superior qualidade. A educação de infância em Portugal 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 Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos 3 aos 6 anos como serviço de educação tutelado pelo Ministério da Educação, sendo que apenas esta última é considerada parte do sistema educativo. Este sistema repartido 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, de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento diferenciados. 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. No sul da Europa, verifica-se uma tendência para responsabilizar o Ministério da Educação pelo atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos - veja-se o caso de França, Espanha, Grécia, Itália – quer a iniciativa seja municipal, de serviços com carácter eminentemente social, de escolas da responsabilidade direta do Ministério da Educação, etc. No Reino Unido e na Alemanha têm-se vindo a registar algumas das mesmas tendências. Mas, o que se tem demonstrado claro é que, independentemente da iniciativa e âmbito de responsabilidade, a tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação que já desenvolveu, em grande parte dos países europeus, linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche. É importante contudo referir que a integração das respostas na educação deve acautelar a constituição de equipas especializadas na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, sob pena de poder ter um efeito de antecipação de práticas de escolarização precoce, por</p>
--	--

	<p>contágio com outros níveis de educação (Kaga, Bennett & Moss, 2010). (pág. 282/283) (IE) (NS) (PE) (PES) (AORH) (RI)</p> <p>“Em Portugal, 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).” (pág. 283) (AORH)</p> <p>“Não podemos ainda esquecer – apesar de não possuímos dados estatísticos fiáveis - o “turn-out” das/os educadoras/es que, em busca de melhores condições de trabalho, mudam frequentemente de instituição procurando trabalhar em jardim de infância. Há salas de creche por onde passam ao longo do ano pelo menos três educadoras diferentes. Este facto é extremamente problemático em relação à vinculação e estabilidade de que necessitam as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.” (pág. 285) (PE) (IE)</p> <p>“Uma agenda para a educação dos 0 aos 3 Décadas de investigação independente nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia em geral e da sociologia da infância, da psicologia da aprendizagem, da antropologia, dos estudos urbanísticos e dos estudos feministas, etc. têm demonstrado que a decisão política sobre o atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos deve ser informada pelos dados fornecidos pela investigação. Assim, no âmbito das funções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é fundamental insistir não apenas no alargamento e universalização da oferta educativa para as crianças dos 0 aos 3, nomeadamente nos grandes centros urbanos, mas em simultâneo sublinhar a necessidade de uma qualidade educativa dos diversos tipos de atendimento às crianças deste nível etário. Insistimos numa urgente revisão/intervenção “cirúrgica” na Lei de Bases de 1986 – sem a qual não será possível melhorar a qualidade pedagógica do atendimento - o que implica a consequente revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) substituindo-a por uma Lei-Quadro para a Educação de Infância. No âmbito deste trabalho que nos foi pedido pelo CNE, vemos um conjunto de possibilidades que se podem constituir em linhas de ação futura: • Introduzir o conceito de uma rede nacional para a educação e atendimento</p>
--	--

	<p>das crianças dos 0 aos 3 anos. Este conceito de rede nacional foi definido na Lei-Quadro de 1997 e decretos-lei e portarias subsequentes para as crianças dos 3 aos 6 anos. Esta rede nacional deverá conter creches públicas municipais que permitam a disseminação de centros de qualidade que possam inspirar e complementar outras iniciativas: IPSS e Misericórdias, autarquias e juntas de freguesia, cooperativas e ensino particular (infantários) ou ainda creches ligadas a escolas, a universidades e politécnicos, a empresas, etc. e dependerá, em termos organizativos e de financiamento numa complementaridade entre o MTSSS e o ME. Para melhor responder às especificidades de cada contexto esta Rede Nacional será de geometria variável.</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantir uma tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação (tal como aconteceu com as crianças de 3-6 anos), independentemente da iniciativa de origem, garantindo Orientações Pedagógicas para o Trabalho em Creche elaboradas pelo Ministério da Educação em concertação com os profissionais e em continuidade ou antecipando os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) presentemente em vigor.• Apontar para uma progressiva municipalização da educação dos 0 aos 6, de modo a garantir a resposta às necessidades locais quer das crianças quer das famílias, podendo essa responsabilidade ser assumida, nos grandes centros urbanos, ao nível da junta de freguesia, a quem cumprirá garantir que haja uma universalização do atendimento. Propomos que se faça uma espécie de cartografia (caracterização geográfica) das instituições. Para além de garantir a universalização do atendimento evita-se o desdobrar de serviços, alguns deles podendo estar duplamente financiados.• No seguimento do ponto anterior haverá que rever a legislação em vigor que regula o funcionamento das creches e dos jardins de infância, a sua qualidade, bem como as condições laborais dos profissionais com vista a uma maior coerência interna das instituições que atendem famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos.• Garantir que a avaliação da qualidade e divulgação dos resultados das creches e Jardins de infância seja levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação (IGE) reforçando, no entanto, as equipas de especialistas na educação dos 0 aos 6 anos, capazes de atender às suas especificidades.• Contabilizar o tempo de serviço prestado por educadores/as que trabalham ou trabalharam em creche, enquanto serviço docente. Este reconhecimento evitará o “turn-out” das/os educadoras/es que, procurando melhores condições de trabalho, mudam
--	---

	<p>frequentemente de instituição preferindo trabalhar em jardim de infância. 287</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a necessidade de permanência de uma educadora de infância no berçário da creche garantindo, em conjunto com as auxiliares, uma rotina que traga segurança, que seja repousante, mas simultaneamente estimulante para os bebés a partir dos 4 meses de idade, garantindo uma intencionalidade pedagógica. • Desencadear uma revisão do regime de habilitação para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014) no sentido de reequilibrar os pesos atribuídos às diversas disciplinas e os que se destinam a saberes da área de formação geral. Fomentar pós-graduações em universidades e politécnicos que capacitem os/as educadores/as para o trabalho específico no nível educativo dos 0 aos 3 anos e assegurem uma permanente investigação. • Investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica e comunitária adequadamente financiados. • Sublinhar ainda a preocupação com as crianças migrantes e refugiadas, ou de minorias étnicas e socioeconómicas. A vivência num grupo heterogéneo sob o ponto de vista cultural e linguístico, mas também socioeconómico, contribuirá para a sua inserção progressiva numa sociedade que se quer inclusiva. • Garantir a diminuição do número de crianças por adulto/a, no caso de crianças com necessidades educativas específicas ou em situação de desvantagem, respeitando direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006). • Repensar o sistema de financiamento das creches e jardins de infância no sentido de diferenciar o apoio do Estado às famílias que tenham menores recursos; este sistema promoverá o acesso de todos e a sustentabilidade económica das IPSS evitando a recusa de vagas para crianças de famílias com menores recursos financeiros. Terminamos este trabalho desejando que, desta vez e na presente legislatura, se tenha em atenção e se ponham em prática recomendações e estudos de há largos anos que sublinham o que aqui procurámos dizer. Não podemos perder mais tempo e recursos. As crianças e as suas famílias assim o exigem! Elas pedem-nos “estrelas maduras” que traspassem a solidão delas e de suas famílias.” (pág. 286/ 287) (AORH) (DC) (IE) (PES) (NS) (PE) (RI)
<p>creche</p>	<p>“Muito mais tarde, no início do Estado Novo, o Decreto-Lei nº 4402 de 1934, de 24 de agosto, termina com a obrigatoriedade então vigente (desde os tempos da 1ª República) de criação de creches em fábricas para os filhos das</p>

	<p>mulheres trabalhadoras (Vasconcelos, 2014). O Estado Novo vem atribuir às mães o cuidado prioritário com os filhos no espaço doméstico. É criada então a Obra das Mães pela Educação Nacional, com um carácter marcadamente ideológico: no Estado Novo prevalecia a “ideologia da maternidade”.</p> <p>Só muito mais tarde em finais dos anos 60 – início dos anos 70 do século passado - as estruturas do Ministério da Saúde e Assistência⁴ começaram a apoiar iniciativas com carácter social/privado. Remonta a essa altura uma conquista importante: as educadoras de infância – e não apenas as enfermeiras – passaram a trabalhar em creches. Encontramos finalmente o pressuposto de que a creche não é apenas uma resposta social, mas também educativa. Não podemos ainda esquecer que, nesses anos, à medida que as mulheres entravam no mercado de trabalho (devido à emigração em massa dos homens e à guerra colonial) as famílias recorriam sobretudo a amas, a maior parte delas não legalizadas, o que impedia a supervisão da qualidade deste atendimento em termos de segurança mínima, saúde, alimentação, etc. Presentemente, podemos afirmar que as creches são uma resposta simultaneamente educativa e social (ou de âmbito socioeducativo), que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Por outro lado, sem qualquer dimensão educativa, as famílias podem recorrer a amas - pessoas (geralmente mulheres) que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam nas suas próprias casas de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro). Também têm sido promovidas creches familiares, modalidade que compreende um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), residentes na mesma zona geográfica e que estão enquadradas técnica e financeiramente por uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), nomeadamente as Misericórdias.</p> <p>Em 2001, a OCDE⁵ alertou para que o papel do Estado neste nível educativo é “estratégico”. É realçado, nos documentos publicados pela Comissão Europeia e pela OCDE sobre a qualidade na educação de infância, que a aprendizagem e a educação começam a partir do nascimento.</p> <p>A primeira parte deste trabalho procurou contextualizar social e historicamente o argumento de que a educação se inicia aos 0 anos, que é simultaneamente um serviço educativo e social, acentuando a importância de um atendimento de qualidade para as crianças deste nível etário.” (pág.280)</p> <p>(NS) AORH) (PES) (PE) (IE)</p>
--	---

	<p>“A mesma Recomendação preconiza uma Educação de Infância que invista no capital social das famílias, tomando a família numa perspetiva ampla, enquanto “comunidade de afectos”⁷, em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Apela ao investimento em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projetos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados) e o envolvimento sistemático das famílias. Sem este envolvimento não é possível oferecer-se serviços de qualidade. A Recomendação insiste na importância de existirem profissionais habilitados para trabalharem com esta faixa etária, reflete nas suas condições de trabalho e apela para formação especializada, graduada e pós-graduada. Considera ainda que sem investigação consistente e prolongada não se poderão garantir as condições de equidade e excelência, fundamentais para este nível educativo.” (pág. 280) (NS) (PES) (PE) (IE) (DC)</p> <p>“Olhando para a acessibilidade em termos económicos no nosso país, a capacidade de resposta assenta maioritariamente em creches sem fins lucrativos (75,1%) face a creches com fins lucrativos (24,9%) (MTSSS, 2017). No entanto, estes números a nível nacional encontram grande variação de acordo com as regiões atingindo uma proporção de creches com fins lucrativos muito significativa nos grandes centros urbanos, em zonas de litoral onde se concentra um maior número de crianças desta faixa etária (Porto, Leiria, Braga, Lisboa e Setúbal). É esta situação que deixa muitas famílias em sobressalto como é patente na situação relatada por uma educadora de infância.” (pág.281) (AORH) (NS)</p> <p>“Nesse âmbito, a Associação de Creches e Estabelecimentos de Ensino Privado informa que as suas instituições (infantários) não recebem qualquer apoio estatal – e refere a inexistência de contratos de desenvolvimento para a creche¹¹ como acontece com outros níveis educativos. Esta Associação relembra que as mensalidades das creches variam entre os 300 e os 375 euros uma vez que constituem o atendimento mais dispendioso do sistema</p>
--	--

	<p>educativo dada a idade das crianças e a necessidade de um atendimento individualizado. Estes valores, embora se constituam como um peso insuportável para a maioria das famílias, não são suficientes para garantir as condições de qualidade de uma creche (ratios adulto/criança; equipas estáveis, educadoras/es com formação, etc.). Ora o financiamento pela Segurança Social, que existe apenas para alguns lugares em creches de IPSS, é de um montante fixo por criança (264,61€ em 2018), o que leva a que as instituições sociais sem fins lucrativos aceitem um maior número de crianças por sala (por vezes acima do estipulado por lei) ou procurem atender famílias com maior disponibilidade económica que pagarão participações mais altas. Na lógica dos pais de classe média, à medida que uma IPSS tem maior qualidade, eles pressionam as direções para inscreverem os seus filhos, “empurrando” as crianças mais carenciadas (e que precisam de um atendimento de qualidade para suprir desvantagens socioeconómicas) para creches de menor qualidade: este é o efeito perverso de uma certa liberalização e modelo de comparticipação por cada criança. Assim, estas medidas de gestão financeira das instituições têm levado a uma crescente desigualdade social, deixando famílias em situação de maior vulnerabilidade económica sem respostas ou com respostas de menor qualidade. É de salientar que o custo médio por criança em creche situa-se entre os 450 e os 500€/mês, 40% mais do que o custo da educação pré-escolar.” (pág. 282) (PES) (NS) (IE)</p> <p>“Em termos de acessibilidade promovida pelo alargamento de horários das creches, dada a diversidade cada vez maior de horários de trabalho das famílias, temos observado um aumento das horas de abertura das creches. Se por um lado esta flexibilidade permite às famílias uma melhor gestão dos compromissos profissionais e familiares, não deixa de ser preocupante este excessivo número de horas de frequência das crianças em creches. Mais de 50% das crianças frequentam 10 a 12 horas diárias (GEP-MTSSS, 2017) e Portugal é o segundo país da OCDE com mais horas de atendimento semanal (OCDE, 2018). Esta excessiva institucionalização pode comprometer a qualidade de vida das crianças, especialmente quando a qualidade das creches observa valores mínimos ou fracos (ver secção seguinte). (pág.282) (AORH) (NS) (IE)</p>
--	---

	<p>“O Ministério da Segurança Social e do Trabalho produziu, em 2007 (revisto em 2010), sem a participação do Ministério da Educação, o Manual de avaliação da resposta social Creche (Instituto Segurança Social, 2010) 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 MTSS não assume nunca de forma explícita a função docente dos/as educadores/as (Vilhena, 2011 citada em CNE 2011). Este referencial impõe ainda um processo de planeamento e avaliação altamente burocratizado, assente em lógicas administrativo-burocráticas, que nem sempre assenta em princípios pedagógicos de qualidade reconhecidos pelos especialistas na área. Acresce referir que este sistema de avaliação da qualidade assenta numa lógica de satisfação do cliente, em clara dissonância com os referenciais da Inspeção Geral da Educação do Ministério da Educação. Assim, instituições que recebem crianças entre os 0 e os 6 anos não possuem um quadro legislativo e regulador congruente. 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 %) (GEP-MSESS, 2012). 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 nº 2115/2015 que liberaliza e regula a atividade das amas, abandonando progressivamente a sua vinculação ao Estado. Lembramos que as funções estabelecidas para as amas não incluem a função de educação. 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, conferir aos familiares e às amas o estabelecimento do contrato de prestação de serviços e respetiva remuneração pode dar origem quer à degradação das condições de exercício da atividade, quer à diminuição de condições de acessibilidade por parte das famílias.” (pág. 283) (PES) (IE) (PE) (AORH) (NS)</p>
--	--

	<p>“Apesar da existência de diversos tipos de respostas prevalece 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 quando se opta pela frequência em part-time. A constituição de grupos heterogêneos em termos etários é, igualmente, pouco potencializada, principalmente em creches ou entre grupos de creche e de jardim de infância. A constituição de grupos com heterogeneidade etária é vista como um fator de qualidade, potenciando interações e experiências de aprendizagem mais ricas entre as crianças e com os adultos (Katz, 1998; Silva & Folque, 2016) ...” (pág. 284) (AORH) (RI) (IE)</p> <p>“Os profissionais Em Portugal, o/a educador/a de infância é o profissional que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos em contexto formal de creche e de jardim de infância, assumindo a responsabilidade dos grupos de crianças em estreita parceria com outros profissionais 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.” (pág. 284) (PE)</p> <p>Tal situação é devida às condições de trabalho (horários, remuneração e progressão na carreira, acesso a formação) dos educadores de infância a trabalhar em creche que não veem ainda o seu estatuto, enquanto docentes, refletido em igualdade de circunstâncias face aos da educação pré-escolar.” (pág. 285) (PE)</p> <p>“Algumas das condições estruturais como o número de crianças por grupo, a falta de formação específica para o trabalho em creche e a desvalorização profissional dos educadores de infância que trabalham em creche face aos que trabalham na educação pré-escolar, podem igualmente estar associadas a uma pedagogia mais frágil, com excessiva rigidez na organização das rotinas diárias forçando as crianças a uma vivência em coletivo precoce (todas comem, dormem e vão à casa de banho ao mesmo tempo; prevalência de atividades de</p>
--	--

	<p>grupo face a atividades individuais ou de pequeno grupo), poucas oportunidades de brincar ao ar livre e de contacto com a natureza. Existem creches sem espaços exteriores e quando existem eles são pobres em materiais, experiências e desafios. As saídas dos bebés na comunidade, condição de uma vida social rica em interações e de participação enquanto cidadãos, são esporádicas. Esta invisibilidade da criança no espaço público dificulta ainda que a sociedade assuma as crianças como responsabilidade sua. Esta necessidade apela ainda a que as autarquias repensem as cidades no sentido de as tornar um espaço para todos.” (pág. 285) (IE) (PE) (DC)</p> <p>“Observam-se práticas pedagógicas em creche que desvalorizam o protagonismo da criança e a sua atividade exploratória privilegiando trabalhos homogéneos sob um excessivo controle por parte do adulto. Alguns estudos revelam que as salas de creche são mal equipadas ao nível de materiais, com pouca diversidade. Em algumas salas observam-se ainda alguns materiais longe do alcance das crianças e que são raramente utilizados pelas crianças, limitando as suas experiências (Barros et al. 2016). A qualidade das interações adulto-criança, um dos aspetos mais significativos da pedagogia da infância, apresenta níveis médios ou mínimos de qualidade. Estudos recentes revelam que os adultos têm interações positivas e próximas com as crianças com níveis baixos de interações punitivas. Contudo, as oportunidades dos adultos de expandirem as experiências das crianças e de apoiarem a sua comunicação não são frequentes, revelando falta de intencionalidade (Barros & Aguiar, 2010; Barros & Leal, 2011; Barros et. al, 2016).” (pág. 285) (IE)</p>
Até aos	<p>“Tendo em conta a despesa pública que enquanto país fazemos com as crianças de diversos grupos etários, quando comparado com os outros países da OCDE, Portugal surge como o quarto país que menos gasta em benefícios familiares e educação para as crianças até aos 5 anos (cerca de 20%), face ao que disponibiliza para as crianças dos 6 aos 11 anos (cerca de 35%) ou dos 12 aos 17 anos (45%)¹². Este indicador revela que ainda não assumimos as crianças mais novas como nossa responsabilidade comum.” (pág. 282) (RI) (PES)</p>
0 / zero ...	<p>“Se atendermos apenas à situação das famílias em Portugal, 70% das mulheres com filhos trabalham a tempo integral (OCDE, 2018)¹³ e as taxas de emprego</p>

	<p>das mães não variam significativamente conforme a idade dos filhos. Isto significa que as mães de crianças entre os 0 e os 2 anos em Portugal têm mais ou menos as mesmas taxas de emprego que as mães com filhos mais velhos. Segundo dados da Pordata, em 2018, a taxa de mulheres a trabalhar em part-time é de apenas 12,3 %, prevalecendo assim o trabalho a tempo inteiro. “(pág. 282) (NS) (AORH)</p> <p>“Como anteriormente foi referido, a questão da qualidade da educação entre os 0 e os 3 anos é uma condição necessária para que a frequência por parte das crianças da creche ou outra resposta possa trazer benefícios para as crianças, garantindo os seus direitos e um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Assim, iremos abordar a questão da qualidade da resposta pedagógica, área que deve ser da preocupação do Ministério da Educação.” (pág. 282) (IE) (DC)</p> <p>“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). O facto de esta valência nunca ter feito parte do sistema educativo português, permanecendo sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, tem sido referido como uma preocupação por diversos peritos nacionais e internacionais (OCDE 2001; CNE, 2009). 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).” (pág. 283) (PES) (AORH) (IE) (RI) (PE)</p>
<p>Intervenção precoce</p>	<p>“De acordo com o referido diploma, “a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.” (pág. 240) (NEE) (PES)</p>

	<p>“Cabe ainda referir a existência do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 2281/2009, 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 SNIPI 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 Inclusiva.” (pág. 283) (NEE)</p> <p>“. Por um lado, Portugal é hoje citado ao nível de organizações internacionais como um caso de sucesso nas suas políticas educativas inclusivas, um país em que a legislação foi carreando um conjunto de medidas que permitiu avanços importantes na Intervenção Precoce e na Inclusão de Alunos no Ensino Regular. Por outro lado, cabe considerar que não interessam números por si só. Estes números têm de ser consistentes com o quotidiano das escolas.” (pág. 295) (NEE)</p>
<p>infância</p>	<p>“Quanto à formação inicial desses/as educadores/as de infância, a sua evolução para um nível superior de qualificação constituiu um fator positivo na construção da profissionalidade e do seu estatuto, bem como na qualidade do seu desempenho profissional. A formação profissional está associada a uma melhor qualidade pedagógica nomeadamente ao nível das interações adulto-criança (Barros et al. 2016). No entanto, a formação decorrente do processo de Bolonha, delineada em três 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 nº 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</p>

	<p>apontam, também, para algumas fragilidades especialmente no que se refere à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros três anos de vida. Em alguns dos perfis de formação, os educadores de infância não têm formação específica para trabalhar com estas idades, privilegiando uma formação marcadamente disciplinar, dando prioridade à continuidade com a educação básica e contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância. Esta formação revela 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, etc. 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. É exemplo deste aspeto a dificuldade em fazer acreditar ações de formação que se centrem em dimensões da profissão docente (Decreto-Lei nº 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. O relatório sobre o caso português do estudo “INTESYS - Serviços Integrados para a infância, apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade” refere-se no seu mapeamento/diagnóstico a uma necessidade de formação em certas áreas, para enfrentar problemas tais como: dificuldades no relacionamento interpessoal entre os profissionais e as famílias com quem trabalham em proximidade; alguma falta de consciência intercultural; falta de flexibilidade e capacidade de resposta dos serviços ou dos profissionais; algum autoritarismo por parte destes; falta de poder das famílias para influenciar os serviços e as suas práticas (INTESYS, 2019). (pág. 285) (PE) (RI) (NS)</p>
--	---

Estado da Educação/ 2019	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	Alguns países oferecem uma compensação parcial pelos encargos das famílias quando estas têm de recorrer a respostas sociais de natureza privada, sempre

	<p>que as respostas de natureza pública não cobrem a procura¹¹. Em Portugal, no âmbito do Compromisso de Cooperação para a Solidariedade Social, a evolução da despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos, tem tido um aumento gradual ao longo da década.” (pág. 105/106) (RI) (NS) (PES)</p> <p>“Efeito da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância no desempenho dos alunos Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos apresentam a relação entre a duração da frequência da educação pré-escolar e o seu desempenho escolar. Os resultados apontam para um impacto positivo entre a mais longa frequência e os melhores desempenhos alcançados. Nos estudos dirigidos a alunos do 4º ano de escolaridade, que avaliam a Leitura, a Matemática e as Ciências (PIRLS e TIMSS), os resultados evidenciaram um efeito positivo da frequência destes programas no desempenho dos alunos. No conjunto dos países analisados no estudo sobre Desempenho e Equidade (CNE, 2020), mais de metade dos alunos frequentou estes programas durante três ou mais anos (crianças dos 0 aos 6 anos).” (pág. 121) (RI) (IE)</p>
<p>creche</p>	<p>“Os objetivos da resposta social Creche visam proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças (Instituto da Segurança Social, 2010: 3). (IE) (AORH)</p> <p>Esta publicação, referente aos modelos, procura ser um referencial normativo num Sistema de Qualificação das Respostas Sociais, em articulação com os Manuais de Processos-Chave e os Questionários de avaliação da satisfação de clientes, colaboradores e parceiros. Segundo o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche, “o investimento inicial na (re)organização dos processos permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados” (ibidem: 1). De notar que, em Portugal, não há orientações curriculares específicas para as estruturas de educação e cuidados para a primeira infância para crianças com menos de 3 anos.” (pág. 100) (PES) (IE)</p>

	<p>“A Figura 2.1.2 mostra que, entre 2010 e 2019, se tem assistido a um decréscimo de crianças em amas, acompanhando a redução da oferta destes serviços. Paralelamente, verificou-se um aumento do número de crianças em creches. A maior sensibilização das famílias para a importância da frequência de creches, a necessidade de conciliar trabalho e vida familiar, assim como a progressiva qualidade destes serviços, poderão ser fatores que explicam esse crescimento. Desde o início da década, registou-se um acréscimo de 13 374 no número total de crianças a frequentar estas respostas sociais, resultante do incremento de 15 654 em creches e da redução de 2280 em amas. Face a 2018, houve um aumento de 876 crianças em creches e uma diminuição de 235 em amas, em 2019.” (pág.s 100/ 101) (AORH) (IE)</p> <p>“A mesma tendência se pode observar na Região Autónoma dos Açores (Figura 2.1.3). Em 2019, registou-se um aumento de 719 crianças em creches e uma redução de 115 em amas, comparativamente com o início da década.” (pág. 101) (AORH)</p> <p>“A Região Autónoma da Madeira não segue a mesma tendência do Continente e da RAA (Figura 2.1.4). O número de crianças em creche aumentou nos três primeiros anos da série, diminuiu nos três anos seguintes e voltou a crescer a partir de 2015/2016. Em 2018/2019, de um total de 3392 crianças, 22,8% estavam a frequentar creches de natureza pública e as restantes encontravam-se em creches de natureza privada, 41,2% em entidades lucrativas e 36,0% em entidades não lucrativas.” (pág. 101) (AORH)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“A análise por NUTS II, da taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, mostra que, à exceção do Alentejo, todas as outras NUTS registaram um aumento gradual, nos últimos três anos. Em 2019, assinala-se a maior taxa de utilização no Algarve e no Norte, cerca de 90%, e a menor no Alentejo, passando pouco dos 80%. Evidencia, igualmente, uma maior pressão da procura de respostas na faixa litoral e nas áreas metropolitanas, por oposição ao interior do país.” (pág. 9) (AORH)</p> <p>“Nos estudos do TIMSS e do PIRLS, os resultados evidenciaram o efeito positivo da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira</p>

	<p>infância no desempenho dos alunos, relacionando uma mais longa frequência a melhores desempenhos. Portugal integra o grupo de países em que mais de 70% dos alunos frequentaram durante três ou mais anos este programas. O impacto da participação nesses programas é maior para os alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, embora os de contextos socioeconómicos mais favorecidos tendam a frequentá-los em maior número e durante mais anos, em quase todos os sistemas educativos.” (pág. 9) (RI) (PES) (NS)</p> <p>“Relativamente aos indicadores do ODS 4, assinala-se, na UE27, um progresso significativo na participação na educação para a primeira infância e no abandono precoce de educação e formação e um afastamento significativo em relação ao nível de competências em Leitura, Matemática e Ciências, na educação básica (Figura 2).” (pág. 30) (RI) (IE)</p> <p>“. Quanto ao acesso a serviços de acolhimento na primeira infância, Portugal regista resultados melhores do que a média da UE. A desigualdade de rendimentos diminuiu e situa-se agora próxima da média da UE, pela primeira vez em décadas, continuando a diminuir a taxa de risco de pobreza ou de exclusão social.” (pág. 32) (AORH) (NS)</p> <p>“Meta 4.2: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo a que estejam preparados para o ensino primário.” (pág. 38) (PES) (IE)</p> <p>Recomenda que, tendo em conta a baixa taxa de fertilidade, seria importante incrementar medidas de apoio à família para um melhor equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e aumentar a cobertura de serviços de acolhimento e educação na primeira infância.” (pág. 44) (PES) (AORH)</p> <p>“Este capítulo tem em vista analisar indicadores que permitam avaliar o desempenho do sistema educativo português, percorrendo os diferentes níveis de educação, tendo como foco as crianças e jovens desde a educação e</p>
--	---

	<p>cuidados para a primeira infância até ao ensino superior, e a educação e formação de adultos.” (pág. 94) (PES)</p> <p>“2.1. Educação e cuidados para a primeira infância A educação e cuidados para a primeira infância corresponde à fase anterior à CITE 1. Geralmente, esta fase abrange o período desde o nascimento até aos 6 anos de idade (ou a idade de início da CITE 1) e é classificado com o nível CITE 01. É cada vez mais considerada como uma base para a educação e formação ao longo da vida e tem sido reconhecida como um suporte da equidade na educação². O Conselho Nacional de Educação tem recomendado o alargamento da oferta e o investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção. Tem, igualmente, reconhecido, em diversos estudos, pareceres e recomendações³, o valor dos programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância enquanto promotores do desenvolvimento das crianças, do seu efeito no desempenho escolar e em questões de inclusão social e de equidade. O Pilar Europeu dos Direitos Sociais declara que “todas as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância a preços comportáveis e de boa qualidade”⁴. Em maio de 2019, o Conselho da União Europeia adotou uma Recomendação sobre Sistemas de Educação e Acolhimento na Primeira Infância de Elevada Qualidade (EAPI)⁵. Esta recomendação reconhece os benefícios da participação nestes serviços para todas as crianças, especialmente aquelas provenientes de meios desfavorecidos. Constitui igualmente “uma ferramenta essencial para combater as desigualdades e a pobreza educacional” ao ajudar a prevenir o desenvolvimento de lacunas de competências no início da vida de uma criança. Segundo a publicação Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa (Eurydice, 2019), em geral, as crianças iniciam a CITE 1 por volta dos 6 anos. Muitos países europeus ainda não apresentam programas de educação e cuidados para a primeira infância de qualidade até aos 3 anos. Os países de regiões nórdicas, bálticas e balcânicas dispõem destes serviços integrados para todas as crianças até iniciar a CITE 1, com conteúdos curriculares, ministrados por pessoal qualificado e apoiados por políticas coerentes. Contudo, alguns destes países denotam dificuldades em garantir o seu acesso universal e apresentam taxas</p>
--	---

	<p>de participação reduzidas. Assim, nos últimos anos, em toda a Europa, tem-se procurado implementar políticas, de forma a garantir um melhor acesso a programas de elevada qualidade de educação e cuidados para a primeira infância (Early Childhood Education and Care – ECEC). De acordo com a publicação <i>Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance</i>⁶, a maioria dos sistemas europeus implementou medidas específicas para a melhoria da acessibilidade (por exemplo, admissão prioritária) e viabilidade (como reduções de taxas) de serviços de ECEC. Em Portugal, as tendências demográficas estão a exercer pressão sobre a educação e formação, em consequência da baixa taxa de fecundidade, pelo que, de acordo com as recomendações da Comissão Europeia, as medidas de apoio às famílias devem ser melhoradas, bem como a cobertura da educação e acolhimento na primeira infância⁷.” (pág. 99) (RI) (IE) (PES) (AORH) (NS)</p> <p>“Dos 0 aos 3 anos Os programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância, até aos 3 anos de idade, englobam a Ama, Creche familiar e Creche⁸. Estas respostas sociais, de base domiciliária ou em contexto institucional, inserem-se no âmbito das competências do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Os objetivos da resposta social Creche visam proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças (Instituto da Segurança Social, 2010: 3). Esta publicação, referente aos modelos, procura ser um referencial normativo num Sistema de Qualificação das Respostas Sociais, em articulação com os Manuais de Processos-Chave e os Questionários de avaliação da satisfação de clientes, colaboradores e parceiros. Segundo o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche, “o investimento inicial na (re)organização dos processos permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados” (ibidem: 1). De notar que, em Portugal, não há orientações curriculares específicas para as estruturas de educação e cuidados para a primeira infância para crianças com menos de 3 anos. Na apresentação dos dados relativos às respostas sociais para as crianças dos 0 aos 3 anos, a informação é</p>
--	--

	<p>diferenciada para o Continente e para cada uma das Regiões Autónomas, dada a especificidade dos contextos considerados. Note-se que, para a Região Autónoma da Madeira, apenas se dispõe de dados respeitantes a creches.</p> <p>Rede e acesso No Continente, o número de respostas sociais para a primeira infância dos 0 aos 3 anos tem vindo a decrescer desde 2014 (Figura 2.1.1). Em 2019, regista-se o menor número de creches e amas dos últimos dez anos. Esta tendência poderá justificar-se pela evolução demográfica (cf. Capítulo 1) e, eventualmente, pelo maior rigor dos requisitos e burocracia associados à abertura de creches e pela maior exigência na qualificação e certificação de amas. De notar que o número de amas, em 2019, é um pouco mais de metade do valor observado no início da década.” (pág. 100) (AORH) (PES)</p> <p>“A Figura 2.1.6 mostra a taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, por NUTS II. Comparando os valores dos últimos três anos, observa-se que, à exceção do Alentejo, todas as outras NUTS registaram um aumento gradual. Em 2019, assinala-se a maior taxa de utilização no Algarve e no Norte, perto dos 90%, e a menor no Alentejo, passando pouco dos 80%.” (pág. 102) (PES)</p> <p>“Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância</p> <p>A Figura 2.1.15 apresenta a percentagem de crianças, entre os 0 e os 3 anos de idade, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE28. Sempre que possível, procedeu-se à comparação de dados entre 2010 e 2019, sendo utilizados os de 2018, quando não existe informação disponível para o último ano analisado. Grande parte das crianças não participou naqueles programas, em quase todos os países da UE28, embora a proporção tenha reduzido na década em estudo. A Eslováquia, a Chéquia, a Roménia, a Hungria, a Bulgária e a Croácia continuavam a ser os países em que esta proporção era de, pelo menos, 80%. Portugal, juntamente com a Dinamarca, os Países Baixos, o Luxemburgo, a Espanha, a Bélgica e a Suécia, encontravam-se no grupo em que mais crianças participaram em programas de educação e cuidados para a primeira infância.” (pág. 107) (IE) (RI)</p>
--	--

	<p>“Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância A Figura 2.1.22. apresenta a percentagem de crianças, entre os 3 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE28. Sempre que possível, procedeu-se à comparação de dados entre 2010 e 2019, tendo sido utilizados os de 2018 quando não existia informação disponível para o último ano analisado. Na década em análise, a proporção de crianças que não participou naqueles programas diminuiu na maioria dos países da UE28, com exceção do Reino Unido, Eslováquia, Alemanha e Bélgica. A Croácia, a Polónia, a Eslováquia e o Reino Unido continuavam a ser os países em que esta proporção era maior. Portugal, juntamente com a Estónia, a Grécia, a Suécia e a Espanha, encontravam-se no grupo em que mais crianças participaram em programas de educação e cuidados para a primeira infância.” (pág. 114) (IE) (RI)</p> <p>“Organização das respostas para a primeira infância no contexto internacional Na educação e cuidados para a primeira infância¹⁷ distinguem-se dois modelos de oferta em contexto institucional: 1) Estruturas separadas para grupos etários diferenciados e com foco no acolhimento ou na educação. Estas estruturas subdividem-se em estruturas de tipo acolhimento¹⁸ para crianças mais novas, geralmente até aos 3 anos, e em estruturas de tipo educativo para crianças mais velhas, na maior parte dos casos a partir dos 3 anos até ao início da CITE 1. 2) Estruturas unitárias para determinada faixa etária, em geral, crianças a partir de 1 ano, ou logo após o fim da licença para assistência aos filhos até ao início da CITE 1 (Figura 2.1.23). Numa estrutura separada, as crianças que iniciam a oferta antes dos 3 anos são integradas numa estrutura de tipo acolhimento (como a creche), antes de transitarem para uma estrutura de tipo educativo (jardim de infância ou estabelecimento de educação pré-escolar ou pré-primária). A passagem de uma estrutura para a outra acontece por volta dos 3 anos mas, em alguns países, também pode ocorrer aos 2 ou 4 anos. Numa estrutura unitária, que reúne toda a oferta de educação e cuidados para a primeira infância, as crianças ficam no mesmo estabelecimento até atingirem a idade de ingresso na CITE 1 (em certos sistemas, até ingressarem num grupo/turma de educação pré-escolar). Estes programas oferecem uma componente educativa e uma abordagem holística,</p>
--	--

	<p>que apoia o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança desde o nascimento. Deste modo, é integrada num tipo de ensino organizado fora do contexto familiar. Independentemente do tipo de estrutura em que a educação e cuidados para a primeira infância está organizada – estruturas unitárias ou separadas –, em alguns países, as crianças devem frequentar um programa específico obrigatório com a duração de um ou dois anos num grupo/turma de educação pré-escolar, que serve de preparação para a etapa seguinte.” (pág. 115) (AORH) (IE) (PES) (RI)</p> <p>“A Figura 2.1.24 mostra os modelos de educação e cuidados para a primeira infância em contexto institucional, em vigor no ano letivo de 2018/2019. Na maioria dos países europeus¹⁹, esta fase foi providenciada em estruturas separadas, para grupos etários diferenciados, e com foco no acolhimento ou na educação. Quase um terço dos países europeus providenciou-a em estruturas unitárias para determinada faixa etária²⁰.” (pág. 115) (RI) (PES)</p> <p>“A Figura 2.1.25 mostra que, em 21 sistemas educativos, a autoridade educativa é responsável por toda a gestão da oferta de educação e cuidados para a primeira infância em contexto institucional. Em 18 sistemas, esta oferta é organizada exclusivamente em estruturas unitárias ou em sistemas “mistos”, onde coexistem estruturas unitárias e separadas de acordo com a idade das crianças²¹. Entre os países onde a educação e cuidados para a primeira infância é providenciada em estruturas separadas para grupos etários diferenciados, só o Luxemburgo, Malta e a Roménia apresentam a autoridade educativa responsável pela faixa etária completa. Em quase metade dos sistemas educativos, a autoridade que tutela a educação é somente responsável pela oferta de educação e cuidados para a primeira infância para crianças com idade igual ou superior a três anos. No caso de crianças mais novas, a responsabilidade incide sobre uma autoridade diferente, geralmente a que tutela os assuntos sociais. Este padrão é o mais comum na Bélgica (nas três comunidades), Chéquia, Grécia, França, Chipre, Hungria, Países Baixos, Polónia, Portugal, Eslováquia, Albânia, Suíça, Listenstaine e Turquia. Nestes países, as crianças que iniciam esta oferta transitam, por volta dos 3 anos, para uma estrutura diferente. Também na Bulgária e no Reino Unido (País de</p>
--	--

	<p>Gales), que apresentam sistemas “mistos”, se verifica esta transição.” (pág. 116) (RI) (PES)</p> <p>“De acordo com a Figura 2.1.27, no ano letivo de 2018/2019, predominou a oferta privada autofinanciada (sem subvenção pública) da educação e cuidados para a primeira infância. Contudo, observa-se que este setor é pouco relevante em vários países, contrariamente a Portugal, onde o setor privado autofinanciado representa uma proporção expressiva desta oferta em estruturas para crianças com menos de 3 anos ou a partir dessa idade.” (pág. 118) (AORH) (RI) (PES)</p> <p>“A Figura 2.1.28 mostra que a maioria dos países europeus garantiu uma vaga de educação e cuidados para a primeira infância para todas as crianças, por ter estabelecido um direito legal ou por ter tornado obrigatória a sua participação. A Dinamarca, a Alemanha, a Estónia, a Letónia, a Eslovénia, a Finlândia, a Suécia e a Noruega garantiram uma vaga para todas as crianças após o nascimento, muitas vezes depois do término da licença para assistência aos filhos. Cerca de um quarto dos sistemas educativos europeus garantiu vaga a partir dos 4, 5 ou 6 anos de idade, para os últimos um a dois anos de educação e cuidados para a primeira infância. Destes sistemas, a Bulgária, a Grécia, a Croácia, o Chipre, a Lituânia, os Países Baixos, a Áustria, a Bósnia-Herzegovina, a Suíça e a Sérvia decretaram obrigatória a frequência desta fase. Portugal²² e Listenstaine foram os dois únicos países europeus que concederam um direito legal de acesso, a partir dos 4 anos, aos dois últimos anos de educação e cuidados para a primeira infância, mas sem obrigatoriedade de frequência. Em Portugal, a transição de uma creche para um jardim de infância gratuito ocorre aos 3 anos.” (pág. 118) (RI) (AORH) (DC)</p> <p>“A Figura 2.1.29 ilustra a diferença entre o fim da licença máxima para assistência aos filhos “devidamente compensada”²³ e a data de início da garantia de acesso universal à educação e cuidados para a primeira infância. Os países foram ordenados de acordo com a extensão desse intervalo de tempo (childcare gap). A Dinamarca, a Alemanha, a Estónia, a Eslovénia, a Finlândia, a Suécia e a Noruega não apresentam qualquer childcare gap, denotando uma política para a primeira infância coordenada entre a licença</p>
--	---

	<p>para assistência aos filhos e esta fase. Estes países, com sistemas unitários, concedem licenças com um mínimo de 10 meses e conferem o direito legal a uma vaga subvencionada, mas não gratuita. Assim, revelam, inclusive, alguma sobreposição, quando os pais ainda dispõem de algumas semanas de licença no momento em que obtêm vaga nesta oferta publicamente subvencionada. Em Portugal, a licença parental inicial pode durar de 120 a 150 dias²⁴. Nos restantes países, o childcare gap pode durar entre um e seis anos. Hungria, Letónia, Chéquia e Polónia apresentam uma extensão de um a dois anos. Excetuando a Letónia, estes países concedem licenças com um a dois anos e garantem uma vaga nesta oferta a partir dos 3 anos de idade. Na Bélgica, em Espanha, em França, no Luxemburgo e grande parte do Reino Unido, o childcare gap é de dois a três anos. À exceção do Luxemburgo, que atribui 38 semanas, estes países concedem licenças entre seis e 22 semanas. Os restantes países apresentam um período superior a três anos sem licença para assistência aos filhos devidamente compensada e sem direito à educação e cuidados para a primeira infância (childcare gap).</p> <p>(...) A Chéquia, a Letónia, o Luxemburgo, a Polónia, a Finlândia e a Suécia garantem quer o direito legal a uma vaga em educação e cuidados para a primeira infância a partir dos 3 anos ou mais cedo, quer a frequência obrigatória para todas as crianças nos últimos um a dois anos, antes do início da CITE 1. (pág. 119) (RI) (AORH) (PES)</p> <p>“A Figura 2.1.30 apresenta a relação entre a oferta e a procura de lugares em educação e cuidados para a primeira infância para crianças «antes dos 3 anos», com «cerca de 3 anos» e no «último ano desta fase». Estão presentes todos os tipos daquela oferta pública ou publicamente subvencionada, como a oferta de base domiciliar que, em vários países, é essencial para responder à procura. (...)</p> <p>Considerando as crianças com «cerca de 3 anos», observa-se um equilíbrio entre a oferta e a procura em metade dos sistemas educativos. Geralmente, a procura é satisfeita a partir da idade em que se aplica o direito legal ou quando a educação e cuidados para a primeira infância se torna parte integrante do sistema educativo.” (pág. 120) (AORH) (RI) (PES) (DC)</p>
--	---

“Efeito da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância no desempenho dos alunos Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos apresentam a relação entre a duração da frequência da educação pré-escolar e o seu desempenho escolar. Os resultados apontam para um impacto positivo entre a mais longa frequência e os melhores desempenhos alcançados.” (pág. 121) (RI) (IE)

“Noutra faixa etária, e de acordo com o PISA, a Figura 2.1.32 apresenta a percentagem de alunos com 15 anos que relataram ter frequentado mais de um ano programas de educação e cuidados para a primeira infância. A figura mostra que uma maioria expressiva de alunos frequentou este tipo de programas por mais de um ano em 25 estados membros da UE. Destaca-se, nestes países, a menor participação registada na Irlanda (58,1%) e na Finlândia (75,9%), bem como em alguns outros países europeus. Mais de metade dos jovens de 15 anos na Irlanda do Norte (Reino Unido), na Sérvia e na Turquia relataram que participaram menos de um ano ou que não frequentaram estes programas. Em Portugal, mais de 85% dos jovens frequentaram mais de um ano programas de educação e cuidados para a primeira infância” (pág. 122) (RI) (AORH) (IE)

O PISA 2018 e outros estudos internacionais (OCDE, 2014; Flisi & Blasko, 2019) assinalam que alunos com origem em meios socioeconómicos desfavorecidos têm menos probabilidade de participar em programas de educação e cuidados na primeira infância por mais de um ano. Em contraste, os alunos de origens socioeconómicas elevadas tendem a participar mais e durante um período de tempo mais longo.” (pág. 122) (RI) (NS)

“Figura 2.1.33 apresenta a relação entre a duração da frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância no desempenho de alunos de 4º ano em leitura, matemática e ciências. Em quase todos os países se verifica que há um efeito positivo e significativo entre a mais longa frequência destes programas e os melhores desempenhos alcançados. Em Portugal, a frequência de três ou mais anos em programas de educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar traduziu-se num aumento de 25,6 pontos no desempenho em leitura, num aumento de 46,0

	<p>pontos no desempenho em matemática e num aumento de 34,2 pontos no desempenho em ciências.” (pág. 123) (RI) (IE)</p> <p>“A frequência destes programas não tem o mesmo impacto no desempenho dos alunos, quando se trata de famílias com mais ou menos recursos para a aprendizagem. A Figura 2.1.34 mostra que uma duração mais prolongada da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância é sobretudo mais relevante para os alunos de famílias com menos recursos. Em Portugal, a frequência de três ou mais anos representa um aumento significativo de 18 pontos no desempenho em leitura para os alunos com «Poucos ou alguns recursos», mas não tem um resultado estatisticamente significativo para o grupo de alunos com «Muito recursos».” (pág. 123) (RI) (NS) (IE)</p> <p>“ A taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância em creches e amas aumentou, desde 2016, atingindo os 86,1%, em 2019, no Continente.” (pág. 251) (AORH) (PES)</p> <p>“Outros fatores, tais como as competências em literacia e em numeracia adquiridas pelos alunos antes do início da escolaridade ou a frequência mais prolongada de programas de educação e cuidados para a primeira infância, revelaram ter, igualmente, um efeito significativo no desempenho, embora de menor magnitude.” (pág. 335) (IE) (PES)</p> <p>“Educação e cuidados para a primeira infância – Fase que abrange o período desde o nascimento até aos 6 anos de idade (ou a idade de início da CITE 1). Outra designação para esta fase é Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI). É classificada com o nível CITE 0. As creches enquadram-se no nível CITE 010 e a educação pré-escolar no CITE 020.” (pág. 565) (RI) (AORH)</p>
<p>Até aos...</p>	<p>Ama – resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. Creche familiar – resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por um conjunto de amas (não inferior a 12 nem</p>

	<p>superior a 20), que residam na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Distritais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social, com atividades no âmbito das 1ª e 2ª infâncias. Creche – resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família.” (pág. 100) (PE) (PES) (NS) (AORH)</p> <p>“A evolução das taxas de cobertura e de utilização no Continente, reflete as tendências observadas no número de respostas sociais disponíveis e o número de crianças nestes serviços (Figura 2.1.5). Assim, até 2015, a taxa de cobertura aumentou, atingindo 51,1%, o que significa que os lugares disponíveis abarcaram mais de metade da população até aos três anos. Paralelamente, a taxa de utilização diminuiu, chegando ao valor mais baixo observado na década (80,3%). Entre 2015 e 2019, as taxas de cobertura e de utilização evoluem em sentidos contrários. Os valores apresentados sugerem a possibilidade de existirem fortes assimetrias territoriais, relativamente à distribuição das respostas sociais e às necessidades efetivas destes serviços.” (pág. 102) (AORH)</p>
--	--

Estado da Educação/ 2020	
Termo pesquisado	Citação
Primeir (o), (a)	<p>“O combate às desigualdades de desempenho educativo através de apoios sociais compensatórios, de medidas preventivas como o investimento nos primeiros anos de vida (0 a 3 anos; 3 a 6 anos; 6 a 12 anos), de respostas diferenciadas às crianças e aos jovens com necessidades específicas, aos socioeconomicamente mais carenciados, menos motivados para a escola e mais em risco de abandono, e de medidas pedagógicas como a intervenção ao primeiro sinal de dificuldade, a procura de relevância do currículo para todos e</p>

	<p>a sua flexibilidade para cada um e o reconhecimento e valorização do “saber fazer”.” (pág.9) (NS) (AORH) (IE) (PES)</p> <p>“) a participação na educação e acolhimento na primeira infância das crianças a partir dos 4 anos de idade é elevada, embora ligeiramente abaixo do objetivo do quadro estratégico Educação e Formação 2020 (EF 2020), mas a desigualdade no acesso e na qualidade continua a ser um desafio;” (pág. 12) (AORH) (IE) (PES)</p> <p>“Outro ponto analisado foi a melhoria da qualidade, inclusividade, acessibilidade e razoabilidade dos custos dos sistemas de educação e acolhimento na primeira infância, na garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças.” (pág. 25) (PES) (DC)</p> <p>“Entre os indicadores do ODS 4, nos ensinos básico e secundário, encontram-se: o abandono precoce da educação e formação; a participação na educação para a primeira infância; o nível de proficiência em Leitura, Matemática e Ciências. Quanto ao ensino superior, reporta-se o número de diplomados e a taxa de emprego dos recém-diplomados. Outros indicadores referidos são a participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida e as suas competências digitais básicas” (pág. 32) (PES)</p> <p>“Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira as taxas de cobertura das respostas sociais para a primeira infância registaram, ao longo de toda a década, um aumento progressivo. No Continente o crescimento verificou-se até 2015, iniciando-se a partir daquele ano uma redução.” (pág. 52) (AORH)</p> <p>“Segundo as hipóteses científicas de Stanislas Dehaene, o bebé vem ao mundo, com uma combinação vasta de pensamentos potenciais, possuindo, no seu funcionamento mental e desde o nascimento, categorias intuitivas que constituem as suas competências precoces. Com a participação da neuroplasticidade, que permite que o cérebro se enriqueça com o que vai adquirindo e aprendendo na sua relação com o exterior, estas competências vão sendo melhoradas ao longo da vida, com especial relevância nos primeiros</p>
--	--

	<p>anos do desenvolvimento mental onde, para além dos pais, a escola tem um papel imprescindível.” (pág. 249) (RI) (IE)</p> <p>“O comportamento de brincar e ser ativo no desenvolvimento da criança, principalmente na primeira década de vida humana, tem imensas vantagens em termos de capacidade de adaptação e criatividade. Brincar é treinar para o incerto e inesperado. É um comportamento motivado intrinsecamente, permitindo o desenvolvimento da regulação emocional, cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, autoconfiança, relação social e competências motoras e cognitivas. O corpo em movimento e a brincar é o arquiteto do cérebro. Mentes equilibradas e ativas implicam corpos ativos, mediação por emoções e afetos. Para que tal seja possível, é necessário tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para ouvirem as crianças sobre muitas coisas que elas têm para nos revelar sobre as suas vidas, motivações, imaginários e representações. O brincar vem de dentro, brotando imaginação e fantasia como um tempo próprio de ser criança. Brincar é aprender. Por conveniência adulta, este tipo de comportamento é por vezes silenciado, bloqueado e maltratado, por ser considerado perda de tempo, não produtivo e secundário. O comportamento de brincar e ser ativo é um direito fundamental na infância. Forças poderosas se levantam para ter crianças agitadas ou adormecidas com necessidades de dependência de medicação e tecnologias. É urgente acordar para perceber a manipulação subtil exercida sobre a forma como a existência da infância é comercializada e silenciada. O futuro não pode permitir que esta geração que está agora a crescer e a viver os seus primeiros anos de experiência, num mundo recheado de incerteza e complexidade, possa ficar amputada de direitos fundamentais, como um desenvolvimento saudável e a confiança num mundo novo mais solidário. É necessário libertar as crianças do aprisionamento a que têm estado sujeitas nas últimas décadas, para viverem a sua infância de forma plena (Neto, 2020). A infância só se vive uma vez e não é repetível. Trata-se de nos questionarmos se as crianças têm tempo disponível dos adultos para terem tempo e espaço para serem crianças. De facto, observa-se um aprisionamento progressivo na sua liberdade de ser, existir e terem oportunidades de crescerem saudáveis nos contextos de vida quotidiana na família, escola, cidade (rua) e em conexão com a natureza. O tempo de ser criança foi invadido por uma “ditadura” de</p>
--	---

	<p>agendas de atividades organizadas e estruturadas, devido a uma organização e gestão do tempo, dependentes da forma e modelo de organização do trabalho dos pais, do tempo que passam na escola (mais escolas paralelas) e tempo disponível para estar em família. O declínio do jogo e da atividade física nas últimas quatro décadas está a provocar o aparecimento de taxas de iliteracia motora e problemas preocupantes de saúde física e mental. Esta situação foi agravada com o aparecimento da atual pandemia. Antes do confinamento já as crianças estavam confinadas. A escola foi para casa através de um ensino remoto, e em muitos casos causando grandes assimetrias e desigualdades em muitas famílias. O trabalho educativo e a capacidade de adaptação dos professores foram notáveis, mas este ensino remoto nas primeiras idades não funciona. As linguagens do corpo foram progressivamente limitadas através do distanciamento obrigatório, da ausência do contacto físico, do toque, do abraço, da expressão gestual e facial, da existência de bolhas, de medo da relação entre os corpos, etc., provocando uma adaptação a situações novas de vida. O debate sobre os efeitos – entre ausência de atividade física e aumento do tempo face aos ecrãs lúdicos – na vida das crianças e dos jovens é um tema da maior importância no desenvolvimento humano (Desmurget, 2021). (pág. 261) (IE) (DC) (PE)</p> <p>“O apoio social e familiar é essencial para o desenvolvimento psicológico e bem-estar das crianças, particularmente as mais vulneráveis, e a separação dos cuidadores leva as crianças e os adolescentes a um estado de crise, e pode aumentar o risco (ou aprofundamento) de perturbações psicopatológicas (Lee et al., 2021). Por outro lado, um regresso intermitente ao contexto, sobretudo da creche, pré-escolar e primeiros anos de escolaridade, com a vivência de medidas de saúde pública restritivas, que, em Portugal, além da utilização das máscaras e da impossibilidade da utilização de “objetos de transição”, impediram os pais, mães e cuidadores de entrar no recinto escolar e de acompanhar desta forma os momentos de transição e integração das suas crianças, constituem um fator importante de ansiedade de separação e de dificuldades nas transições e adaptações escolares (Ramalho, 2020).” (pág. 333) (IE) (PES)</p>
<p>creche</p>	<p>“As escolas mantiveram-se fechadas até ao final do ano letivo de 2019/2020 para os alunos dos três ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade</p>

	<p>do ensino secundário, tendo a reabertura sido decretada, a partir de maio, apenas para as crianças da creche e da educação pré-escolar.” (pág. 5) (AORH) (PES)</p> <p>“O apoio social e familiar é essencial para o desenvolvimento psicológico e bem-estar das crianças, particularmente as mais vulneráveis, e a separação dos cuidadores leva as crianças e os adolescentes a um estado de crise, e pode aumentar o risco (ou aprofundamento) de perturbações psicopatológicas (Lee et al., 2021). Por outro lado, um regresso intermitente ao contexto, sobretudo da creche, pré-escolar e primeiros anos de escolaridade, com a vivência de medidas de saúde pública restritivas, que, em Portugal, além da utilização das máscaras e da impossibilidade da utilização de “objetos de transição”, impediram os pais, mães e cuidadores de entrar no recinto escolar e de acompanhar desta forma os momentos de transição e integração das suas crianças, constituem um fator importante de ansiedade de separação e de dificuldades nas transições e adaptações escolares (Ramalho, 2020).” (pág. 333) (IE) (PES)</p> <p>“Detetar, monitorizar e intervir em casos de vivências traumáticas, lutos, primeiros surtos psicóticos e outros problemas de saúde mental; importa reforçar o apoio psicológico oferecido pelas escolas, facilitando a perceção de existência e acessibilidade fácil a este tipo de apoio, e a possibilidades de referenciação e acesso a serviços nas comunidades. Salienta-se a importância deste processo e destes apoios incluírem crianças desde a creche e o jardim-de-infância e não apenas a partir do primeiro ciclo;” (pág. 339) (PES)</p>
<p>Intervenção precoce</p>	<p>“Num terceiro cenário, há uma série de situações psicossociais que comportam vulnerabilidade e risco, como, por exemplo, exposição dos jovens a violência e abuso familiar, exposição a familiares próximos com doença mental (incluindo uso de substâncias), situações de carência alimentar ou vulnerabilidades económicas, que com o confinamento tendem a ser exacerbadas, e défice de monitorização adequada (por exemplo, pela menor capacidade de ação e acompanhamento das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco ou das Equipas de Intervenção Precoce).” (pág. 334) (NEE)</p>

Estado da Educação/ 2021	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Em Portugal, a educação e cuidados para a primeira infância desenvolve-se em estruturas diferenciadas, quer se trate de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos (amas e creches), quer para crianças dos 3 aos 6 anos em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (pág. 6) (AORH)</p> <p>“Em Portugal, os programas e serviços destinados a esta faixa etária estão organizados numa estrutura bietápica, com as respostas de ama e creche para crianças dos 0 aos 3 anos e de educação pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos (Figura 2.1.1).” (pág. 27) (AORH)</p> <p>“. Em outros oito países, um alto nível de qualificação é considerado essencial na educação pré-escolar, mas não durante a primeira fase (dos 0 aos 3 anos).” (pág. 29) (RI) (PE)</p> <p>“Dos 0 aos 3 anos Em Portugal, os programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância, dos 0 aos 3 anos de idade, englobam: ama – resposta social (Decreto-Lei nº 115/2015, de 22 de junho), creche familiar – resposta social (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto) e creche – resposta social de natureza socioeducativa (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, e Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro)¹⁰. Estas respostas sociais, de base domiciliária ou em contexto institucional, não fazem parte do sistema educativo e estão sob a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas não lucrativas, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou instituições legalmente equiparadas, com acordos de cooperação com o MTSSS, e por entidades privadas lucrativas com licença de funcionamento aprovada por este Ministério¹¹.” (pág. 33) (AORH) (PES)</p>

“Na apresentação dos dados relativos às respostas sociais para as crianças dos 0 aos 3 anos, a informação é diferenciada para o Continente e para cada uma das Regiões Autónomas, dada a especificidade dos contextos considerados. Note-se que a Região Autónoma da Madeira apenas dispõe de dados respeitantes a creches.

Rede e acesso

No que diz respeito à rede e acesso das respostas sociais para crianças dos 0 aos 3 anos apenas se apresentam dados das regiões autónomas, por não terem sido disponibilizados os referentes ao resto do território em tempo útil.” (pág. 34) (AORH) (PES)

“A Região Autónoma da Madeira não segue a mesma tendência da RAA (Figura 2.1.11). Em 2020/2021, o número de crianças em creche diminuiu face ao ano anterior, após uma subida contínua desde 2015/2016. Se em 2019/2020, este número era equivalente ao do início da década, no último ano este voltou a cair para um valor semelhante ao de 2012/2013. De notar que só nos anos de crise é que o número de crianças em creche se encontra abaixo dos 3000. É ainda de referir que, em 2021, do universo de crianças dos 0 aos 3 anos em creche, 20,5% tinham menos de 1 ano; 35,6%, 1 ano; 43,8%, 2 anos; e apenas 0,2%, 3 anos.” (pág. 34) (AORH)

“Natureza jurídica e financeira da entidade proprietária Alguns países oferecem uma compensação parcial pelos encargos das famílias quando estas têm de recorrer a respostas sociais de natureza privada, sempre que as respostas de natureza pública não cobrem a procura¹². Em Portugal, no âmbito do Compromisso de Cooperação para a Solidariedade Social, a evolução da despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos tem tido um aumento gradual ao longo da década. No Continente, em 2021, o valor atingido ultrapassou em 61 124 281 € a despesa de 2012 (Figura 2.1.15).” (pág. 36) (PES) (NS)

“Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância A Figura 2.1.18 apresenta a percentagem de crianças, entre os 0 e os 3 anos de idade, em função do número de horas semanais de frequência em programas

	de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE27.” (pág. 38) (PES) (AORH)
Primeir (o), (a)	<p>“Em Portugal, a educação e cuidados para a primeira infância desenvolve-se em estruturas diferenciadas, quer se trate de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos (amas e creches), quer para crianças dos 3 aos 6 anos em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (pág. 6) (AORH)</p> <p>“Neste capítulo são analisados alguns dos principais indicadores que caracterizam o sistema educativo português e a oferta de cuidados e de educação da primeira infância, percorrendo os diferentes níveis da classificação internacional do tipo de educação – creche e educação pré-escolar (CITE 0), educação básica, secundária e terciária (CITE 1-8). (...) A explicitação pormenorizada desses indicadores, será desenvolvida adiante, em cinco secções – Educação e cuidados para a primeira infância, Ensino básico - crianças e jovens, Ensino secundário jovens, Ensino pós-secundário e ensino superior e Educação e formação de adultos.” (pág. 24) (RI) (PES)</p> <p>“A educação e cuidados para a primeira infância abrange serviços e programas com uma componente educacional intencional (CITE 0)¹, que visam desenvolver as competências cognitivas, físicas e socioemocionais de crianças, desde o seu nascimento até aos 6 anos, necessárias à sua participação na escola e na sociedade. Os programas que oferecem sobretudo serviços de acolhimento (supervisão, alimentação e saúde) não estão abrangidos pela CITE. Em Portugal, os programas e serviços destinados a esta faixa etária estão organizados numa estrutura bietápica, com as respostas de ama e creche para crianças dos 0 aos 3 anos e de educação pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos (Figura 2.1.1). (...) Muitos países europeus estruturam os serviços de educação e cuidados para a primeira infância de acordo com a idade das crianças. Usualmente, a transição da primeira fase para a segunda ocorre por volta dos 3 anos de idade.” (pág. 27) (PES) (IE) (AORH)</p> <p>“Atualmente, a maioria dos países ou regiões da UE22 (72,4%) estabelece que, no quadro do pessoal técnico, pelo menos um funcionário deverá deter uma qualificação superior em ciências da educação, seja em toda a fase de educação e acolhimento na primeira infância (EAPI), dos 0 aos 6 anos, seja no</p>

período compreendido entre os 3 e os 6 anos, que no caso de Portugal é a fase de educação pré-escolar. De notar que em cerca de metade destes países, incluindo Portugal, essa qualificação do pessoal é obrigatória para o período dos 0 aos 6 anos (que abrange creche e educação pré-escolar). (...)

A totalidade dos países e regiões (29) define um currículo ou orientações educativas para a educação e cuidados para a primeira infância. Contudo, em 19 dos casos, estes documentos apenas se encontram definidos para a última fase, ou seja, dos 3 aos 6 anos (Tabela 2.1.1). Portugal encontra-se em processo de revisão das orientações educativas para a oferta de educação e cuidados para a primeira infância a crianças com menos de 3 anos. A educação pré-escolar, consagrada universal³, facultativa e com oferta gratuita da componente letiva de 25 horas para crianças desde os 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória (CITE 1), tem orientações curriculares definidas⁴.” (pág. 27) (RI) (PE) (IE) (AORH)

“A Figura 2.1.2 mostra que um terço dos países da UE exige que, para toda a fase EAPI, pelo menos um dos membros do pessoal técnico em estruturas de educação e acolhimento para a primeira infância tenha concluído o CITE 6 – graus de bacharel ou de licenciado – de ensino superior (Bulgária, Alemanha, Estónia, Grécia, França, Croácia, Lituânia, Portugal, Eslovénia, Finlândia e Suécia). Em outros oito países, um alto nível de qualificação é considerado essencial na educação pré-escolar, mas não durante a primeira fase (dos 0 aos 3 anos).” (pág. 29) (RI) (PE)

“A publicação Education and Training Monitor 2022 (Comissão Europeia, 2022) reconhece os benefícios de uma educação e cuidados para a primeira infância de qualidade, especialmente para crianças vulneráveis. A ampla participação de crianças dos 0 aos 6 anos nestes programas contribui para um sistema de educação e formação inclusivo e equitativo⁵.” (pág. 29) (RI) (NS) (IE)

“Segundo a OCDE (2022a)⁶, a taxa de participação na educação e cuidados para a primeira infância tende a ser significativamente inferior para as crianças cujas mães não tenham concluído o ensino superior e para as crianças que integrem agregados familiares com baixos rendimentos. Em 2019, foi anunciada a Garantia Europeia para a Infância, que acabou por ser adotada

pelo Conselho Europeu apenas em junho de 2017. Este instrumento tem como objetivos combater a exclusão social na infância e cumprir o princípio 11 do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, que prevê o direito das crianças à educação e acolhimento na primeira infância. Neste seguimento, os estados-membros apresentam planos de ação com medidas e políticas nacionais e subnacionais para o período até 2030. Desta estratégia faz parte a revisão das metas de Barcelona de 2002 e a adoção de duas novas metas: • pelo menos 50% das crianças com menos de 3 anos participarão em estruturas formais de acolhimento; • pelo menos 96% das crianças entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório participam na educação e cuidados para a primeira infância. Relativamente a esta segunda meta, refira-se que, em 2020, cinco estados-membros já a tinham ultrapassado: Bélgica, Dinamarca, França, Irlanda e Espanha (Figura 2.1.4). Também a Suécia já atingiu o valor pretendido. Entre 2019 e 2020, a média da UE27 na participação das crianças com 3 ou mais anos em serviços de educação e cuidados para a primeira infância aumentou ligeiramente, passando de 92,9% para 93,0%. Portugal encontra-se a 3 pp da meta, em linha com a média da UE27. A Grécia teve a melhoria mais expressiva com +19 pp dos três para os quatro anos, em 2020. Ressalve-se que os valores registados são anteriores à pandemia de COVID-19.” (pág. 30) (RI) (NS) (PES) (AORH)

“Entre 2013 e 2020, assinala-se um aumento de 4,2 pp em Portugal e de 1,2 pp na UE27 na taxa de participação na educação e cuidados para a primeira infância aos 3 anos. No último ano, registaram-se os valores mais altos desta taxa (Figura 2.1.5). Com o apoio do Plano Nacional de Recuperação e Resiliência (PRR), o governo português encontra-se a implementar medidas que possibilitem o alargamento da rede de educação pré-escolar e a frequência universal em programas e serviços de educação e acolhimento na primeira infância a todas as crianças com três anos⁸. (...)

Os países da União Europeia que mais aumentaram as taxas de participação na educação e acolhimento na primeira infância aos 3 anos, desde o início da série, foram: Chipre (+21,7 pp), Irlanda (+17,6 pp) e Polónia (+14,4 pp). Por sua vez, Grécia e Malta foram os países que diminuíram mais as suas taxas, com -14,0 pp e -10,3 pp, respetivamente, no mesmo período. Mas, a Grécia assim como a Finlândia tiveram aumentos superiores a 2 pp de 2019 para 2020.

	<p>França é o único país que já em 2013 registava uma taxa de 100% desta participação (Figura 2.1.6).” (pág. 31)(RI) ((AORH)</p> <p>“Dos 0 aos 3 anos Em Portugal, os programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância, dos 0 aos 3 anos de idade, englobam: ama – resposta social (Decreto-Lei nº 115/2015, de 22 de junho), creche familiar – resposta social (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto) e creche – resposta social de natureza socioeducativa (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, e Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro)10. Estas respostas sociais, de base domiciliária ou em contexto institucional, não fazem parte do sistema educativo e estão sob a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas não lucrativas, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou instituições legalmente equiparadas, com acordos de cooperação com o MTSSS, e por entidades privadas lucrativas com licença de funcionamento aprovada por este Ministério11. Contudo, importa referir que, sendo a frequência facultativa, ainda há famílias que preferem ser as únicas responsáveis pelo acolhimento na primeira infância. Assim, em 2020, mais de metade (53,4 %) de todas as crianças na UE com menos de três anos eram cuidadas exclusivamente pelos pais (Figura 2.1.9). No caso português, esse valor era de 22%, o que revelou, comparativamente ao início da série, uma diminuição de 4 pp.” (pág. 33) (RI) (PES) (AORH)</p> <p>“Em relação à taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, na Região Autónoma dos Açores, (Figura 2.1.12), observa-se um aumento gradual desde 2012, registando-se 47,5%, em 2021, o valor mais elevado da década, correspondente a um acréscimo de 18,5 pp, comparativamente com o início da série.” (pág. 34) (AORH)</p> <p>“A 31 de dezembro de 2021, havia 1905 acordos de cooperação em vigor, 97,43% em creche (75 886 utentes abrangidos) e o restante em creche familiar (2 157 utentes)13. Na primeira infância, a taxa de cobertura da cooperação era de 34,2%14.” (pág. 36) (AORH)</p>
--	--

“Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância A Figura 2.1.18 apresenta a percentagem de crianças, entre os 0 e os 3 anos de idade, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE27. Os dados são apresentados para 2012 e 2021, de forma a permitir uma análise comparada na década entre o ano inicial e o mais recente, mas também deste com o ano anterior de 2020. No último ano da década, em quase um quarto dos países da UE27 com dados disponíveis, a maioria das crianças não participou nos programas de educação e cuidados para a primeira infância. De 2012 a 2021, houve uma notória melhoria, dado que diminuiu a percentagem de crianças que não frequentam estes programas, com exceção da Irlanda onde houve um aumento de 14 pp. De registar os casos onde houve um aumento na participação em programas de educação e cuidados para crianças: mais 27 pp em programas de 1 a 29 horas semanais nos Países Baixos e mais 21 pp em programas de 30 horas ou mais na Croácia. Na Dinamarca, 61% dos alunos participaram em programas de 30 horas ou mais. Ainda de mencionar que, relativamente a 2020, as alterações foram inferiores a 10 pp, excetuando a Bulgária e a Grécia que registaram, no primeiro caso, um aumento de 11 pp na categoria «30 horas ou mais» e, no segundo caso, uma diminuição de 11 pp na categoria «0 horas».” (pág. 38) (AORH) (RI)

“Em 2020, três países, incluindo Portugal, registam taxas de participação de 100% de crianças a frequentarem estruturas e programas de educação e cuidados para a primeira infância, um ano antes da idade oficial de ingresso na CITE 1. No campo oposto, encontra-se a Eslováquia a 9 pp da Meta de 2030, situada nos 95% (Figura 2.1.29).” (pág. 47) (RI) (AORH)

“Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância Em 2020, 80,5% das crianças na UE27 com idade entre os 3 anos e a idade mínima de escolaridade obrigatória frequentavam estruturas formais de cuidados para a primeira infância, em comparação com os 95,3% das que tinham a idade mínima para a frequência da escolaridade obrigatória¹⁹.” (pág. 47) (RI) (AORH)

“A Figura 2.1.31 apresenta a percentagem de crianças, entre os 3 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE27. Em 2021, a Bélgica e a Letónia foram os países com maior percentagem de crianças a frequentar programas de educação e cuidados para a primeira infância de 30 horas semanais ou mais.” (pág. 48) (RI) (AORH)

“Em 2021, Portugal registou o maior número médio de horas semanais de frequência em estruturas formais de cuidados para a primeira infância de crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória (39,2), estando acima da UE27 (+13,6 horas) e da Roménia (+28,8 horas) (Figura 2.1.32).” (pág. 49) (RI) (AORH)

“• Portugal, em linha com a média da UE27, encontra-se a 3 pp de atingir a meta de 96% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória a participarem nos programas de educação e cuidados na primeira infância.” (pág. 176) (RI) (AORH)

“A taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, na RAA, ainda é inferior a 50%; na RAM, atingiu os 58%.” (pág. 176) (AORH)

“Em 2021, Portugal registou o maior número médio de horas semanais de frequência de estruturas formais de cuidados para a primeira infância por crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória (39,2 horas), mais 13,6 horas semanais que a média da UE27.” (pág. 176) (AORH) (IE)

“É cada vez mais consensual a importância da educação a partir dos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento pessoal, a integração social e o sucesso da aprendizagem ao longo da vida. O reconhecimento do direito das crianças a aceder a serviços de educação e acolhimento na primeira infância de alta qualidade tem levado os governos dos países da UE, entre os quais Portugal, a apostar na garantia do seu acesso universal e na melhoria da sua qualidade, designadamente ao nível da educação pré-escolar.” (pág. 328) (IE) (DC) (RI)

	<p>“Alguns estudos internacionais têm mostrado como as desigualdades cognitivas e emocionais entre classes sociais são observáveis logo à entrada da escolaridade e são marcantes para o percurso subsequente dos alunos, o que confirma a importância do investimento na educação, alimentação e saúde, sobretudo na primeira infância e nos contextos mais desfavorecidos (García & Weiss, 2017).” (pág. 449) (NS) (PSE)</p>
<p>creche</p>	<p>“Em Portugal, a educação e cuidados para a primeira infância desenvolve-se em estruturas diferenciadas, quer se trate de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos (amas e creches), quer para crianças dos 3 aos 6 anos em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (pág. 6) (AORH)</p> <p>“Em 2021, o grupo etário dos 0 aos 24 anos representava 23,1% da população residente em Portugal (Figura 1.1.3), num total de 2 408 940 indivíduos. De acordo com a estimativa anual da população residente, 494 695 (20,5%, da população dos 0 aos 24 anos) são crianças em idade de frequentar a creche e a educação de infância, 1 141 443 (47,4%) têm idade para frequentar a escolaridade obrigatória e 772 802 (32,1%) têm 18 anos ou mais, pressupondo-se que estão em fase de conclusão ou já cumpriram a escolaridade obrigatória (Figura 1.1.5)” (pág. 15) (AORH)</p> <p>“Os fluxos migratórios influenciam e explicam, em parte e em termos gerais, o peso da população estrangeira. Analisando os números de emigrantes e imigrantes permanentes dos 0 aos 24 anos, é possível enquadrar eventuais efeitos nas características da população em idade de frequentar o sistema educativo nacional, desde a creche até à educação terciária. A Figura 1.1.7 mostra que 12 805 indivíduos com menos de 25 anos entraram em Portugal em 2021; destes 30,0% tinham 4 anos de idade ou menos e 14,9% tinham de 5 a 9 anos – i. e., tinham idade para frequentar a educação pré-escolar ou o 1º CEB. Juntando a estes o grupo etário dos 10 aos 19 anos, 69,3% (8878) das crianças e jovens que entraram em Portugal tinham idade para frequentar a creche, a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, ou habilitar-se ao ensino superior.” (pág. 16) (NS) (PSE)</p>

“• A população estrangeira com permanência regular atingia um máximo de cerca de sete indivíduos por cada cem residentes, em 2021, num crescimento que vinha a acentuar-se desde 2017. Os fluxos migratórios mostravam que 12 805 indivíduos com menos de 25 anos entraram em Portugal em 2021; destes, 69,3% (8878) tinham idade para frequentar a creche, a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, ou habilitar-se ao ensino superior.” (pág. 23) (AORH)

“Atualmente, a maioria dos países ou regiões da UE22 (72,4%) estabelece que, no quadro do pessoal técnico, pelo menos um funcionário deverá deter uma qualificação superior em ciências da educação, seja em toda a fase de educação e acolhimento na primeira infância (EAPI), dos 0 aos 6 anos, seja no período compreendido entre os 3 e os 6 anos, que no caso de Portugal é a fase de educação pré-escolar. De notar que em cerca de metade destes países, incluindo Portugal, essa qualificação do pessoal é obrigatória para o período dos 0 aos 6 anos (que abrange creche e educação pré-escolar).” (pág. 27) (PE) (AORH)

“Na Região Autónoma dos Açores observa-se uma tendência crescente do número de crianças em creches e em amas, ao longo da década (Figura 2.1.10). Em 2021, registou-se um aumento de 752 crianças em creches e uma redução para cerca de metade em amas (129), comparativamente com o início da década. Em relação ao ano de 2020, houve apenas um acréscimo de 5% de crianças em creche e um decréscimo de 4% em amas.” (pág. 34) (AORH)

“Contrariamente ao que se verificou na RAA, na Região Autónoma da Madeira, a taxa de cobertura de creches alcançou o maior valor da década em 2020, registando as taxas mais elevadas nos últimos três anos. Face a 2012, houve um aumento de 7,3 pp no último ano em análise. Em relação ao ano anterior, esta taxa diminui 2,6 pp, em 2021 (Figura 2.1.14). Note-se que a RAM, contrariamente ao verificado no Continente e na RAA, integrou as creches na tipologia de escolas da rede pública. Esta iniciativa decorre da necessidade de criar esta valência em escolas de zonas geográficas de baixa densidade populacional, onde não se justificava o investimento em infraestruturas de infância.” (pág. 35) (AORH)

“Na Região Autónoma dos Açores, as creches estão integradas exclusivamente na rede privada. A Figura 2.1.16 apresenta a distribuição percentual, por ilha, do número de respostas de creche, em 2021. São Miguel concentra mais de metade da oferta, seguida da Terceira, sendo as ilhas com maior densidade populacional. De um total de 74 creches privadas, 95,9% são de entidades não lucrativas, localizadas sobretudo em São Miguel (41 creches) e na Terceira (16 creches). Das três creches de entidades lucrativas, duas situam-se em São Miguel e uma na Terceira.” (pág. 37) (AORH)

“Anos mais tarde, em 2016/17, são revistas as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), após um extenso debate nacional, à semelhança do que já tinha acontecido em 1997, procurando-se clarificar fundamentos, abordagens e princípios pedagógicos comuns para a infância (creche e jardim de infância).” (pág. 40) (IE)

“Na RAA, ao longo da última década, registou-se uma tendência crescente do número de crianças em creches e em amas. Na RAM, após uma subida contínua desde 2015/2016, o número de crianças em creche diminuiu cerca de 5% no último ano.” (pág. 176) (AORH)

“Enquanto na RAA, as creches estão integradas exclusivamente na rede privada, maioritariamente em entidades não lucrativas; na RAM, um quarto do número deste tipo de respostas sociais pertence à rede pública.” Pág. 176) (AORH)

“Entre o trabalho com os alunos, o trabalho com os outros na escola e o trabalho com a sociedade forma-se um triângulo que define uma profissionalidade que conjuga o conhecimento, a relação e a ação. Como o triângulo do cuidado em educação em creche (Brooker, 2010, Tadeu & Lopes, 2021), que define simultaneamente uma profissionalidade individual e um clima coletivo, este tripé chama a atenção para a necessidade de profissionalidades “alargadas” (Evans, 2002; Hoyle, 1974) e de climas escolares “expansivos” (Boyd, Harris & Murray, 2011).” (pág. 417) (RI) (IE)

	<p>“Mas existe também uma diferença contextual entre as creches, os jardins de infância e as escolas do 1º CEB, que importa considerar, uma vez que o modelo de formação atual, conduz a uma formação dupla. Refiro-me aos mestrados que habilitam para dois níveis de educação e ensino. Tenho dúvidas que este seja o caminho certo e que não estejamos a forçar, com esta dupla formação, no caso da educação pré-escolar, uma antecipação dos processos de escolarização, numa lógica de “alunização das crianças”, que vai no sentido contrário daquele que atualmente se defende para a educação nestas idades.” (pág. 425) (PE)</p>
--	--

Estado da Educação/ 2022	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma recomendação na qual propõe a revisão, cirúrgica, da Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo a contemplar a etapa dos zero aos 3 anos (Recomendação no 3/2011). “ (pág. 27) (PES)</p> <p>“A investigação associa os sistemas integrados de educação de infância a um melhor desempenho em termos de políticas de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais (Folque e Vasconcelos, 2018, p. 293). Não se trata de instituir práticas de escolarização precoce, mas de perspetivar os diferentes níveis do sistema educativo do ponto de vista ecológico (OCDE, 2023; Vasconcelos, 2014, p. 470). Recentemente, o CNE reafirmou a importância do investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos e da promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção2.” (pág. 27)(PES) (IE) (PE) (AORH)</p> <p>“À semelhança do que acontece na UE, em Portugal os serviços de educação e cuidados para a primeira infância estão estruturados de forma bietápica: dos</p>

	<p>zero aos 3 anos e dos 3 anos à entrada na escolaridade obrigatória.” (pág. 27) (RI) (PES)</p> <p>“A primeira etapa – 0 aos 3 anos</p> <p>A primeira etapa da EAPI destina-se ao acolhimento e cuidados infantis. Proporciona respostas de natureza social (Ama3 e Creche familiar4) e socioeducativa (Creche5). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas, não lucrativas, e por entidades privadas, lucrativas, com licença de funcionamento aprovada pelo Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social (MTSSS). (pág. 28) (AORH) (NS) (PE)(PES)</p> <p>“A etapa dos zero aos 3 anos não faz parte do sistema educativo português, estando sob a alçada do MTSSS. No entanto, os documentos oficiais perspetivam-na no quadro de uma visão integrada, assente nos princípios e fundamentos comuns a toda a pedagogia da infância: a indissociabilidade entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; a construção articulada do saber. O Preâmbulo às <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i> (DGE, 2016) traduz esta visão integrada de educação:</p> <p>um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (p. 4)</p> <p>No quadro desta conceção de educação como um <i>continuum</i>, que percorre todo o ciclo de vida, Portugal encontra-se em processo de elaboração/adaptação das orientações educativas para a oferta de educação e cuidados para a primeira infância.</p> <p>Segundo o <i>Monitor da educação e formação 2023</i> (Comissão Europeia, 2023c), Portugal é um dos estados-membros da UE com uma das taxas mais elevadas de participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade.</p>
--	--

	<p>Nesta faixa etária, a frequência de estruturas formais de acolhimento passou de 43,3% em 2021 para 47,5%, em 2022, o que corresponde a um aumento de 4,2 pp., próxima da meta nacional de Barcelona, revista para 2030 (50,8%). Em setembro de 2022, iniciou-se a implementação do <i>Programa Creche Feliz</i>, que visa o alargamento progressivo da gratuidade das creches e das amas do instituto da segurança social. Em 2022, o programa abrangeu todas as crianças nascidas a partir de 1 de setembro de 2021 ou em data anterior, desde que posicionadas nos escalões 1 ou 2 do abono de família⁶. Este programa poderá contribuir para a desejada universalização desta etapa da EAPI, se acompanhada por uma intencionalidade pedagógica acrescida e por políticas públicas de educação, que a consagrem como uma etapa da educação básica, assumindo o Estado a sua tutela pedagógica.” (págs 28 e 29) (PES) (IE) (RI)</p> <p>“De acordo com o <i>Monitor da Educação e Formação 2023</i>, Portugal é um dos países da UE com uma das taxas mais elevadas de participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade. No entanto, a primeira etapa da EAPI não faz parte do sistema educativo português. Esta alteração poderá ditar a necessidade de alteração cirúrgica da LBSE. “ (pág.42) (RI) (PES)</p> <p>“Trata-se de uma questão relevante para o desenvolvimento do sistema de educação e formação e conseqüente melhoria da qualidade das aprendizagens. As conceções contemporâneas acerca duma educação integrada dos 0 aos 12 anos de idade que seja pensada e organizada de forma mais integrada, coerente e consistente, a evolução do sistema educativo português nas últimas décadas², o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e as perspetivas pedagógicas, curriculares e avaliativas existentes no contexto das políticas públicas educativas vigentes, leva-nos a questionar a pertinência deste ciclo (2º) na estrutura do EB, atendendo à sua génese e às implicações decorrentes da sua permanência e singularidade numa estrutura que exige “coerência educativa” (Alarcão, 2009). “ (pág. 82) (PES)</p> <p>“A necessidade de garantir a coerência do trabalho e a articulação de práticas pedagógicas nos três ciclos do ensino básico, que tenham em consideração o respeito pelas singularidades dos alunos, reiteram a discussão em torno da</p>
--	--

	<p>temática em análise. Neste contexto, recordamos o parecer do CNE (2008) sobre <i>A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos</i>, publicado no Diário da República no 228, 2a série, de 24 de novembro, onde se refere que a existência de um ensino básico de três ciclos deveria constituir uma unidade coerente e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos na medida em que uma escolaridade básica de 9 anos devia ser consentânea com o princípio da equidade e com as recomendações da OCDE. Neste sentido e porque a democratização do acesso à escolarização, a par do crescimento progressivo da diversidade e multiculturalidade do público escolar, colocam novos desafios à escola, nomeadamente questões de equidade que garantam a possibilidade de todos aprenderem com qualidade...(págs 85 e 86) (IE) (PES) (DC) (AORH)</p> <p>“do mesmo modo que uma “proposta de educação integrada dos 0 aos 12 poderá propiciar uma sequência progressiva, mais coerente com os processos culturais infantis e mais articulada com as formas de aprendizagem das crianças, formadas em boa medida no nível imediatamente anterior” (pág. 86) (IE)</p> <p>Reconhece-se, contudo que ainda há necessidade do sistema educativo salvaguardar oportunidades de educação para todos atendendo inclusivamente às novas demografias, às crianças dos 0 aos 3 anos, aos mais vulneráveis do ponto de vista socioeconómico e à requalificação da população adulta. (pág. 104) (DC) (NS)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“Até 2030, prevê-se que pelo menos 96 % das crianças entre os três anos e a idade de início do ensino primário obrigatório participem na educação e acolhimento na primeira infância; “ (pág. 24) (AORH) (RI)</p> <p>“Educação e Acolhimento na primeira infância A expressão <i>Educação e Acolhimento na Primeira Infância</i> (EAPI) reporta-se à fase que antecede a entrada na escolaridade obrigatória, sendo</p>

	<p>unanimemente reconhecida como um dos alicerces da aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>A EAPI tem sido alvo de redobrada atenção no âmbito das políticas públicas de educação, nacionais e internacionais. Estudos levados a cabo em diversos países, sugerem que a participação em programas de educação e acolhimento na primeira infância (0-6 anos), de elevada qualidade e a custos acessíveis, têm um impacto benéfico e duradouro no desempenho académico, no bem-estar e na empregabilidade. Este impacto é especialmente visível nas crianças provenientes de meios sociais mais vulneráveis, o que faz do acolhimento e da educação na primeira infância uma importante via de combate contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão social (OCDE, 2022, 2023a).” (pág. 26) (IE) (PES) (RI) (NS)</p> <p>“A maioria dos países europeus estrutura os serviços de educação e cuidados para a primeira infância em duas fases distintas, de acordo com a idade das crianças. Em regra, a transição da primeira fase para a segunda ocorre por volta dos 3 anos e prolonga-se até à entrada na escolaridade obrigatória, que, em média, acontece por volta dos seis anos.” (pág. 26) (RI) (PES)</p> <p>“No que respeita à RAA a taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância foi de 45,9%, menos 1,6 pp. que em 2020/21, ano em que esta taxa atingiu o valor mais elevado da última da década. “ (pág. 29) (AORH)</p> <p>“De acordo com o <i>Monitor da Educação e Formação 2023</i>, Portugal é um dos países da UE com uma das taxas mais elevadas de participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade. No entanto, a primeira etapa da EAPI não faz parte do sistema educativo português. Esta alteração poderá ditar a necessidade de alteração cirúrgica da LBSE.” (pág. 42) (RI) (AORH) (PES)</p> <p>“A frequência da educação e formação pelos seus destinatários é, provavelmente, o primeiro resultado de desempenho de um sistema. Os números da população inscrita nas diferentes ofertas e a distribuição de crianças, jovens e adultos pelas opções de frequência da educação formal, bem como o número de crianças em estruturas de cuidados para a primeira</p>
--	--

	<p>infância e, ainda, os indicadores de equidade são, desde logo, métricas que permitem conhecer o sistema de educação e formação.” (pág. 102) (PES)</p> <p>“O primeiro dado pode refletir, não apenas movimentos migratórios, mas também esforços da escola e do sistema educativo em garantir o acesso à educação para todas as crianças, independentemente da sua origem, cultura ou nacionalidade. A presença de crianças estrangeiras nas escolas pode trazer desafios linguísticos e culturais, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem, promovendo a troca de experiências e o respeito pela diversidade.” (pág. 103) (DC) (PES) (IE)</p> <p>“Educação e cuidados na primeira infância</p> <p>A creche e a ama são respostas sociais que visam o apoio à primeira infância (crianças até aos 3 anos). A creche é a resposta com maior peso. Em 2021, 101 191 crianças frequentavam a Creche, o que representava um acréscimo de 2 995, relativamente a 2020 (<i>Carta Social 2021, 2023</i>).</p> <p>Os territórios localizados ao longo da faixa litoral norte, mas também no Alentejo e Algarve apresentavam, em 2021, as maiores percentagens de crianças com idade inferior a 3 anos, enquanto os do interior norte e centro do país, registavam maioritariamente as menores (<i>Carta Social 2021, 2023</i>).</p> <p>A taxa de utilização¹ média das respostas para a 1a infância no Continente registou, em 2021, um crescimento de 2,5 pp face a 2020, retomando a tendência crescente dos anos pré-pandemia, tendo-se fixado em 85,6 %.</p> <p>Na Região Autónoma da Madeira (RAM), em 2021/2022, a taxa de utilização era de 100%. Eram 3 577 as crianças que frequentavam esta resposta, 43,2% tinham dois anos de idade, 36,8% um ano, 19,6% idade inferior a um ano e 0,4% três anos.</p> <p>No mesmo ano, na Região Autónoma dos Açores (RAA) a taxa de utilização das creches fixou-se em 87,7%. Esta taxa varia de ilha para ilha, registando o valor mais elevado na Graciosa (98,1%), seguido do Faial (96,1%) e o valor mais baixo no Corvo (41,7%). Eram 3 028 as crianças que frequentavam a valência de creche na região, mais de metade na ilha de S. Miguel (1 711).” (pág. 106) (AORH)</p>
creche	

	<p>“As conceções contemporâneas acerca de uma educação da infância consistente e integrada desde a creche até aos 12 anos de idade, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12o ano de escolaridade, os fundamentos de natureza pedagógica e as tomadas de posição baseadas em estudos realizados para enfrentar a situação, algumas das quais do CNE, não têm sido suficientes para se decidir acabar com este ciclo de ensino, cuja existência não tem, de facto, qualquer justificação plausível se pensarmos na qualidade das aprendizagens das crianças.” (págs 12 e 13) (PES)(IE)</p> <p>“A democratização da EAPI exige um enquadramento jurídico apropriado que poderá ditar a alteração ao quadro normativo vigente. A gratuidade e o aumento de número de vagas em creche, por exemplo, é uma medida importante, mas insuficiente para garantir a universalidade do acesso, dando origem a extensas listas de espera, que impõem a definição de complexos critérios de prioridade. Se concordamos com a ideia de que a educação se inicia à nascença, talvez não faça sentido deixar à margem do sistema educativo nenhuma fase da EAPI. Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma recomendação na qual propõe a revisão, cirúrgica, da Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo a contemplar a etapa dos zero aos 3 anos (Recomendação no 3/2011).” (pág. 27) (PES) (IE)</p> <p>“A primeira etapa da EAPI destina-se ao acolhimento e cuidados infantis. Proporciona respostas de natureza social (Ama3 e Creche familiar4) e socioeducativa (Creche5). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas, não lucrativas, e por entidades privadas, lucrativas, com licença de funcionamento aprovada pelo Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social (MTSSS). Na Região Autónoma da Madeira (RAM), ao contrário do que se verifica no Continente e na Região Autónoma dos Açores (RAA), as creches estão integradas na tipologia de escolas da rede pública, de modo a favorecer a frequência das crianças que residem em zonas de difícil acesso.” (pág. 28) (AORH)</p> <p>“Em setembro de 2022, iniciou-se a implementação do <i>Programa Creche Feliz</i>, que visa o alargamento progressivo da gratuidade das creches e das amas do instituto da segurança social. Em 2022, o programa abrangeu todas as crianças</p>
--	---

	<p>nascidas a partir de 1 de setembro de 2021 ou em data anterior, desde que posicionadas nos escalões 1 ou 2 do abono de família⁶. Este programa poderá contribuir para a desejada universalização desta etapa da EAPI, se acompanhada por uma intencionalidade pedagógica acrescida e por políticas públicas de educação, que a consagrem como uma etapa da educação básica, assumindo o Estado a sua tutela pedagógica.” (págs. 28 e 29) (PES) (PE) (NS) (IE)</p> <p>“Na RAM a taxa de cobertura de creches alcançou, em 2022, o valor mais elevado dos últimos dez anos: 63,2%. Em 2013 a taxa de cobertura era de 49,7%, tendo registado um aumento de 13,5 pp. (OERAM, 2023) (pág. 29) (AORH)</p> <p>“A taxa de cobertura aos 3 anos é, no Continente, como podemos observar na Figura 1.1.3 bastante inferior à taxa de pré-escolarização aos 5 anos. A interpretação destes números deve ter em consideração, para além dos fatores já mencionados, as prioridades de admissão de matrícula estabelecidas por lei. A RAM é a região com maior taxa real de pré-escolarização em todas as faixas etárias. Tal facto poderá estar associado à integração das creches na escola pública, que facilita o acesso e a integração da criança no pré-escolar e granjeia, desde cedo, a confiança das famílias.” (pág. 30) (AORH) (NS) (PES)</p>
<p>nascimento</p>	<p>“A qualidade da educação desde o nascimento constitui uma prioridade dos estados-membros da União Europeia (UE), que, nos últimos anos, realizaram reformas substanciais no que respeita à universalização do acesso, criação de uma estrutura única, qualificação do pessoal e redefinição de um quadro de intencionalidade pedagógica, com orientações educativas para a educação pré-escolar e, em alguns países, para ambas as etapas da EAPI. Em novembro de 2022, o Conselho Europeu reviu a meta estabelecida em 2002, em Barcelona, tendo adotado o compromisso de até 2030, pelo menos, 45% das crianças com menos de três anos participem na EAPI (Conselho Europeu, 2022). (pág. 26) (RI) (AORH)(PE) (IE)</p>

ANEXO D
Tabela de Estudos

| | ' ' | | ' ' |

Estudos	
Os alunos com necessidades educativas especiais - 1998	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Em nosso entender, são de 2 tipos: crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar. Brown e Brown (1993) propõem que, para as crianças de idades mais precoces, além das condições de incapacidades, estabelecidas ou adquiridas e dos atrasos de desenvolvimento, se considerem também as condições de risco. Este último grupo inclui aquelas crianças que devido a alterações de natureza biológica, social ou psicológica menos acentuadas, poderão vir a actualizar ou agravar situações que comprometam o seu desenvolvimento. “(pág. 28) (NEE)</p>
Intervenção precoce	<p>““Nestas situações, a partir da presença de alterações biomédicas confirmadas de natureza genética, metabólica ou fisiológica, inatas ou congénitas, que originam situações deficitantes, as crianças deverão ser encaminhadas o mais rapidamente possível para serviços de intervenção precoce.” (pág. 28) (NEE)</p> <p>“Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá em atender as crianças com situações de défice já adquiridos através de programas de intervenção precoce.” (pág. 29) (NEE)</p> <p>“São estas crianças cujos problemas poderão ser atenuados graças à prevenção primária, quer através da intervenção precoce, quer através da educação pré-escolar.” (pág. 30) (NEE)</p> <p>“Não havendo praticamente intervenção precoce entre nós, e somente metade da população frequentando a educação pré-escolar, os problemas acompanharão estas crianças no ensino básico, pondo as em risco.” (pág. 30) (NEE)</p>

A educação de infância em Portugal Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão social - 2003	
Termo pesquisado	Citação

<p>0 / zero ...</p>	<p>“Entre as recomendações enunciadas permito-me relevar a necessidade de se cuidar da ligação entre as estruturas de atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 5 anos e de se orientar a formação dos educadores e formadores na perspectiva do trabalho em equipa, do estabelecimento de lideranças intermédias e do desenvolvimento de parcerias com os pais dos alunos e instituições da comunidade.” (pág. 16) (IE) (AORH) (PE) (NS)</p> <p>“Sendo um dos países da Europa onde mais mulheres exercem uma actividade profissional ou laboral⁹ e do reconhecido sucesso académico das mulheres – em 1997 as mulheres representavam 59,7% de todos os licenciados –, os modelos culturais ancestrais, a divisão tradicional de tarefas e a disparidade de salários para trabalho igual, prevalecem. Esta situação – comprovada com informações estatísticas objectivas – não é acompanhada por políticas concretas e reais de protecção à infância e maternidade, prevalecendo uma preocupante falta de serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos, igualmente criticada pela OCDE (DEB, 2000). Tal facto demonstra a permanência de um modelo cultural no qual compete apenas à mulher cuidar da família e dos filhos, particularmente enquanto eles são pequenos. Este “modelo cultural” tradicional de divisão de tarefas entre os sexos co-habita com a evidência de que a situação real mudou e que em grande parte dos países europeus o papel dos homens não é só económico, mas também social, tendo-se tornado a educação e o apoio à infância uma realidade no seu quotidiano. Este “modelo” factual e implícito na cultura portuguesa pode constituir uma problemática para a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, e transformar-se numa questão de justiça e equidade.” (Págs. 27 e 28) (RI) (PES) (NS) (AORH)</p> <p>“No caso específico do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, fará sentido continuarmos a considerar a educação das crianças dos 0 aos 3 anos apenas como um problema social das famílias que trabalham, escusando-se o Estado a assumir as suas responsabilidades também no campo educativo? Que grupos sociais são mais prejudicados com esta “não-política” educativa explícita para o grupo etário dos 0-3 anos?” (pág. 34) (NS) (PES)</p> <p>“Uma análise do processo de expansão e desenvolvimento da rede de educação de infância (0-6 anos) a nível nacional e especificamente no concelho de Lisboa, a partir dos dados disponíveis nos organismos competentes (DAPP; INE; Direcção Regional de Educação de Lisboa, Secretariado Entreculturas; Base de dados da Educação Especial e da Educação Pré-Escolar do DEB. etc.): áreas prioritárias de expansão; atendimento às populações em risco ou minorias étnicas e linguísticas; intervenção precoce; inclusão de crianças com</p>
----------------------------	---

	<p>necessidades educativas especiais; implementação da função educativa e social nos estabelecimentos; apoio sistemático às crianças de 0-3 anos; projectos integrados e construção de parcerias, etc. Esta análise a nível concelhio foi complementada e ampliada com um Estudo de Caso centrado numa freguesia periférica da área da Grande Lisboa, analisando o processo de expansão e desenvolvimento da rede de educação de infância, e fazendo uma incidência etnográfica em quatro tipos de estruturas para a infância: um jardim de infância da rede pública, incluindo uma escola do 1.º ciclo ou incidindo num agrupamento horizontal; uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que incluía o atendimento aos 0-3 anos; um estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo. ” (pág.s 34 e 35) (AORH) (NS) (NEE) (PES)</p> <p>“ Não podemos também esquecer a articulação com instituições destinadas a crianças dos 0 aos 3 anos e a necessidade de que, também estas, assegurem qualidade pedagógica e intencionalidade educativa.” (pág. 61) (AORH)</p> <p>“EQUIPAMENTOS DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS As grandes finalidades dos cuidados dedicados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade prendem-se com o apoio às famílias na tarefa de educação dos filhos e com o proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade. Os objectivos específicos dos cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos são os seguintes: – proporcionar o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; – colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL 67 – colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptção ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado (in: DEB/OCDE, 2000). Assim, o enunciado prevalecente ao atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos preocupa-se vagamente com a qualidade educativa das estruturas de suporte (‘desenvolvimento integral’), sublinhando a vertente de prestação de cuidados (‘bem-estar’; ‘segurança afectiva e física’; ‘prestação de cuidados’). A única preocupação real prende-se com questões de detecção precoce de eventuais ‘inaptações’ ou ‘deficiências’ para garantir um ‘encaminhamento adequado’. O Ministério do Trabalho e da Solidariedade tutela o atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos, financiando os vários promotores. Formosinho (1996) sugere que este estado de coisas se deve a resíduos perceptuais da tradição social, a qual, no passado, considerava a educação de</p>
--	--

	<p>infância como prerrogativa exclusiva e particular de cada família (in DEB/OCDE, 2000:192). Há ainda que esclarecer que é critério de acesso aos equipamentos e serviços sob responsabilidade do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, a criança pertencer a famílias em situação desfavorecida, tendo em consideração também as seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • crianças em situação de risco; • ausência ou indisponibilidade dos pais para assegurar cuidados necessários; • crianças de famílias mono-parentais ou famílias numerosas; • crianças cujos pais trabalham na área do estabelecimento; • crianças pertencentes a agregados familiares com mais fracos recursos financeiros (in: DEB/OCDE: 2000).” (págs. 66 e 67) (IE) (NS) (AORH) (NEE) (PES) <p>“Segundo este quadro, o total da taxa de cobertura para os 0-3 anos é de 12,65. Num país em que grande parte das mulheres trabalha, este índice baixo de cobertura oficial indica que haverá inúmeros serviços, EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL 69 nomeadamente amas, que não estão legalizados e, portanto, sujeitos a regulação e supervisão.</p> <p>6.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO Para elaborar esta caracterização das estruturas de apoio às crianças dos 0-3 anos, baseámo-nos nos dados fornecidos pela Carta Social (2000) do Ministério do Trabalho e Solidariedade (MTS), que corresponde aos dados mais recentes a que pudemos ter acesso para o nível etário dos 0-3 anos.” (pág.s 68 e 69) (AORH) (PES)</p> <p>“Estes dados demonstram um fraco índice de participação de pessoal tecnicamente preparado no atendimento aos 0-3 anos.” (pág. 76) (PE)</p> <p>“O terceiro elemento da equipa estudou o Centro de Acolhimento Infantil (CAI) da Misericórdia de Lisboa nas suas valências múltiplas de creche (0-3 anos), creche familiar (apoio, formação e supervisão de um conjunto de amas domiciliadas no bairro), jardim de infância e “projecto de apoio à criança e à família”.” (pág. 93) (AORH)</p> <p>“Na freguesia em estudo, tal como o quadro ilustra, existe um número diversificado de instituições de atendimento à infância, num total de 13, distribuídas por diversas tutelas. A coluna dos 0-3 anos mostra-nos que apenas a Rede Pública do Ministério da Educação não cobre este grupo etário. Existem duas creches, uma de iniciativa camarária, outra, de organização mais recente, de iniciativa da junta de freguesia. No entanto, deduzimos, a partir de uma primeira</p>
--	--

	<p>leitura, a não existência de serviços suficientes para o grupo etário dos 0-3 anos, sobretudo atendendo a que se trata de uma freguesia com uma população trabalhadora muito jovem. Contudo, podemos dizer que, segundo informações obtidas no local, há um número indiferenciado de amas não-legalizadas, algumas delas chegando a receber 20 crianças (notas de campo).” (pág. 102) (AORH) (NS) (PE)</p> <p>“As instituições com creche, como podemos verificar, não têm educadoras em todas as suas salas, mas apenas na coordenação, sendo o dia-a-dia com as crianças assegurado por auxiliares de acção educativa. No que concerne aos “ratios” educadora/crianças em jardim de infância, podemos verificar que apenas a instituição F, uma IPSS, apresenta um “ratio” muito elevado, com 38 crianças por educadora (este valor é igual ao “ratio” crianças/auxiliares). Se pensarmos ser este igualmente o “ratio” educador/criança na valência creche, poderemos questionar a intencionalidade educativa com crianças dos 0 aos 3 anos de idade.” (pág. 107) (PE) (IE) (PES)</p> <p>“Será interessante verificar que, se atendêssemos à informação quantitativa que nos foi fornecida pelos responsáveis, tratar-se-ia de uma freguesia modelar, à excepção do atendimento ao grupo etário dos 0-3 anos. O atendimento dos 3-5 anos tem relativamente elevadas taxas de cobertura, é um serviço simultaneamente educativo e social, nos termos da lei. No entanto antevemos algumas fragilidades, nomeadamente no que toca ao pessoal, à ausência de formação contínua nas estruturas de creche, as quais não têm suficiente pessoal profissionalizado e habilitado.” (pág. 120) (AORH) (IE) (NS) (PE)</p> <p>“No entanto, algumas instituições revelam ter listas de espera, apesar das informações da junta de freguesia quanto às altas taxas de cobertura. O mesmo não acontece com o número e qualidade das instituições que prestam serviço às crianças dos 0 aos 3 anos que, de forma alguma cobrem as necessidades de uma população tão jovem, gerando, por isso, uma quantidade de amas “clandestinas”, não acompanhadas ou mesmo legalizadas. Grande parte das instituições, nomeadamente a Misericórdia e algumas IPSS, revelam a existência de serviços de apoio às famílias, especificamente saúde, assistência social e transportes.” (pág. 120) (AORH) (PE) (PES)</p> <p>“Ligadas ao atendimento a crianças dos 0 aos 6 anos, existem, ainda, 2 educadoras de apoios educativos sediadas no J.I..” (pág. 158) (PE)</p> <p>“Talvez possamos afirmar que um dos erros estratégicos do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (ME, 1996) tenha sido a decisão</p>
--	---

	<p>política de tomar isoladamente a expansão da educação pré-escolar sem o correspondente e concertado investimento no 1.º ciclo. Este erro estratégico também se estende ao grupo etário dos 0-3 anos, adiante equacionado.” (pág. 238) (AORH) (PES)</p> <p>“2.3. PRÁTICAS INTENCIONALIZADAS PARA OS 0-3 ANOS Tem sido amplamente debatido o “erro político” da última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em se não ter reconhecido e consagrado na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3. Este facto tem criado distorções graves no processo de expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos, gerando situações aberrantes, nomeadamente em IPSS, em que educadoras de infância, na mesma instituição, recebem salários diferenciados conforme exercem com o grupo etário dos 0 aos 3 ou com o grupo dos 3 aos 6 anos, e obrigando os profissionais que exercem em creche, por razões justificadas, a preferirem exercer em jardim de infância. Esta distorção prende-se com uma interpretação burocratizada da Lei 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) mas, eventualmente também, com reais dificuldades financeiras de um certo número de instituições, sobretudo as que servem populações mais carenciadas sob o ponto de vista económico. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL 239 Tal facto foi amplamente criticado no estudo da OCDE sobre a realidade portuguesa (DEB, 2000) e no correspondente relatório internacional comparativo (OECD, 2001). As orientações internacionais preconizam uma tutela pedagógica única para as estruturas que abrangem a pequena infância (0-3 anos e 3-6 anos) e uma flexibilidade e articulação entre ministérios que tutelam as questões da infância e da família. Tais orientações apontam para organizações flexíveis, integradas, polivalentes (OECD, 2001; Vasconcelos, 2002).</p> <p>Este “erro político” poderá ser eventualmente corrigido. De qualquer forma há modalidades múltiplas para resolver os problemas, mediante estratégias de baixo para cima, que, por causa da sua excelência e do bom atendimento que proporcionam a famílias e crianças, nomeadamente na intervenção precoce (DEB, 2002), podem ajudar à intencionalização do trabalho pedagógico dos 0 aos 3 anos. No presente estudo, o CAI da Misericórdia é exemplo de um serviço integrado e polivalente, assumindo características diversificadas no apoio ao grupo etário dos 0-3 anos e às suas famílias.</p> <p>Os dados da freguesia recolhidos no estudo demonstram a fragilidade das políticas para o nível etário dos 0 aos 3 anos, numa desresponsabilização do Estado e da sociedade civil, tornando, assim, esta matéria exclusiva responsabilidade das famílias, o que quer dizer (na generalidade dos casos), das</p>
--	---

	<p>mulheres (DEB/OCDE, 2000). O caso do CAI da Misericórdia é, no entanto, exemplo de uma prática de qualidade, envolvendo a criação de postos de trabalho locais, com a garantia de uma cuidadosa supervisão e acompanhamento. Para além desta não-política (Vasconcelos 2001, 2002) ser promotora de novas desigualdades, a sistemática entrega da educação e cuidados para os níveis dos 0 aos 3 anos ao universo privado das famílias, vem, mais uma vez, impedir que se proporcionem melhores possibilidades às famílias (e, consequentemente, das mulheres) com menos capacidade de escolha e, sobretudo, impedir que se possa fazer uma intervenção precoce em abono da criança, quando tal seja necessário. O exemplo paradigmático da ama que tem 20 crianças em casa é elucidativo da necessidade de uma clarificação das políticas que terão que ser, mais uma vez, flexíveis, integradas, na voz dos seus actores, mas em que o Estado se não demita do seu papel regulador.” (pág. 238 e 239) (PES) (IE) (AORH) (RI) (NEE)</p> <p>“uma concertação e co-responsabilização das políticas (educação, segurança social, saúde) para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, ligando-as a outras políticas de apoio à mulher que trabalha e à família, e de conciliação entre a vida profissional e a vida familiar de mulheres e homens;” (pág. 247) (PES) (NS)</p> <p>“no âmbito deste trabalho local (mas, pressupondo uma articulação a nível central e regional), cuidar a ligação entre as estruturas de atendimento destinadas às crianças dos 0 aos 3 anos, as estruturas destinadas às crianças dos 3 aos 5 e, obviamente, o seu prolongamento nos primeiros níveis da escolaridade básica, garantindo um “continuum” para a infância que hoje se define como dos 0 aos 8 anos (OCDE, 2001) ou mesmo 10-11 anos (Moss, 2001), reconstruindo interacções e formas de trabalhar conjunta e articuladamente;” (pág. 250) (PES) (AORH)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“A importância atribuída à Educação Pré-Escolar na redução de desigualdades sociais, no desenvolvimento integral das crianças e na sua boa integração no sistema escolar durante a Educação Básica e Secundária, é razão suficiente para justificar os esforços do executivo, das autarquias, das instituições particulares de solidariedade social, da iniciativa privada, dos profissionais e das famílias, para que se garantam ambientes educacionalmente ricos e estimulantes nos primeiros anos de vida das nossas crianças.” (pág.s 13 e 14) (NS) (IE) (PES)</p> <p>“Mais recentemente, o estudo comparativo da OCDE3 sobre educação e cuidados para a infância, que envolveu 12 países, entre os quais Portugal, reconhece que uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a</p>

	<p>possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida. Recentes estudos sobre a plasticidade do cérebro (Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, 1994; Education Commission of the States, 1996; Shore, 1997) consideram, no entanto, que a escolha da terminologia Educação e Cuidados para a Infância pressupõe uma perspectiva integrada e coerente, implicando políticas articuladas comuns à faixa etária dos 0 aos 5/6 anos por parte do ministério que tutela a educação e não apenas a partir dos 3 anos, tal como a legislação portuguesa prevê. Assim, a OCDE considera que a educação e cuidados para a infância (Early Childhood Education and Care, ECEC) inclui todos os contextos que proporcionam cuidados e educação para as crianças antes do ingresso na escola obrigatória (no caso português, o 1.º ciclo da educação básica), independentemente do tipo de estabelecimento, financiamento, horário de atendimento, ou conteúdos programáticos. O período da pequena infância é em geral definido como abrangendo a faixa etária dos 0 aos 8 anos de idade (OCDE 2001, p.14).” (pág. 18) (RI) (IE) (PES)</p>
<p>creche</p>	<p>“O Decreto-Lei de 10 de Fevereiro de 1890 obriga cada fábrica com mais de 50 operárias (mulheres) a criar uma creche, obedecendo aos princípios dos “higienistas”, isto é, orientando a sua actividade para uma protecção da saúde infantil.” (pág. 23) (AORH)</p> <p>“Segundo o relatório preparatório do Exame Temático da OCDE à Educação e Cuidados para a Infância (DEB/OCDE, 2000), a creche constitui uma resposta social no âmbito socioeducativo que se destina a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo. O horário usual de funcionamento das creches é entre as 4 horas e as 11 horas diárias, 5 dias por semana. Outra modalidade de oferta é constituída pelas amas, pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro) que não sejam suas parentes ou afins, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. A mini-creche é uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, incluindo 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, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social, com actividades que se desenvolvem com crianças dos 0</p>

	<p>anos de idade à idade regulamentar de ingresso no Ensino Básico.” (pág.s 67 e 68) (RI) (AORH) (NS) (PE)</p> <p>“A referida Carta Social, não separando o apoio às estruturas de creche do apoio às estruturas de jardins de infância ou outras, apresenta a seguinte distribuição de investimentos por áreas de intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infância e juventude 28% • Pessoas com deficiência 17% • Família e Comunidade 3%” (pág. 69) (PES) <p>“Nos Serviços para a primeira e segunda infância (amas, creches familiares, creches, estabelecimentos de educação pré-escolar) a distribuição de respostas sociais para crianças e jovens por distrito é a seguinte, chamando especial atenção, neste caso, para as colunas relativas à modalidade de creche (no total 1484 para o Continente) e de amas legalizadas (no total, 1234 para o Continente): “(pág. 71) (AORH)</p> <p>“A opção por colocar as crianças em amas ou creches depende de vários factores, quer de ordem psicológica, quer ainda de ordem geográfica, dado que, em muitos casos, não dispondo os progenitores de creches em número suficiente na área de residência, e para evitar obrigar a criança a grandes deslocações, optam pela solução das amas localizadas nessa área. Apesar de alguns pais julgarem a ama a melhor opção, pelo atendimento personalizado à criança, parece haver uma tendência para a colocação nas creches (91% do total nacional), onde o convívio com outras crianças da mesma idade e a existência de pessoal qualificado, favorece o processo de socialização, complementando o papel da família.” (pág. 72) (NS) (AORH) (IE)</p> <p>“Ainda segundo a Carta Social (2000), cerca de 55% das amas legalizadas estão enquadradas técnica e financeiramente em creches familiares e as restantes 45% são enquadradas pelos Centros Regionais de Segurança Social. A maioria das creches estão inseridas em equipamentos que têm outras valências (87,6% do total), como por exemplo, centro de dia para idosos, podendo estes desempenhar o papel de avós.” (pág. 73) (PES)</p> <p>“6.3. HORÁRIOS E TAXAS DE UTILIZAÇÃO</p> <p>Segundo os dados fornecidos pelo MTS (Carta Social 2000) pretende-se compatibilizar o horário de funcionamento das creches com os horários de trabalho dos pais. Seria desejável que as crianças estivessem pouco tempo na creche mas, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, dadas as dificuldades de trânsito e o facto de ambos os pais trabalharem, as crianças são obrigadas a</p>
--	---

	<p>permanecer até tarde nas creches. É preocupante, para a qualidade de vida das famílias e o bem-estar das crianças, o número de horas em que elas se encontram fora de casa.” (pág. 73) (AORH) (NS) (IE)</p> <p>“É de salientar o número relativamente pequeno de creches no distrito do Porto, o que pode representar uma falta de oferta de serviços ou uma filosofia diferente no que se refere à guarda de crianças. Tal pode ser inferido pelo facto de ser o distrito com o maior número de crianças colocadas em amas. As taxas de cobertura das amas e creches por concelho são elevadas nos concelhos do interior e nos concelhos sede dos distritos onde há menos crianças nesta faixa etária e maior concentração de creches, respectivamente.” (pág. 74) (AORH)</p> <p>“Apenas cerca de um terço das creches dispõe de serviços médicos de apoio e cerca de um quarto possui serviços de enfermagem. (AORH)</p> <p>6.4. FONTES DE FINANCIAMENTO</p> <p>Nas IPSS’s as fontes de financiamento resultam principalmente de acordos de cooperação, enquanto que nas creches particulares resultam integralmente da comparticipação dos pais. As fontes de financiamento das IPSS’s resultam de receitas próprias, de acordos de cooperação e de outras fontes como donativos, festas de angariação de fundos, etc. Em cerca de 70% das creches os acordos de cooperação com a Segurança Social têm um peso relativo na sua manutenção.” (pág. 75) (PES) (AORH)</p> <p>“6.5. RECURSOS HUMANOS AO SERVIÇO DAS CRECHES Segundo a Carta Social (2000), apenas uma percentagem de 31,6% do pessoal presta serviço em regime de exclusividade. O pessoal técnico representa 32,8% do pessoal que presta serviços em exclusividade nas creches com o predomínio de educadores de infância que são 69,6% do pessoal técnico ao serviço, seguido das monitoras com 14,7%. Uma percentagem de 10,8% do total do pessoal técnico são coordenadoras ou directores. Quanto ao pessoal não técnico o maior número é de auxiliares com 77,2% do pessoal auxiliar, seguindo-se outro pessoal não discriminado. Estes dados demonstram um fraco índice de participação de pessoal tecnicamente preparado no atendimento aos 0-3 anos.” (pág.s 75 e 76) (PE) (AORH)</p> <p>“Uma primeira análise dos dados recolhidos em trabalho de campo levou a equipa de investigação a orientar o seu trabalho da seguinte forma: • efectuar o estudo de caso da freguesia seleccionada procurando caracterizar exhaustivamente as estruturas de apoio à educação e cuidados para a infância na sua especificidade e nas relações entre si: creches e jardins de infância, estabelecimentos e estruturas de apoio socioeducativo, incluindo estruturas de</p>
--	--

	<p>saúde, associações locais, tempos livres e de recreação, ofertas culturais, serviços de voluntariado, estruturas de educação de adultos, Rendimento Mínimo Garantido, incluindo ainda uma caracterização demográfica da freguesia com os dados actualizados...” (pág. 92) (PES)</p> <p>“A taxa de cobertura na freguesia é deste modo, e segundo informações cedidas pelo vogal da educação da Junta de Freguesia, muito boa. Sendo de praticamente 100% para jardins de infância, no dizer do vogal da junta, é, para o ATL, quase total: todos os que precisam têm, quer de gestão directa da Junta de Freguesia ou não, há situações pontuais de pequenas listas de espera. Apenas para creche há falta (de lugares) ...explica.” (pág. 97) (AORH)</p> <p>“Ordenámos as instituições começando pelas 3 da rede pública do Ministério da Educação, seguindo-se 2 da tutela da Misericórdia de Lisboa, 4 IPSS’s, uma creche destinada especificamente a filhos de funcionários da Câmara Municipal de Lisboa, uma creche gerida directamente pela junta de freguesia, um externato do Ensino Particular e Cooperativo e, finalmente, uma creche particular lucrativa.” (pág. 101) (AORH)</p> <p>“No quadro 20, referente aos recursos humanos das instituições, podemos verificar que em todas as instituições, excepção feita às valências de creche, existe pelo menos uma educadora de infância por sala.” (pág. 107) (PE) (AORH)</p> <p>“As instituições com creche, como podemos verificar, não têm educadoras em todas as suas salas mas apenas na coordenação, sendo o dia-a-dia com as crianças assegurado por auxiliares de acção educativa. No que concerne aos “ratios” educadora/crianças em jardim de infância, podemos verificar que apenas a instituição F, uma IPSS, apresenta um “ratio” muito elevado, com 38 crianças por educadora (este valor é igual ao “ratio” crianças/auxiliares). Se pensarmos ser este igualmente o “ratio” educador/criança na valência creche, poderemos questionar a intencionalidade educativa com crianças dos 0 aos 3 anos de idade.” (pág. 107) (PE) (AORH) (IE)</p> <p>“Excepção feita à creche da CML, que beneficia dos serviços sociais da mesma, apenas 3 outras instituições (G, H e I) têm o apoio directo de assistentes sociais pertencentes à própria instituição.” (pág. 114) (AORH) (NS)</p> <p>“No entanto antevemos algumas fragilidades, nomeadamente no que toca ao pessoal, à ausência de formação contínua nas estruturas de creche, as quais não têm suficiente pessoal profissionalizado e habilitado.” (pág.120) (PE)</p> <p>“Por outro lado, a diversidade dos encarregados de educação, nomeadamente quanto às características étnicas, socioeconómicas e culturais, dificulta a relação entre eles, chegando algumas mães a dizer que essa diversidade, causa de</p>
--	--

	<p>violência, é um dos problemas da escola e aquilo de que elas menos gostam: na creche onde estava antes o meu filho não havia tantas etnias e daí havia um grupo mais equilibrado.” (pág. 165) (NS)</p> <p>“Por fim, as mães queixam-se, ainda, de alguns aspectos organizativos: Isto aqui faz bem a eles... Mas eu acho que há mu+ita gente misturada e, mesmo que eles queiram aprender... Tem creche, tem ATL, tem escola junta... Almoçam todos juntos, os pequeninos juntamente com os grandes... No outro dia vim cá buscar os meus filhos e vi um, coitadinho, no chão e fartou-se de levar porrada! Gosto mais da “creche” de lá de cima do que desta... Até porque eles ali dormem à tarde... Até gostava de passar o meu filho para aquela “creche”, mas não me chamaram de lá... Mas eles gostam delas [das educadoras] e querem vir para a “creche”.” (pág. 166) (AORH) (NS) (IE)</p> <p>“No “hall” de entrada, uma mesa-redonda forrada a xadrez com um vaso de flores naturais secas e um banco a condizer, tudo em tons muito alegres, painéis na parede mostrando trabalhos das crianças, uma cancela de segurança em madeira separando a entrada do corredor que dá acesso à creche e que se prolonga em direcção às salas do jardim de infância.” (pág.s 169 e 170) (IE)</p> <p>“Esta é, em termos gerais, uma primeira visão de uma das estruturas da Misericórdia situada no Bairro. Trata-se de uma instituição sob a tutela directa da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e que possui um número amplo de valências: creche, creche familiar¹, jardim de infância, ATL e actividades com jovens e projectos específicos.” (pág. 171) (AORH)</p> <p>“Em 1995 foi construído o pré-fabricado destinado a actividades de tempos livres (ATL) e, em 1998 o ATL transitou para o novo edifício do Centro Social Polivalente, tendo as valências de creche (1-3 anos) e jardim de infância (3-6 anos) do CAI ocupado as instalações pré-fabricadas. Os serviços de apoio à creche familiar, o Projecto de Apoio à Criança e à Família (financiado pelo Programa Ser Criança, do Ministério do Trabalho e Segurança Social) funcionavam nas instalações em alvenaria pertencentes à Câmara de Lisboa, e estão neste momento a ser integrados no já congestionado espaço pré-fabricado, – pertencente também à Câmara de Lisboa – em virtude de orientações dos serviços centrais da Misericórdia.</p> <p>Neste edifício funcionam os serviços de apoio à creche familiar com uma sala para as educadoras e, uma sala para a socialização das crianças da creche familiar, uma secretaria de apoio aos projectos, três casas de banho para crianças e adultos, salas de reuniões e gabinetes técnicos, uma sala de “babysitting”, uma copa e uma cozinha pedagógica, duas arrecadações e uma lavandaria. O espaço</p>
--	---

	<p>destinado ao CAI possui 3 salas de jardim de infância e duas de creche, 4 gabinetes para atendimento às famílias, reuniões de equipa, descanso do pessoal e economato, o gabinete da directora, instalações sanitárias para a creche e o jardim de infância e para adultos, um amplo refeitório, cozinha com dispensa incorporada, 2 arrecadações e um vestiário para adultos. (...)</p> <p>Os “pequenos” actores que habitam o CAI são no seu total 82, abrangendo a creche, que acolhe crianças dos 12 meses aos 3 anos de idade (no Polivalente existe o “berçário” para os bebés até ao ano de idade), distribuídas por duas salas, e o jardim de infância que acolhe um total de 60 crianças, distribuídas por três salas. Entre educadoras e auxiliares o “ratio” ESTUDO 174 adulto criança no jardim de infância é de 1 para 10 e, na creche, de cerca de 1 adulto para 5 crianças. A lista de espera é muito longa, afirma a directora. ” (pág.s 172/ 174) (AORH)</p> <p>“As duas salas de creche estão organizadas por áreas com um significativo espaço para motricidade ampla (sobretudo na sala dos “bebezões”, os mais pequeninos da creche, acabados de sair do berçário), uma mesa-redonda para desenhar ou brincar com materiais diversificados, um colchão amplo e macio com almofadas e bonecos, espelho largo e colocado a partir do chão. Materiais diversificados e alguns trabalhos das crianças expostos. A segunda sala de creche apresenta já algumas áreas ou “cantos” destinados a orientar as actividades das crianças. Estas salas estão menos sobrecarregadas que as do jardim de infância:” (pág.s 176 e 177) (AORH)</p> <p>“As crianças começam a chegar à creche a partir das 8 horas da manhã, mas a maior parte entra entre as 9h e as 9h e meia. Algumas, trazidas pelos avós, chegam ainda mais tarde.” (pág 177) (NS)</p> <p>“Na creche a rotina é específica e adequada ao ritmo de cada faixa etária, almoçando os mais pequenos pelas 11.30 e repousando mais tempo durante a tarde.” (pág. 178) (AORH)</p> <p>“Segundo a directora, nas valências formais de creche e jardim de infância a equipa tem, antes de mais, que garantir a qualidade educativa, prosseguindo e aprofundando um modelo curricular, reflectindo continuamente sobre as práticas, investindo numa estratégia de parceria activa com as famílias e numa articulação contínua com os outros agentes educativos e com a comunidade. Nos projectos elas [as educadoras e outro pessoal técnico] têm que ser criativas.” (pág. 179) (IE)</p> <p>“A um primeiro relance há muitas crianças africanas (são cerca de 30% no jardim de infância e 30% na creche), as meninas penteadas com trancinhas</p>
--	--

	<p>semeadas de enfeites coloridos. Residem na zona e grande parte pertence a meios socioeconómicos carenciados. A creche é frequentada por 32 crianças dos 12 meses aos 3 anos, o jardim de infância por 60 crianças dos 3 aos 6 anos. Os critérios de admissão em creche, expressos no regulamento do CAI, consideram como 1.^a prioridade: crianças em situação de risco, ausência ou incapacidade do pai/mãe; trabalho da mãe fora de casa, residência na zona; existência de irmãos frequentando o mesmo estabelecimento. Como 2.^a prioridade considera-se a precariedade económica do agregado familiar, más condições habitacionais, trabalho do pai/mãe na zona. No jardim de infância as prioridades são ligeiramente diferentes, sendo a 1.^a prioridade a necessidade específica da criança, a ausência do pai/mãe e o facto de transitar da creche ou creche familiar; a 2.^a prioridade é o trabalho da mãe fora de casa, a 3.^a prioridade a precariedade económica do agregado familiar ou o facto de um irmão frequentar o mesmo estabelecimento, e a 4.^a prioridade o trabalho da mãe/pai na zona de influência do CAI ou a precariedade habitacional.” (pág. 181) (NS) (AORH) (PES)</p> <p>“São um total de 39 adultos ao serviço da população infantil do CAI. Destes, 9 são educadoras de infância, incluindo a directora, as 3 educadoras do jardim de infância, as duas da creche, mais duas educadoras de apoio à creche familiar e uma ao serviço do projecto de apoio às famílias. (...) (PE)</p> <p>As educadoras completaram ou estão a completar o grau de licenciatura e encontram-se há largos anos na instituição. Duas delas (uma da creche e outra do jardim de infância) transitaram recentemente de outros serviços da Misericórdia,” (pág. 182) (PE)</p> <p>“Uma das educadoras da creche afirma estar há 15 anos na instituição.” (pág. 183) (PE)</p> <p>“Uma ajudante de manutenção passa por dois meninos da creche que se abraçam: “São mesmo amigos, é o sangue!” (notas de campo) Existe um total de 6 auxiliares de educação, 3 ao serviço da creche e 3 ao serviço do jardim de infância.” (pág. 183) (IE) (PE)</p> <p>“: Numa das salas da creche estão 6 crianças. A “P” (pouco mais de um ano) chora ao colo da auxiliar que me explica que já foi auxiliar da mãe dela pois já está na instituição há mais de 20 anos (notas de campo 15.01.02). Outra das auxiliares da creche afirma estar há 26 anos na “casa”. Em 1972 entrei para o posto médico (notas de campo, 15.01.02). De salientar a forma como se referiram à permanência longa na instituição: “26 anos de casa”.” (pág. 184) (PE)</p>
--	---

	<p>“Numa das salas de creche observo 11 versões diferentes de árvores de Natal feitas pelos pais com os nomes dos respectivos autores. (notas de campo, 15.01.02)” (pág.184) (IE)</p> <p>“Na creche, por cima de um dos balcões, um amplo painel apresenta a lista de meninos da sala e respectivo registo de presenças, cópia de uma circular aos pais relativamente ao pagamento das mensalidades, várias receitas de médico.” (pág. 185) (IE)</p> <p>“Por outro lado, o projecto surge ainda para apoiar qualquer família no acompanhamento das crianças de forma qualificada, através do serviço de “babysitting”, recrutando e formando pessoas da comunidade e criando, paralelamente, alguns postos de trabalho (entrevista directora, 2.05.02). Algumas das futuras “babysitters” estagiam na creche.” (pág. 186) (PE) (NS) (IE)</p> <p>“Apesar da diversidade de trabalho nas diferentes salas do jardim de infância e da creche, o planeamento do trabalho é feito em comum entre a equipa de educadoras e auxiliares, sob supervisão da directora. A vida do CAI reflecte esse processo, num fluir educativo não fragmentado, na continuidade entre creche e jardim de infância, em intencionalidades comuns, numa estratégia clara de envolvimento dos pais e de envolvimento de todo o pessoal da instituição, prolongando-se para os diversos projectos do exterior.” (pág. 188) (IE) (PE)</p> <p>“Numa das salas de creche, num painel anexo à “casa de bonecas”, existe um pequeno painel com uma fotografia mostrando um menino e uma menina a brincar. (...) (IE)</p> <p>Este excerto exemplifica uma intencionalização do trabalho em creche no que se refere às questões da equidade. Na creche pretende-se igualmente oferecer um ambiente de qualidade, orientado para as necessidades das crianças mais pequenas, rico em interações e baseado numa rotina. Assim, segundo o P.E., bebés e crianças pequenas necessitam de: atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; liberdade para explorarem, utilizando todos os sentidos (PE, p. 19). As rotinas são então fundamentais na creche:” (pág. 189) (IE) (DC)</p> <p>“. A creche familiar deste bairro, tutelada pela Misericórdia, acolhe crianças dos 3 meses aos 3 anos, abrangendo 11 amas e recebendo um total de 40 crianças. São apoiadas e supervisionadas na respectiva residência por duas educadoras de infância que consideram que, no apoio às amas, é difícil manter a qualidade, dado o facto de ser necessário acompanhar muito de perto toda a actividade e só poderem fazer uma visita uma vez por semana. Uma das educadoras, que apoia a</p>
--	--

	<p>creche familiar, explica que o processo de selecção é exigente. As amas passam por um período experimental (estágio teórico-prático), com duração de 6 semanas, em salas de creche do CAI. Decorrido este período, e concluído o processo de selecção, é concedida uma autorização provisória para o exercício da actividade, de duração nunca superior a 5 meses. Mediante avaliação favorável da equipa técnica, é concedida licença definitiva pela SCML. Esta creche familiar apoia a actividade, através do fornecimento às amas de materiais de higiene/conforto, material didáctico apropriado às idades das crianças. A equipa técnica, de acordo com as idades/necessidades específicas das crianças por ama, vai substituindo o material lúdico mediante avaliação periódica entre técnicos e ama.” (pág.s 192 e 193) (AORH) (PE) (PES)</p> <p>“Na sala de apoio à creche familiar, situada também no edifício de alvenaria, onde as educadoras se reúnem, figuram mapas das visitas, quadros com a distribuição do equipamento necessário às amas, distribuição de fraldas, organização da entrega das refeições, etc. Uma das educadoras afirma: Adoro este trabalho. Fui durante muitos anos educadora em creche, depois estava cansada e sem saúde. Foi bom sair. Gosto deste trabalho e penso que é muito importante. No entanto, de forma alguma, preenchemos as necessidades. Havia uma ama do bairro que tinha 20 crianças em casa. Já viu o que é ter 20? (notas de campo, 4.02.02)” (pág.s 193 e 194) (AORH) (PE)</p> <p>“Algumas mães, por atribuírem outras potencialidades à educação pré-escolar, estão insatisfeitas e gostariam até de inscrever os seus filhos na “creche” lá de cima (instituição D).” (pág. 222) (AORH) (IE) (NS)</p> <p>“Paralelamente, no que toca os actores sociais que são as crianças, apesar da exiguidade das instalações, existe, além das respectivas salas de actividades, uma sala polivalente utilizada de forma diversificada pelos diferentes grupos (creche e jardim de infância) que, de alguma forma ilustra a flexibilidade que se pretende nas propostas pedagógicas: procuramos compreender a realidade que nos rodeia, aceitar a diferença e fazer propostas transformadoras, afirma o Projecto Educativo.” (pág. 225) (AORH)</p> <p>“Este facto tem criado distorções graves no processo de expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos, gerando situações aberrantes, nomeadamente em IPSS, em que educadoras de infância, na mesma instituição, recebem salários diferenciados conforme exercem com o grupo etário dos 0 aos 3 ou com o grupo dos 3 aos 6 anos, e obrigando os profissionais que exercem em creche, por razões justificadas, a preferirem exercer em jardim de infância.” (pág. 238) (AORH) (PE)</p>
--	---

Intervenção precoce	<p>“proporcionar maior atenção às crianças com necessidades educativas especiais numa perspectiva de intervenção precoce;” (pág. 30) (NEE)</p> <p>“Ligadas ao atendimento a crianças dos 0 aos 6 anos, existem, ainda, 2 educadoras de apoios educativos sediadas no J.I. Uma delas acompanha, em parceria com as educadoras, as 4 crianças com NEE’s que frequentam o J.I. e a outra, a única com formação especializada, faz o acompanhamento de mães, quer domiciliário, quer no Centro de Saúde, cujos bebés (de risco), eventuais futuros utentes do Agrupamento, frequentam programas de intervenção precoce.” (pág. 158) (NEE)</p> <p>“o. De qualquer forma há modalidades múltiplas para resolver os problemas, mediante estratégias de baixo para cima, que, por causa da sua excelência e do bom atendimento que proporcionam a famílias e crianças, nomeadamente na intervenção precoce (DEB, 2002), podem ajudar à intencionalização do trabalho pedagógico dos 0 aos 3 anos.” (pág. 239) (NEE)</p> <p>“– a eventual criação de um Observatório da Infância (ou vários), garantindo, através de estruturas regionais e locais, uma constante informação sobre as crianças e suas famílias, no sentido de tornar eficaz uma intervenção precoce na promoção de políticas de equidade;</p> <p>“-formação sistemática de responsáveis de jardins de infância e creches para as questões da intervenção precoce (DEB, 2002), garantindo articulação de serviços e recursos, no sentido da eficácia e rentabilização dessa mesma intervenção;” (pág. 254) (NEE)</p> <p>“– uma análise do processo de evolução das taxas de cobertura da educação de infância desde 1995, no sentido de verificar que percentagem de crianças ainda está a descoberto, onde se situa essa percentagem (geográfica e demograficamente), verificando se a evolução da educação de infância tem acompanhado os grupos realmente mais carenciados e onde é decisiva uma intervenção precoce;” (pág.s 256 e 257) (NEE)</p>
----------------------------	---

A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009 (Nos seminários e colóquios é feito o estudo e o seminário)	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	
Intervenção precoce	

Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS- 2020	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Os resultados do TIMSS e do PIRLS confirmam o efeito positivo da frequência de programas desta natureza no desempenho dos alunos. No conjunto dos países em estudo, mais de metade dos alunos frequentou Programas de educação e cuidados para a primeira infância durante três ou mais anos (crianças dos 0 aos 6 anos). (...) (RI) (IE) (AORH)</p> <p>Se se considerar apenas a frequência de programas de educação dos 0 aos 3 anos, observa-se uma maior disparidade entre os países. A Holanda e a Noruega apresentaram a percentagem mais elevada de alunos que frequentaram estes programas – os únicos com valores acima dos 90%. Nos restantes países, apenas Espanha, Portugal e a Finlândia ultrapassaram os 50%, sendo a Eslováquia e a Polónia os países com percentagens mais baixas – menos de 10% de alunos...” (pág. 45) (RI) (AORH)</p>
Até aos	<p>“Para garantir o acesso aos cuidados e educação na primeira infância, os governos podem adotar estratégias diferenciadas. Em alguns casos, significa tomar medidas para salvaguardar o desenvolvimento saudável de crianças até aos 3 anos ou melhorar a educação na primeira infância. Noutros casos, pode significar adotar reformas sociais que possibilitem às famílias prestar melhor assistência às crianças, combinadas com esforços para reduzir a pobreza, aumentar a inclusão social e melhorar as ofertas escolares (Willms, 2006). “(pág. 45) (RI) (AORH) (PES) (IE) (NS)</p>
Primeir (o), (a)	<p>A «Frequência de três ou mais anos» de Programas de educação e cuidados para a primeira infância é o segundo fator com maior impacto na explicação do desempenho dos alunos em Leitura ($\beta = 0,12, p < 0,001$) e em Matemática ($\beta = 0,20, p < 0,001$). A diferença entre frequentar menos de um ano e frequentar três</p>

	<p>ou mais anos estes programas de educação representa um aumento de 18 pontos no desempenho dos alunos em Leitura e 33 pontos em Matemática. O desenvolvimento de atividades físico-motoras, de expressão plástica, musical, artística, de literacia e de numeracia, que estes programas proporcionam, tem um impacto relevante na preparação dos alunos e, conseqüentemente, nos seus desempenhos.</p> <p>No modelo para as Ciências (Tabela 2.3), é precisamente a frequência de «três ou mais anos» em Programas de educação e cuidados para a primeira infância que tem maior efeito nos resultados ($\beta = 0,22$, $p < 0,001$). A diferença entre frequentar menos de um ano e frequentar três ou mais anos estes programas de educação representa um aumento de 30 pontos no desempenho dos alunos. Os restantes fatores mostram ter um efeito semelhante, mas com menor magnitude. O estímulo dos pais para a realização de Atividades de literacia e de numeracia na primeira infância e a frequência de «um ou dois anos» em Programas de educação e cuidados para a primeira infância, assim como as Competências de literacia e numeracia antes do início da escolaridade têm um efeito baixo no desempenho dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências ($\beta \approx 0,1$, $p < 0,001$), embora significativos.” (pág.s 70 e 71) (RI) (IE)</p> <p>“a. O efeito da frequência de três ou mais anos de Programas de educação e cuidados para a primeira infância perdeu importância e peso na explicação dos desempenhos em Matemática.” (pág. 72) (RI) (IE)</p> <p>“O estímulo dos pais para a realização de Atividades de literacia e de numeracia na primeira infância e a frequência de «um ou dois anos» de Programas de educação e cuidados para a primeira infância, perdem relevo com a entrada do Capital familiar no modelo, o que quer dizer que este indicador é mais importante para explicar a variação de resultados na avaliação em Ciências.” (pág. 72) (RI) (IE)</p> <p>“Com um efeito significativo, mas de menor dimensão ($\beta \approx 0,1$), também apresentaram impacto na explicação do desempenho dos alunos as variáveis relativas às Competências de literacia e de numeracia desenvolvidas pelos alunos antes do início da escolaridade, o Sentido de pertença à escola, a frequência de um ano de Programas de educação e cuidados para a primeira infância, as situações de Bullying e a frequência de «dois anos» de Programas de educação e cuidados para a primeira infância.” (pág. 121) (IE) (RI)</p> <p>“A duração da frequência de Programas de educação e cuidados para a primeira infância deixa de ser significativa na explicação do desempenho dos alunos. Esta variável está implicitamente refletida nas Competências de literacia e de</p>
--	--

	<p>numeracia antes do início da escolaridade e mantém um efeito positivo e significativo.” (pág. 122) (RI) (IE)</p> <p>“A variável Competências de literacia e de numeracia antes do início da escolaridade teve um efeito positivo e significativo em ambos os domínios, mas de dimensão mais baixa ($\beta \approx 0,1$). A frequência de Programas de educação e de cuidados para a primeira infância teve apenas um efeito positivo e significativo em Matemática ($\beta = 0,09$; $p < 0,001$).” (pág. 123) (RI) (IE)</p> <p>“O sentido de pertença à escola, a frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância e o género, no caso das Ciências, tiveram igualmente impacto, mas menos relevante” (pág. 125) (RI) (IE)</p>
<p>creche</p>	<p>“No sistema educativo francês, o Estado é responsável pela definição do currículo, atribuição de graus e diplomas, recrutamento de pessoal e desenvolvimento profissional. As regiões administrativas são responsáveis por supervisionar o investimento, as operações e a gestão de pessoal nas escolas que ministram a CITE 3 (lycées). Da mesma forma, os Departamentos (unidades administrativas territoriais) têm as mesmas responsabilidades nas escolas da CITE 2 (collèges), enquanto os municípios são responsáveis pelas creches e escolas do ensino elementar.” (pág. 24) (RI) (IE) (PE) (PES)</p> <p>“A Holanda é o único país dos analisados que não disponibiliza programas universais de educação pré-primária, embora apresente programas para crianças socialmente desfavorecidas, com dificuldades linguísticas e outras necessidades educativas, desenvolvidos em berçários, em creches ou grupos locais. A maioria das crianças holandesas entra no jardim de infância aos 4 anos de idade.” (pág. 54) (RI) (AORH) (NS) (IE)</p> <p>“Para a ECED (CITE 01, crianças com menos de 3 anos) não existem documentos nacionais de orientação curricular do Ministério da Educação, deixando ao critério dos educadores as atividades que devem promover, o que poderá suscitar maior desigualdade no desenvolvimento de competências e de atividades de literacia e de numeracia. De referir que a Segurança Social disponibiliza para este nível de educação, o manual de processos-chave e o modelo de avaliação da qualidade de creche. A Noruega, por exemplo, tem orientações para a educação e cuidados na primeira infância sob a forma de um plano de desenvolvimento de conteúdos e de tarefas dos jardins de infância, que não tem o estatuto formal de currículo.” (pág. 59) (PES) (IE) (PE) (RI)</p>

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA Problemas, respostas e desafios das escolas- Junho 2021	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	“A propósito da reabertura das creches a partir de 18 de maio de 2020 e, posteriormente, dos jardins de infância – tendo em conta as medidas de prevenção e controlo emanadas da Direção-Geral de Saúde (DGS) – a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) elaborou dois documentos designados Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de COVID-19 (APEI, 2020a) e Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID-19 (APEI, 2020b).” (pág. 34) (PES) (IE)
Até aos	“A falta de autonomia na utilização dos recursos de ensino a distância, por parte da maioria dos alunos mais novos (até aos 12 anos), cria dificuldades acrescidas, pois impõe a presença de um adulto, que faça o acompanhamento da atividade e a mediação entre o aluno e o professor.” (pág. 34) (IE) (NS) (PE)
creche	<p>“As escolas mantiveram-se fechadas até ao final do ano letivo de 2019/2020 para os alunos dos três ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário, tendo a reabertura sido decretada, a partir de maio, apenas para as crianças da creche e da educação pré-escolar.” (pág. 27) (AORH) (NS)</p> <p>“A propósito da reabertura das creches a partir de 18 de maio de 2020 e, posteriormente, dos jardins de infância – tendo em conta as medidas de prevenção e controlo emanadas da Direção-Geral de Saúde (DGS) – a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) elaborou dois documentos designados Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de COVID-19 (APEI, 2020a) e Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de COVID-19 (APEI, 2020b). Estes documentos reúnem um conjunto de estratégias e propostas, dirigidas designadamente às direções pedagógicas das instituições, às equipas educativas, às famílias, às crianças, e sobre a organização do tempo, dos espaços e dos materiais.” (pág. 34) (AORH) (IE) (NS)</p> <p>“Os questionários aplicados nas regiões autónomas incluíram pequenas adaptações quer na terminologia, quer na abrangência dos níveis de educação e ensino. No caso da Região Autónoma da Madeira foram incluídas as creches,</p>

	<p>dado integrem a rede regional de estabelecimentos de educação neste arquipélago.” (pág. 52) (AORH)</p> <p>“No que respeita à representação dos níveis e ciclos de educação e ensino, a educação pré-escolar, o 1.º CEB e o 3.º CEB são os mais representados, seguidos do 2.º CEB e do ensino secundário (Tabela 1.5.1). Refira-se que a valência creche integra a rede pública de educação e ensino apenas na Região Autónoma da Madeira, razão pela qual o número de creches é residual na amostra deste estudo (cf. subcapítulo 1.4). Por este facto, qualquer leitura ou comparação com os resultados relativos a creches tem limitações que devem ser consideradas.” (pág. 60) (AORH)</p> <p>“Para identificar quais os níveis e ciclos de educação e ensino mais lecionados pelos professores, foi criada uma variável que agregou as combinações mais frequentes em cinco categorias (Figura 1.5.14). Assim, a categoria com o maior contingente é aquela que agrega os professores que lecionam o 2.º CEB e o 3.º CEB ou cada um destes isoladamente (36%). A segunda é a que junta os docentes das creches, da educação pré-escolar e do 1.º CEB (26%).” (pág. 68) (AORH) (PE)</p> <p>“Assim, um primeiro perfil das competências digitais dos docentes é composto por aqueles que reconhecem ter competências digitais insuficientes, o que coincide com uma formação elementar em recursos digitais e uma utilização pouco frequente, mesmo dos recursos de utilização mais generalizada como é a internet ou o PowerPoint. Neste perfil, enquadram-se sobretudo os educadores e professores das creches, educação pré-escolar ou 1.º CEB (quadrante superior esquerdo).” (pág. 96) (PE) (PES)</p> <p>“Fazem uma utilização muito frequente dos recursos digitais mais generalizados e menos dos que exigem um conhecimento mais aprofundado ou específico. São sobretudo docentes com 50 ou mais anos que, à exceção da creche, da educação pré-escolar e do 1.º CEB, lecionam qualquer outro nível ou ciclo de educação e ensino.” (pág. 96) (PE)</p> <p>“Refira-se que a valência creche integra a rede pública de educação e ensino apenas na Região Autónoma da Madeira, razão pela qual o número de creches é residual na amostra deste estudo (cf. subcapítulo 1.5).” (pág. 116) (AORH) (PES)</p> <p>“Foram elevadas as percentagens de docentes a referir que os alunos cumpriram, em média, com regularidade as tarefas solicitadas: 80% do 1.º CEB e do ensino secundário, 79% do 3.º CEB, 77% do 2.º CEB, 67% da educação pré-escolar e 63% das creches.” (pág. 126) (AORH) (PES) (IE)</p>
--	---

Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade- Outubro 2021	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“o combate às desigualdades de desempenho educativo, através de apoios sociais compensatórios, de medidas preventivas, como o investimento nos primeiros anos de vida (0-3, 3-6, 6-12 anos), e de medidas pedagógicas, como a intervenção ao primeiro sinal de dificuldade, ou a procura de relevância do currículo para todos os grupos sociais e para cada um poder construir o seu futuro;” (pág. 20) (NS) (IE)</p> <p>“A análise de artigos científicos realizada por Tomé et al. (2021a), a fim de identificar a intervenção no contexto escolar, demonstra a importância do envolvimento de toda a escola no sentido de promover o bem-estar e na saúde mental de crianças e jovens dos zero aos 18 anos. Com vista à concretização destas iniciativas, seria desejável promover a conexão entre profissionais, integrando campos de intervenção e investigadores que providenciem um desenho adequado, supervisão, avaliação, análise de dados e disseminação.” (pág. 86) (RI) (PSE) (PE)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“São vários os estudos que apontam para a importância da frequência de programas de cuidados e educação para a primeira infância, sobretudo quando são de qualidade e com uma duração superior a um ano escolar. Estes programas trazem claros benefícios para o desenvolvimento global e evolução cognitiva das crianças, essencialmente quando inseridas em contextos sociais e familiares mais desfavorecidos (OCDE, 2017; Vandembroeck, Beblavý, & Lenaerts, 2018; European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).</p> <p>As políticas internacionais veiculadas para a primeira infância têm permitido o alargamento do acesso e outras medidas que visam eliminar os obstáculos com que as famílias mais vulneráveis se confrontam - custos, barreiras culturais e linguísticas, falta de informação, entre outras (cf. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019).</p> <p>De acordo com os dados do TIMSS 2019, e à semelhança do observado em 2015, a diferença entre não frequentar programas de cuidados e educação para a primeira infância (ou frequentar durante menos de um ano) e frequentar três ou mais anos</p>

	<p>corresponde, no caso dos alunos portugueses, a resultados médios de mais 42 pontos em Matemática (Figura 2.2.1).” (pág. 58) (RI) (IE) (NS)</p> <p>“Sabendo-se que este é um dos preditores de sucesso no desempenho dos alunos, com um impacto mais relevante nas crianças de contextos familiares mais vulneráveis, conforme era mencionado no estudo do CNE, Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS (cf. igualmente capítulos 1 e 2): [...] uma duração mais prolongada da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância é sobretudo mais relevante para os alunos de famílias com menos recursos. Em Portugal, a frequência de três ou mais anos representa um aumento significativo no desempenho em Leitura para os alunos com «Poucos ou alguns recursos», mas não tem um resultado estatisticamente significativo para o grupo com «Muitos recursos». (CNE, 2020b, p. 11).” (pág. 69) (IE) (NS)</p> <p>“Tal como já mencionado no capítulo 2, muitas investigações têm mostrado que a participação na educação e o acolhimento na primeira infância (EAPI) trazem benefícios para as crianças, quer no seu desenvolvimento global, quer no desempenho académico futuro. Verifica-se que crianças de famílias socialmente desfavorecidas frequentam menos a EAPI, sendo também as que revelam maiores dificuldades no seu percurso educativo (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020). Neste sentido, apesar do progresso verificado relativamente à taxa de pré-escolarização (cf. subcapítulo 3.1), as políticas públicas devem promover o alargamento do acesso à EAPI com o objetivo de melhorar a equidade nas respostas às famílias desfavorecidas, equacionando-se a possibilidade de integrar a valência de creche na educação e simultaneamente dar mais atenção à dimensão educativa desta oferta.” (pág. 136) (IE) (NS) (PES)</p>
<p>Intervenção precoce</p>	<p>“Crianças e jovens com necessidades específicas. De acordo com os dados disponibilizado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para 2018, o nível etário com mais crianças apoiadas foi o dos 5 anos (34,0%), seguido do dos 4 anos (28,7%). As regiões com mais crianças apoiadas foram a AML (845 crianças) e o Norte (681). A que registou o menor número foi a do Algarve (79 crianças) (CNE, 2020a).” (pág. 65) (NEE)</p> <p>“Recursos organizacionais específicos – “equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva” (EMAEI); “centro de apoio à aprendizagem” [estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, de saberes e competências na escola]; “escolas de referência no domínio da visão”; “escolas de referência para a educação bilingue [de alunos surdos]”; “escolas de referência para intervenção precoce na infância”; “centros de recursos de tecnologias de informação e</p>

	<p>comunicação para a educação especial” (CRTIC); • Recursos específicos existentes na comunidade – equipas locais de intervenção precoce; equipas de saúde escolar; Comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ); centros de recursos para a inclusão(CRI), que constituem serviços especializados, acreditados pelo Ministério da Educação, com a função de apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos com medidas adicionais.” (pág.s 78 e 79) (NEE)</p> <p>“). Outra medida foi o fornecimento de refeições aos alunos pelas escolas e aos utentes apoiados pelos centros de atividade ocupacional e equipas locais de intervenção precoce.” (pág. 127) (NEE)</p>
--	--

ANEXO E
Tabela de Outras
Publicações

| | ' ' | | ' ' |

OUTRAS PUBLICAÇÕES Que currículo para o século XXI- 2011	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“a) Adotar o princípio, decorrente do que ficou dito, de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito e o dever de trilhar percursos educativos de qualidade. Tudo deve ser feito para que este imperativo seja cumprido, sem que se tenha de proceder a qualquer “solução de compromisso” com a qualidade, pois as soluções que comprometem a qualidade não são soluções, são problemas e problemas graves para quem nelas for envolvido (geralmente os mais pobres e os que são originários de culturas diferentes da cultura dominante na escola). Precisamos de um sério compromisso, em cada escola, com a qualidade da educação de cada um dos alunos. Por isso, além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro” (o primeiro ciclo de estudos, para já de quatro anos). Como costumo dizer: o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio. Por vezes até parece que sim, que mudaram para o telhado, tal é o desprezo a que se condena o “ensino primeiro”. O magno problema é que o que aqui não se aprende, tarde ou nunca mais se aprende. E como nos tem custado tanto aprender isto!” (pág. 57) (DC) (PES) (NS) (IE)</p> <p>“Dar a maior atenção à aprendizagem da língua materna na educação da infância (0-12 anos, tal como o CNE tem vindo a trabalhar e a apresentar propostas concretas), com destaque para um rigoroso trabalho nos primeiro e segundo ciclos (e também ao Cálculo, às Ciências e às Artes, à compreensão da História e do contexto social, à Educação Física e ao Desporto);” (pág. 60) (IE) (PES)</p>
creche	<p>“Dou o exemplo: quando se dá equivalência a auxiliares de creche a esta prática pedagógica, eu pergunto: como é que estes auxiliares de creche se podem candidatar ao mestrado de formação de 1.º ciclo e de 2.º ciclo de professores? Que prática docente é que efectivamente eles vão ter para trabalhar com alunos do 2.º ciclo?” (pág. 64) (PE)</p>

Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009) Maió 2017	
Termo pesquisado	Citação

creche	<p>“As creches, asilos ou casas de educação onde se ministre o ensino a crianças de menos de sete anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos municípios, deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis.” (pág. 525) (AORH) (PES)</p> <p>“2. A educação pré-escolar deve articular-se, progressivamente, com os serviços de creche, num modelo coerente e sequencial de educação de infância. “(pág. 1007) (IE)</p> <p>“5. A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em edifícios escolares onde também seja ministrado o ensino básico ou, ainda, em edifícios onde se realizem outras atividades sociais, nomeadamente a valência de creche ou a educação extraescolar, com respeito pelas características específicas das crianças dos 3 aos 6 anos” (pág. 1034) (AORH) (IE)</p>
---------------	--

Education councils in Europe- 2021	
Termo pesquisado	Citação
0 to	<p>“Which are the proposals? Are they connected with the main concerns of the education community? I think that most of them reflect the main issues that concern the Spanish stakeholders. We reflected upon: how to extend free schooling from 0 to 3, both to public and private schools, ensure a decrease in repetition, consider inclusion as one of the main principles of education in every stage, pay special attention to the early detection of learning difficulties, boost teachers’ co-working and evaluation of key competences, encourage a school and classroom organization using innovative methods and teamwork, grant scholarships and study aids in post-compulsory education, reduce early school leaving below 10%, guarantee that at least 95% of the students may continue their studies when they finish compulsory education, encourage the development of a special statute devoted to the teaching profession, favour the presence of female students and encourage lifelong learning and adult participation in education and training activities. We also paid special attention to the fact that investment in education should be increased.” (pág. 195) (AORH) (NEE) (PES) (PE) (NS) (RI)</p>
Early childhood	<p>“Lithuania has made significant progress in the past decade by ensuring wide access to early childhood education and care, non-formal education, increasing the enrolment into higher education, introducing a quality assurance system in vocational and higher education.” (pág. 112) (AORH) (IE) (RI)</p> <p>“The School Board (both of early childhood education and care and of general education) is the superior self-governing body in the school. It participates in the</p>

	<p>strategic school management, forms the direction of education and curriculum along with the school principal, and supervises the activities of the school principal and education quality. It consists of pupils, teachers, parents and representatives from the local community.” (pág. 115) (IE) (PES) (RI) (NS)</p> <p>“Even more relevant were the approval of influential advice on early childhood and pre-school education, on retention and grade repetition, and on special needs education; the studies on assessment, quality and equity in education, on selection and recruitment of teachers, and on students’ performances and equity; and the annual publication of the report ‘State of Education’ since 2010.” (pág. 167) (IE) (PES) (PE)</p>
--	--

ANEXO F
Tabela de Relatórios

| ' ' | | ' ' |

RELATÓRIOS	
Aprendizagem ao longo da vida- 2007	
Termo pesquisado	Citação
nascimento	“A ideia de que todas as pessoas têm capacidade para aprender ao longo da sua vida (desde o nascimento até à morte), sempre que lhes sejam oferecidas condições para aprender com e através da experiência, valorizada e reflectida, é central neste paradigma e reflecte-se nos casos em apreço. “(pág. 141) (IE)
infância	“Em síntese, todo este movimento inscreve-se, como afirma Perrenoud (2001:99), no campo da educação para a cidadania ao longo da vida, realçando de novo a relação entre conhecimento e cidadania, o que inevitavelmente incide no desenvolvimento de competências, isto é “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”.” (pág. 147) (IE)

Relatório final do debate Nacional sobre educação- 2007	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Uma das mais destacadas recomendações do Debate Nacional refere-se à prioridade que é preciso que toda a sociedade portuguesa atribua à educação e desenvolvimento da infância, a “educação primeira”. Esta prioridade, constantemente reafirmada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, desdobra-se em várias vertentes. Desde logo, alargar e melhorar as condições para o desenvolvimento da criança e a sua educação do nascimento aos 3 anos (poderá haver hoje uma cobertura destes cuidados de cerca de 15%). Aliás, no novo paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida, não se compreende que a educação comece aos 3 anos (E3). Este período, tão crucial no desenvolvimento humano, tem estado muitas vezes ausente das preocupações sociais e das prioridades políticas, nacionais e locais. A OCDE considera um “erro estratégico não contemplarmos nas prioridades políticas o grupo etário 0-3 anos”. Atenção particular deve ser dada às famílias mais pobres e desfavorecidas (S76) e à definição da acção específica do Estado.” (pág. 155) (NS) (PES) (IE) (AORH) (RI)</p> <p>“Foi ainda por várias vezes afluída, uma proposta de atribuir uma elevada prioridade política à educação das crianças do 0 aos 11 anos, reordenando-a em dois grandes ciclos de seis anos de duração. Assim, haveria um primeiro patamar</p>

	<p>de dois pequenos ciclos: a educação infantil (0-3) e a educação pré-escolar (3-6); e um segundo, também com outros dois ciclos, um de quatro e outro de dois anos: o primeiro, dos 6 aos 9, em regime de monodocência, coadjuvada em educação física, música e inglês, e o segundo, dos 10 aos 11, com um leque máximo de quatro professores, cuja formação seria generalista com uma especialização por áreas, assumindo um deles a função de tutor (áreas de ciências e matemática, línguas, ciências sociais e artes). (pág. 156 e 157) (PES)(IE) (PE)</p>
creche	<p>“Seja através das creches, das amas ou de outras modalidades, esta fase do desenvolvimento de todas as crianças deve ser alvo de uma particular atenção por parte das famílias, das instituições sociais locais, em particular das instituições de solidariedade social, tendo em vista assegurar que predomine a intencionalidade educativa destes serviços e que nenhuma criança seja abandonada e que a todas seja dado o apoio familiar, social e educativo indispensável a um seu desenvolvimento. Importa, para isso, valorizar as redes já existentes, recuperar experiências bem sucedidas como a rede de amas supervisionada e garantir uma boa coordenação entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade Social (S76). (pág. 156) (AORH) (IE) (NS) (DC) (PES)</p>
infância	<p>“2. A aprendizagem de todos e ao longo de toda a vida deve ser o paradigma orientador das políticas educativas dos próximos anos. Tal orientação implica melhorar a educação de infância, proporcionar oportunidades de sucesso educativo a todos os que frequentam a educação escolar, desde o ensino básico ao superior, articular devidamente a transição entre os ciclos de ensino, satisfazer uma maior procura de aprendizagem ao longo da vida por parte de jovens e de adultos até hoje pouco escolarizados, reconhecer, validar e certificar importantes competências adquiridas ao longo da vida e no exercício profissional, valorizar as aprendizagens informais, fazer chegar perto dos mais desprotegidos novas oportunidades de aprendizagem, pois elas são fontes de crescimento pessoal e de uma vida renovada.” (pág. 31 e 32) (PES) (IE)</p> <p>“O Debate Nacional, de forma recorrente e veemente; afirmou a prioridade que tem de ser atribuída ao desenvolvimento da educação da infância, em particular no período que vai do nascimento aos três anos, sem esquecer a necessidade de prosseguir o esforço de universalizar a educação pré-escolar (dos três aos cinco anos).” (pág. 32) (AORH) (PES)</p> <p>“Educação de Infância — a atenção com o desenvolvimento educativo das crianças dos 0 aos 6 anos foi salientada em diversas situações do Debate, nomeadamente: - Valorização da componente educativa no atendimento das</p>

	<p>crianças dos 0 aos 3 anos (S76) (para além da função de guarda), e generalização da oferta;” (pág. 78) (IE) (AORH)</p> <p>“As instituições privadas sem fins lucrativos que já trabalham na área da educação e formação são desafiadas a alargar e aprofundar a sua intervenção, de forma cada vez mais qualificada. Das que operam em domínios “tradicionais” (1.º infância, idosos, saúde, etc.), espera-se uma abertura a outras áreas e formas de intervenção, pois sem a sua participação, será mais difícil cumprir, em qualidade e extensão, as ambiciosas metas educativas a que nos propomos.” (pág. 123) (AORH) (IE)</p> <p>“Uma das mais destacadas recomendações do Debate Nacional refere-se à prioridade que é preciso que toda a sociedade portuguesa atribua à educação e desenvolvimento da infância, a “educação primeira”. Esta prioridade, constantemente reafirmada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, desdobra-se em várias vertentes. Desde logo, alargar e melhorar as condições para o desenvolvimento da criança e a sua educação do nascimento aos 3 anos (poderá haver hoje uma cobertura destes cuidados de cerca de 15%). Aliás, no novo paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida, não se compreende que a educação comece aos 3 anos (E3). Este período, tão crucial no desenvolvimento humano, tem estado muitas vezes ausente das preocupações sociais e das prioridades políticas, nacionais e locais. A OCDE considera um “erro estratégico não contemplarmos nas prioridades políticas o grupo etário 0-3 anos”. Atenção particular deve ser dada às famílias mais pobres e desfavorecidas (S76) e à definição da acção específica do Estado. (NS) (PES) (IE) (AORH) (RI)</p> <p>Seja através das creches, das amas ou de outras modalidades, esta fase do desenvolvimento de todas as crianças deve ser alvo de uma particular atenção por parte das famílias, das instituições sociais locais, em particular das instituições de solidariedade social, tendo em vista assegurar que predomine a intencionalidade educativa destes serviços e que nenhuma criança seja abandonada e que a todas seja dado o apoio familiar, social e educativo indispensável a um bom desenvolvimento. Importa, para isso, valorizar as redes já existentes, recuperar experiências bem-sucedidas como a rede de amas supervisionada e garantir uma boa coordenação entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade Social (S76).” (pág. 156 e 157) (AORH) (NS) (IE) (DC) (PES)</p> <p>“O alargamento da educação de infância, contemplando o período do nascimento aos 3 anos, e a educação pré-escolar universal, um ensino de 1.º e 2.º ciclos de qualidade, em escolas com os recursos adequados, a concepção de um 3.º ciclo com mais flexibilidade, com novas metodologias de ensino e aprendizagem e com novas áreas opcionais a par de um tronco comum, bem como o apoio das escolas</p>
--	--

	e da comunidade para a criação de salas de estudo para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, o especial apoio aos alunos portadores de deficiência, representam outras tantas áreas onde é preciso intervir com fortes possibilidades de melhorar o desempenho dos alunos.” (pág. 161) (PES) (AORH) (NEE) (IE)
nascimento	“Fazer da educação de cada um e de todos os cidadãos (do nascimento à morte) o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local A educação está no centro dos processos de desenvolvimento, como o relembra ainda hoje a chamada Agenda de Lisboa. Numa sociedade em que o acesso e o usufruto oportuno e pertinente do conhecimento fazem à diferença, a educação de todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida e com a sua vida, desempenha um papel crucial.” (pág.163) (NS) (PES)

Relatório Técnico - Políticas Públicas de Educação Especial- 2014	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“Em 2009, é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social. O sistema dispõe de equipas locais de intervenção sediadas nos centros de saúde, a quem cabe a identificação das crianças e famílias em risco e elaboração e execução do plano individual da intervenção precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação.” (pág. 9) (NEE)</p> <p>“Na parte teórica do estudo, J. Bairrão coloca a questão de saber “quem são as crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação a fim de beneficiarem de um programa educativo específico?” No seu entender são de dois tipos: “crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar”. Para as primeiras, o percurso que vai do despiste à intervenção exige o encaminhamento para serviços de intervenção precoce, onde equipas multiprofissionais, conjuntamente com os pais, deverão elaborar um plano individualizado para a intervenção com a criança.” (pág. 13) (NEE)</p>

creche	<p>“Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto têm vindo a ser desenvolvidas investigações com o objetivo de analisar a utilidade e aplicabilidade da CIF- CJ no sentido de: descrever os perfis funcionais das crianças em serviços de Intervenção Precoce e creche;” (pág. 32) (NEE)</p>
Intervenção precoce	<p>“Em 2009, é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social. O sistema dispõe de equipas locais de intervenção sediadas nos centros de saúde, a quem cabe a identificação das crianças e famílias em risco e elaboração e execução do plano individual da intervenção precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação. O PIIP deve articular-se com o PEI, “aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1º ciclo.” (pág. 9) (NEE) (PES)</p> <p>“... Para as primeiras, o percurso que vai do despiste à intervenção exige o encaminhamento para serviços de intervenção precoce, onde equipas multiprofissionais, conjuntamente com os pais, deverão elaborar um plano individualizado para a intervenção com a criança. Para as segundas, Bairrão recorre à distinção, apresentada por Simeonsson (1994), entre problemas de baixa frequência e alta intensidade e problemas de alta frequência e baixa intensidade, para afirmar: ...” (pág. 13) (NEE)</p> <p>“... O Parecer recomenda, entre outras propostas, a definição de uma política coerente de intervenção precoce, com envolvimento dos serviços de saúde, educação e segurança social, a revisão do modelo de funcionamento dos apoios educativos, considerando ser necessário “introduzir critérios mais rigorosos no perfil exigido para o desempenho das funções de professor de apoio educativo que evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e ou preparação”, a intervenção de equipas pluridisciplinares no processo de encaminhamento de alunos para o regime educativo especial e a criação de unidades de intervenção especializada nas escolas do ensino regular para apoio a alunos com deficiência auditiva profunda e multideficiência.” (pág. 14) (NEE)</p> <p>“No âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), existe também uma rede de agrupamentos de escolas de referência onde se encontram colocados docentes que prestam apoio especializado às crianças e suas</p>

<p>famílias, articulando o seu trabalho com os serviços de saúde e segurança social locais.” (pág. 21) (NEE)</p> <p>“Relatório IGE: “Educação Especial- Respostas Educativas” - 2010/2011 A atividade Educação Especial – Respostas Educativas iniciou-se no ano escolar de 2010-2011, em 48 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, selecionados por possuírem, em número significativo, modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas e, ainda, por serem agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância.” (pág.29) (NEE)</p> <p>“s. Outro fator a ter em conta é que em algumas escolas não existe uma estratégia de afetação dos profissionais, designadamente na distribuição do serviço docente e não docente, comprometendo a eficácia da gestão dos recursos humanos, e da supervisão do trabalho dos docentes da Intervenção Precoce na Infância.” (págs. 29 e 30) (NEE)</p> <p>Acrescenta ainda que as escolas devem promover ações de formação interna dirigidas aos diversos intervenientes na Educação Especial, especialmente aos pais e encarregados de educação, aos assistentes operacionais e aos professores do ensino regular; envolver os pais e encarregados de educação no processo de avaliação e de elaboração e implementação dos programas educativos individuais e dos planos individuais de transição; garantir a adequação das medidas educativas ao perfil de funcionalidade dos alunos e tendo sempre em conta a capacidade instalada na escola no que respeita aos recursos humanos, materiais e pedagógicos; e que implementem a articulação entre a Intervenção Precoce na Infância e a Educação Especial, de modo a proceder à transição dos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para os programas educativos individuais (PEI), entre outras recomendações explicitadas.” (pág. 30) (NEE)</p> <p>“Como recomendações releva-se a necessidade de organizar ações de formação na área da Educação Especial extensíveis a todos os intervenientes no processo de inclusão da criança com NEE; de observar os prazos estabelecidos para a conclusão dos processos de referenciação e avaliação e assegurar a natureza prioritária do serviço docente atribuído nesse âmbito e fazer constar nos documentos estruturantes as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da Educação Especial; garantir que, dentro do possível, as terapias que decorrem fora do horário letivo dos alunos, não coincidam com disciplinas e áreas disciplinares frequentadas; assegurar a afetação aos Centros de Recursos TIC de docentes de Educação Especial, pertencentes aos quadros de agrupamento ou de escola não agrupada, e que possuam, preferencialmente, competências</p>
--

	<p>tecnológicas e informáticas; proceder à distribuição do serviço docente no âmbito da Intervenção Precoce na Infância bem como à aprovação do plano de trabalho de cada um dos docentes; e fazer constar, de modo inequívoco, nas declarações emitidas para acesso ao Subsídio de Educação Especial e nos despachos exarados nos requerimentos, que o apoio a que o subsídio pretende dar resposta não é garantido pela escola.” (pág. 31) (NEE)</p> <p>“Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto têm vindo a ser desenvolvidas investigações com o objetivo de analisar a utilidade e aplicabilidade da CIF- CJ no sentido de: descrever os perfis funcionais das crianças em serviços de Intervenção Precoce e creche; desenvolver um instrumento tendo por base o referencial da CIF- CJ, contendo indicadores úteis no despiste de crianças e na elegibilidade para serviços de Intervenção Precoce;” (pág. 32) (NEE)</p> <p>“O princípio de construção de uma escola inclusiva foi referida por todos os intervenientes e representantes que realçaram a necessidade de construir uma escola de e para todos, que respondesse às necessidades identificadas da criança e à sua participação ativa e significativa. Alertou-se para a transição entre ciclos, sobretudo da intervenção precoce para o primeiro ciclo, e do terceiro ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário; bem como a transição para a vida adulta e a via profissionalizante.” (pág. 34) (NEE)</p>
--	--

A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS- 2021	
Termo pesquisado	Citação
Primeir (o), (a)	<p>“No marco dos direitos humanos há que ter presente um tão fundamental como é o direito à educação, como marca a agenda 2030 no seu objetivo 4 advogando o direito a uma educação de qualidade, que seja de acesso livre, inclusiva e equitativa e que garanta a todas as crianças um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, promova oportunidades de aprendizagem permanente para todos e incremente o contingente de professores qualificados.” (pág. 17) (DC) (IE) (AORH) (PE)</p>
creche	<p>“Além disso, algumas das profissões mais feminizadas são as de profissionais que se encontram na chamada ‘linha da frente’, como empregadas de limpeza em serviços essenciais (ex: hospitais), cuidadoras formais de pessoas idosas ou de crianças e jovens com deficiência, sendo que muitas destas mulheres, com salários tendencialmente precários, viram a sua situação agravar-se pelo encerramento das</p>

	creches e outras respostas sociais destinadas a aliviar o seu trabalho diário de cuidado (como os centros de dia para pessoas idosas).” (pág. 10) (PE) (NS)
--	---

RELATÓRIO TÉCNICO A voz das crianças e dos jovens na educação- 2021	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“A Recomendação 3/2011, de 21 de abril, questiona:</p> <p>Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos? Como escutar a “voz” e a perspectiva destas crianças no exercício da sua agência pessoal e relacional? Como “dar voz” às suas famílias enquanto parceiras e co-construtoras das estruturas de acolhimento dos seus filhos e não como utentes ou consumidoras de serviços? Como investir no capital social das famílias?</p> <p>E conclui recomendando o alargamento do “direito à palavra” aos mais pequenos: Reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão.</p> <p>Consequentes com a Convenção sobre os Direitos das Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.</p> <p>Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré - Escolar.</p> <p>Entende -se que um novo direito deve ser inscrito nas preocupações relativas a faixa etária em análise: o direito a um serviço de creche de superior qualidade, sobretudo para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos ou com direitos de aprendizagem diversificados.” (págs. 23 e 24) (DC) (NS) (IE) (NEE) (PES)</p> <p>“Em 2008, no Parecer sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” reconhece a dificuldade de adaptação da atual organização do trabalho escolar, marcada pela rigidez da gestão do tempo e do espaço, à evolução tecnológica e à diversidade dos públicos escolares, sugerindo a urgência de criar mecanismos que</p>

	<p>possam contribuir para a inversão desta situação, por um lado, criando programas de incentivo e acompanhamento de práticas inovadoras e, por outro lado, avaliando e disseminando pedagogias alternativas de sucesso, já em curso no sistema.</p> <p>(...) Há que construir novas soluções que venham enriquecer a escola e torná-la mais democrática, humana e eficaz na organização das aprendizagens face a uma sociedade que mudou profundamente e a uma escola com novas missões. (Parecer 8/2008)” (pág. 24) (IE) (DC) (NS) (PES)</p>
--	--

ANEXO G
Tabela de Seminários e
Colóquios

| | ' ' | | ' ' |

SEMINÁRIOS E COLÓQUIOS	
Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento- 1997	
Termo pesquisado	Citação
creche	<p>“Num outro tempo fomos apoiando iniciativas, apetrechando as escolas em equipamentos e criámos salas de jardim de infância. A Câmara Municipal da Amadora é a única autarquia no país que tem uma rede de creches e jardins de infância, que suporta integralmente, para além de, conjuntamente com o Ministério da Educação, ter vindo a abrir algumas salas da rede pública, pese embora nos últimos 4-5 anos as nossas propostas não tenham recebido resposta.”</p> <p>(pág. 87) (AORH) (PES)</p>

Educação inclusiva- 1999 (SEM CATEGORIAS)	
Termo pesquisado	Citação
Intervenção precoce	<p>“Para apresentar alguns dos problemas que exemplificam esta situação basta citar a indefinição relativa aos transportes escolares ou garantia de refeições na escola; o complexo e indefinido processo de concessão de próteses auditivas, cadeiras de rodas eléctricas, auxiliares ópticos, meios informáticos adaptados e outras ajudas técnicas; os custos suportados pela Acção Social em aulas particulares privadas; a carência de uma estrutura coerente de nível nacional de intervenção precoce, com a colaboração da Saúde, Acção Social e Educação.” (pág. 35) (NEE)</p> <p>“Toda a actividade da equipas de coordenação dos apoios educativos desenvolve-se tendo presente uma acção ao nível dos apoios educativos a disponibilizar no âmbito das aprendizagens, bem como da intervenção precoce e, ainda, da transição para a vida adulta.” (pág. 70) (NEE)</p> <p>“A co-responsabilização das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos na implementação de projectos de intervenção precoce e na promoção de programas de transição para a vida adulta relacionados com a orientação vocacional e profissional dos alunos foi de igual modo registada (respectivamente 46% e 31%.” (pág. 77) (NEE)</p> <p>“Ao compararem-se os dados de 1997/98 com os do ano transacto verifica-se que o aumento do número de alunos com alguma forma de apoio educativo subiu em todos os níveis de educação e de ensino sendo a percentagem de aumento de cerca de 67% no 1.o ciclo do ensino básico, de aproximadamente 66% nos 2.o e 3.o ciclos, de 59% na educação pré-escolar, de 27% no ensino secundário e de 16% na intervenção precoce (Figura 33).” (pág. 94) (NEE)</p>

	<p>“Ora nós sabemos como as políticas da educação pré-escolar são decisivas, no sentido de haver uma intervenção precoce. Na minha perspectiva, no entanto, deveria ser antes dos três anos. Encontramos algumas dificuldades na Lei de Bases do Sistema Educativo que só nos permite, em termos de políticas mais directas do Ministério da Educação, intervir aos três anos. Temos vindo a trabalhar num grupo de contacto permanente com a Segurança Social, com equipas diversificadas do nosso departamento e da Direcção Geral da Acção Social, no sentido de concertar as nossas iniciativas, de forma a que possa haver intervenção precoce nem que seja por via indirecta que nos permita intervir já ao nível da faixa etária dos 0-3 anos.</p> <p>Está praticamente pronto um Despacho Conjunto Educação, Solidariedade e Saúde, o qual aponta para políticas de intervenção precoce concertadas entre os três ministérios sobretudo para as crianças em risco ou com necessidades educativas especiais. A minha esperança é que este despacho seja ainda aprovado na presente legislatura.” (pág. 108) (NEE) (PES)</p> <p>“A primeira recomendação destas Secretarias Regionais das Regiões Autónomas situa-se na área da dinâmica educativa e diz respeito à intervenção precoce. Assim, sugerem que se proceda ao levantamento e planeamento de situações criando núcleos de apoio especializado, a nível de escola ou área escolar, com técnicos e professores especializados.” (pág. 134) (NEE)</p> <p>“. Estas parcerias devem otimizar, na perspectiva da escola inclusiva, os recursos humanos das diversas instituições — Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI) e instituições privadas de solidariedade social — no sentido da formalização de protocolos com os departamentos do Ministério da Educação, Direcções Regionais e Equipas de Apoio Educativo. Ao nível da intervenção precoce, dever-se-ão definir políticas de articulação institucional entre os ministérios da Saúde, Trabalho, Solidariedade Social e Educação. A criação de redes de apoio à família, com a responsabilização dum técnico por criança ou jovem em risco, é uma medida de interligação entre as famílias e os serviços que importa adoptar.” (pág. 137) (NEE)</p> <p>“. Lamento não ter sido considerada a Região Autónoma da Madeira para apresentar o seu modelo de intervenção, que é reconhecido a nível internacional como único no país porque atende todas as etapas da existência, todas as necessidades da pessoa humana, desde a intervenção precoce e incluindo os sobredotados que nós considerámos e consideramos e consideraremos como alunos no básico escolar com necessidades educativas especiais.” (pág. 147) (NEE)</p>
--	---

	<p>“Parece claro que uma política educativa que vise uma escola inclusiva deverá começar pelas medidas preventivas no âmbito da intervenção precoce. Entretanto, a ausência de legislação regulamentadora é expressão do atraso na intervenção neste domínio.” (pág. 160) (NEE)</p> <p>“Consideram ainda, que a legislação relativa à Intervenção Precoce é insuficiente.” (Pág. 188) (NEE)</p> <p>“A primeira recomendação destas Direcções Regionais situa-se na área da dinâmica educativa e diz respeito à Intervenção Precoce. Assim, sugerem que se proceda ao levantamento e planeamento das situações criando núcleos de apoio especializado a nível de escola ou área escolar com técnicos e professores especializados.” (pág. 189)(NEE)</p> <p>“Ao nível da Intervenção Precoce dever-se-ão definir políticas de articulação institucional entre os Ministérios da Saúde do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação. A criação de redes de apoio à família (p.e. responsabilização de um técnico por “criança/jovem em risco”) é uma medida de interligação do binómio família-serviços que importa adoptar.” (pág. 193) (NEE)</p> <p>“São propostas alterações que dizem respeito ao aumento da actividade lectiva para os alunos com NEE, alargamento e cumprimento das disposições deste Decreto no Ensino Cooperativo e Profissional. É também referida a ausência de legislação regulamentadora da Intervenção Precoce, pelas Direcções Regionais, Escolas e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.” (pág. 201) (NEE)</p> <p>“A Intervenção Precoce surge neste âmbito como uma das medidas preventivas a adoptar no sentido de acautelar o surgimento de situações de maior risco e concomitantemente introduzir no Sistema Educativo uma dinâmica multisectorial e multidisciplinar.” (pág. 203) (NEE)</p> <p>“Carência de legislação no domínio da Intervenção Precoce.” (pág. 268) (NEE)</p> <p>“Acompanhamento e supervisão dos núcleos de Intervenção Precoce já existentes.” (pág. 270) (NEE)</p> <p>“Diagnóstico da situação com vista ao planeamento das acções designadamente no que respeita à Intervenção Precoce.” (pág. 274) (NEE)</p> <p>“Definição das políticas a adoptar pelos Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Solidariedade, sobre os objectivos da Intervenção Precoce.” (pág. 283) (NEE)</p> <p>“Se confrontarmos estas declarações com a realidade existente, concluímos que urge delinear e implementar um programa de intervenção precoce” (pág. 328) (NEE)</p>
--	---

	<p>“22. Conceber e concretizar legislação que suporte uma política coerente de intervenção precoce, de âmbito nacional, de acordo com as recomendações de Salamanca, que acompanhe o desenvolvimento da educação pré-escolar, numa acção multisectorial e multidisciplinar envolvendo os Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e Solidariedade.” (pág. 337) (NEE)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“Tendo em atenção que o êxito escolar depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com NEE desde as primeiras idades, parece ainda baixa a percentagem de estabelecimentos de educação pré-escolar com docentes de apoio educativo (17%), especialmente se a compararmos com a do 1.o Ciclo.” (pág. 84) (NEE)</p> <p>“Relativamente às crianças com NEE nas primeiras idades (Figura 35), o maior número (75%) encontra-se integrado na educação pré-escolar portanto, num contexto formal de educação.” (pág. 96) (NEE)</p> <p>““O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades.” (pág. 328) (NEE)</p>
creche	<p>“Das crianças que recebem apoio no domicílio, 60% têm entre 0 e 2 anos e 41% entre 3 e 5 anos. Das crianças que recebem apoio em ama, a maior parte situa-se na faixa etária 0/2 anos (n = 39). Quanto às crianças em creche, a maioria (55%) tem entre 3 e 5 anos.” (pág. 96) (NEE)</p> <p>“Sensibilização das instituições para equacionarem o seu desempenho no processo educativo e o sobre o papel que lhe está atribuído, familiar ou social — parece decisivo que às creches, Jardins de Infância e ATL’s seja dada oportunidade de mudar as suas práticas no que respeita às concepções educativas e às actividades que se devem desenvolver com as crianças — com efeito muitas vezes os métodos utilizados nos ATL’s, devido à falta de preparação dos seus educadores não facilitam as aprendizagens nem o desenvolvimento da autonomia, revelam-se pelo contrário impeditivos do desenvolvimento do gosto pela escola e pela aprendizagem.” (pág. 284) (NEE)</p>
Até aos	<p>“O Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP), criado há já dez anos, cobre todo o distrito de Coimbra e está a ser implementado nos distritos de Aveiro e Castelo Branco. Intervém junto das crianças a partir dos zero até aos três anos, podendo ir até à entrada na escola, e é um excelente exemplo de articulação entre os serviços de Educação, Saúde e Segurança Social. É aqui, no terreno, perante os problemas concretos, que se criam as melhores parcerias.” (pág. 131) (NEE)</p> <p>“Por último as Associações referem medidas relacionadas com a acessibilidade (eliminação de barreiras arquitectónicas), com a definição da lei-quadro das</p>

	<p>associações, bem como as condições que possibilitem a formalização de protocolos entre as entidades do sector público e privado e a gratuidade do ensino para pessoas até aos 18 anos independentemente da solução educacional em que estas se encontrem integradas.” (pág. 200) (NEE)</p> <p>“Apoio a crianças até aos seis anos de idade com deficiência ou em situação de perigo bem como às suas famílias.” (pág. 283) (NEE)</p> <p>“Garantir o ensino gratuito às pessoas com deficiência até aos 18 anos de idade independentemente da solução educacional em que as mesmas se encontrem integradas.” (pág. 300) (NEE)</p> <p>““O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades. Os programas de atendimento e de educação das crianças até aos seis anos devem desenvolver-se e/ou reorientar-se a fim de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola, devem reconhecer o princípio da inclusão e devem desenvolver-se de uma forma global, combinando as actividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde”. (Declaração de Salamanca) ” (pág. 328) (NEE)</p>
Educação para todos	<p>“O que aqui se discutiu foi uma educação para todos, aquela que ultrapassa os limites da escola, mas a escola é extremamente importante. Mas a responsabilidade da educação para todos é uma responsabilidade social que não pode repousar apenas sobre as direcções gerais, as escolas e os professores, mas é uma responsabilidade comum de todos os que se consideram parceiros sócio-educativos. Cabe-nos a nós todos o dever de defender o direito à educação para todos — e a uma educação que não é agora apenas o acesso à escola mas é uma educação para todos ao longo da vida” (pág. 173) (NEE) (PES) (IE) (NS) (DC) (PE)</p>

Educação Intercultural e Cidadania- 2000	
Termo pesquisado	Citação
Primeir (o), (a)	<p>“No entanto, a vida de cada criança na escola, desde os seus primeiros anos, constitui um factor de uma importância extrema para a formação de futuros cidadãos livres e intervenientes, como está bem expresso nos princípios em que se fundamenta a Lei de Bases do Sistema Educativo português.” (pág. 101) (IE) (PES)</p>

0 / zero ...	<p>“A gratuidade do ensino é uma das medidas de política sectorial proposta pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que implica a transferência da responsabilidade da concessão de apoios financeiros para pessoas com NEE dos 0 aos 18 anos de idade para o Ministério da Educação. À Segurança Social caberia a concessão de apoios a pessoas não abrangidas pelo Sistema de Ensino com idade superior a 18 anos.” (pág. 202) (PES) (AORH)</p> <p>“Articulação os serviços que intervêm nas respostas às crianças com necessidades educativas com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade.” (pág. 270) (AORH)</p>
---------------------	--

15 anos no CNE- 2003	
Termo pesquisado	Citação
infância	<p>“. A presença de Vossas Excelências, hoje, é para nós também o sinal do diálogo e compreensão indispensáveis para este Conselho, se se quiser manter nele o espaço permanente de visão integrada e global da política de Educação e Formação, desde a infância à universidade.” (pág. 35) (IE) (PES)</p> <p>“Porque o CNE tem sido uma instituição aberta, dialogante, com inúmeras escolas e instituições de carácter educativo, desde a infância à universidade, com estudantes de todas as idades, com professores, com centros de formação profissional em vários sectores, com associações de pais, com instituições científicas e de investigação, com instituições culturais, de solidariedade, económicas, regionais, aqui encontramos muitas possibilidades de compreender melhor a realidade educativa.” (pág. 36) (PE) (IE)</p>

As bases da Educação- 2004	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“António Ponces de Carvalho – Estou de acordo com o senhor Ministro quando diz que temos um projecto de educação para o país; só lamento que esse projecto comece aos três anos. Esta lei é omissa quanto ao problema dos zero aos três anos, e lamento pelo seguinte: sou Presidente da Direcção do Comité da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – uma ONG formada há mais de cinquenta e cinco anos por cem países –, estivemos há quinze dias reunidos no Conselho Mundial onde se esteve precisamente a debater a importância da educação dos</p>

	<p>zero aos três anos; vimos quanto os nossos parceiros da Europa estão a avançar e a importância dada, em termos de educação, em termos de formação da pessoa humana, a este nível. Compreendo que o Ministério da Educação, ao alargar agora a escolaridade para doze anos, tenha medo da enormidade da tarefa de contemplar também dos zero aos três anos. Só que há muitas formas de o fazer, mantendo um sinal implícito e muito forte da importância da educação para o desenvolvimento da pessoa humana, no sentido mais lato, dos zero aos três anos, por um lado. Por outro lado, continuamos a ver o caricato da situação de duas colegas licenciadas, uma por trabalhar com crianças de três anos, outra por trabalhar com crianças de dois, terem salários, terem progressões na carreira, terem regalias completamente distintas. Isto cria uma injustiça e creio que não se dá a verdadeira atenção e a verdadeira importância ao desenvolvimento da criança dos zero aos três anos. Segundo aspecto, muito rápido: lamento que se tenha feito um retrocesso nesta lei ao voltar a pegar no nome de educação pré-escolar. Já em muitas instâncias se tinha adoptado o nome de educação de infância, porquê? Porque a educação de infância, ou seja, a educação dos três aos seis anos, tem razão por si própria, tem objectivos próprios, não visa preparar para nada, não visa preparar para a escola, visa sim dar, também como dos zero aos três e dos três aos seis, a preparação do ser humano. E, portanto, é uma desvalorização, poderão dizer que é uma questão de nome, não é uma questão de semântica, é mais importante do que isso.” (pág.s 55 e 56) (AO) (DC) (IE) (PE) (PES)</p> <p>“O problema que se coloca, a meu ver, é este: não haverá aqui uma aparente contradição entre o que é a dignidade da pessoa, entre o que é a autonomia e liberdade da pessoa, e a ideia de uma escolaridade obrigatória? Sob esse aspecto, 12 anos de escolaridade obrigatória não será algo mais questionável do que 9 anos de escolaridade obrigatória, na medida em que se obriga o futuro cidadão a passar uma parte mais extensa da vida dentro da instituição escola? E então se partirmos dos zero anos, ou dos três, e formos por aí adiante, temos de concluir a certa altura que a vida é uma prisão. E estamos então, efectivamente, a colocar as crianças e os jovens numa espécie de prisão, não sei se preventiva, mas de qualquer maneira efectiva.” (pág.97) (IE)</p>
<p>infância</p>	<p>“Mas o que me preocupa é que não está a ser discutida na nossa sociedade esta mudança de paradigma nos outros níveis de ensino: no ensino pré-escolar, no ensino de infância, no ensino básico e no ensino secundário. Não serve de nada termos um ensino secundário baseado em aquisição de conteúdos, quando depois na universidade, fruto do processo de Bolonha, o que temos de valorizar são as</p>

capacidades, as destrezas, as vulnerabilidades, os valores e as atitudes.” (pág. 56) (IE) (PES)

“– Queria felicitar as duas intervenções e, desde já, pedir desculpa ao Prof. Canavarro por não me centrar na sua, porque queria aqui trazer uma temática mais ampla que aquela que abordou e que se relaciona, no âmbito da educação/formação ao longo da vida, com aquilo que eu considero um grande calcanhar de Aquiles nesta proposta do Governo, que é a educação de infância, numa perspectiva de educação/formação ao longo da vida. Queria expressar aqui a minha preocupação com o esquecimento a que é votada a estratégia global da educação de infância, como promotora do desenvolvimento não apenas das crianças, mas das famílias, nomeadamente das mais vulneráveis, nesta proposta de lei.” (pág. 267) (DC) (NS) (IE) (PES)

“É nesse sentido, que, quando a Prof. Teresa Vasconcelos fala na educação de infância, eu digo, pois com certeza, a educação ao longo da vida começa na educação de infância, começa quando a criança nasce. Há aqui, por exemplo, um conceito lateral muito interessante para mim, que não sou educadora de infância, que é o conceito de autonomia que as escolas infantis podem desde logo promover ou ficar pela socialização. Basta, por vezes, a comparação de práticas para se perceber que são duas orientações muito diferentes. Salta à vista quando se vão levar os nossos netos às escolas infantis. Portanto, a educação ao longo da vida começa no próprio reequacionamento do que é que hoje se oferece e como se pratica a educação escolar.” (pág. 270) (DC) (IE) (PES)

“A designação actual de “Lei de Bases do Sistema Educativo” aparece agora substituída, na quase totalidade das propostas em apreço, por “Lei de Bases da Educação”. Esta designação, podendo pecar por ser demasiado ambiciosa, pois nunca conseguirá contemplar todos os domínios e contextos educativos formais e informais de uma sociedade, é porém reducionista ao não integrar satisfatoriamente a riqueza de todos os processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, acaba por se perder a oportunidade de concepção de uma lei mais abrangente da educação e da formação ao longo da vida. Em anteriores reflexões sobre esta matéria, nomeadamente no Parecer sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Junho de 2001), o Conselho Nacional de Educação considerou que, “no âmbito da expressão Aprendizagem ao Longo da Vida, a designação aprendizagem tem de ser entendida como integrando os tradicionais conceitos de educação (inicial) e de formação profissional referindo-se à apreensão e desenvolvimento de conhecimentos, competências e aptidões qualquer que seja o seu contexto e dimensão”. Na actual sociedade do

	<p>conhecimento, a “Lei de Bases da Educação” alargaria os seus horizontes ao adoptar, em toda a sua extensão, não um discurso a partir da escola (pré-escolar, escolar, extra-escolar), mas antes uma perspectiva de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Esta perspectiva, internacionalmente instituída como abrangendo todo o processo educativo e formativo desde a educação de infância à educação contínua de adultos, faz emergir uma efectiva articulação entre políticas e estruturas de Educação e de Formação, assumidas ambas as dimensões como pilares indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício pleno da cidadania. Importa a este propósito lembrar os desafios prospectivos contemplados na Estratégia de Lisboa e assumir políticas que coloquem em prática as orientações aí contempladas. O CNE entende, por isso, que embora a Lei se possa vir a designar por Lei de Bases da Educação, esta deve subordinar-se à referida articulação entre as políticas de educação e de formação ao longo da vida.” (pág. 376) (IE) (PES)</p> <p>“6. O insucesso e o abandono escolares questionam-nos sobre a educação na primeira infância. Considerando o conhecimento actual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afectiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade. Aliás, mesmo que se considere que as famílias poderão ocupar-se da educação pré-escolar e infantil, isso não impede que aquela se considere obrigatória. A obrigação de educar as crianças até aos seis anos de idade deve ser assumida pelos pais e pela sociedade.” 8pág. 381) (IE) (NS) (PES) (AORH)(DC)</p> <p>“O CNE já emitiu vários Pareceres sobre a educação pré-escolar – em 1994, 1995 e 1996, e mais recentemente, em Julho de 2003, editou o estudo “Educação de Infância em Portugal. Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão” (pág. 382) (PES)</p>
<p>Primeir (o), (a)</p>	<p>“Para orientar, apoiar, promover estes percursos de formação numa linha temporal que abrange toda a vida, a política, uma política de valorização humana, tem de ter em conta a compreensão da complexidade e da diversidade das situações e, sobretudo, da participação comprometida dos actores envolvidos. Aprender e formar-se ao longo da vida envolve, em primeiro lugar, o sujeito aprendente, que se forma e transforma em profissional qualificado, cidadão activo e responsável no âmbito de uma comunidade, de uma empresa ou de um serviço também socialmente responsável.” (pág. 250) (NS) (IE) (PES)</p>

	<p>“E gostaria de interpelar a Prof.^a Teresa Ambrósio como especialista nesta matéria. Houve um adquirido nosso, de cidadãos, que a educação de infância era a primeira etapa da educação básica, num processo de educação/formação ao longo da vida. E o investimento nas primeiras etapas é um investimento fundamental na potenciação da educação/formação ao longo da vida. Gostava só de lembrar que há trabalhos feitos no nosso país e, eventualmente foram agarrados por Governos de outros países da União Europeia, que ligam a intervenção social e educativa nas primeiras idades, com a educação de adultos, com a criação de empregos locais em áreas ligadas ao cuidado e à educação das crianças, e que têm sido consideradas práticas de excelência a nível internacional, nomeadamente, no Reino Unido. Queria expressar a minha preocupação, porque penso que não é possível haver educação emancipatória, se não começarmos por um claro investimento nas primeiras idades, penso que estamos a andar para trás de uma forma muito perigosa em relação à educação de infância.” (pág. 267) (IE) (PE) (RI) PES)</p> <p>“. O insucesso e o abandono escolares questionam-nos sobre a educação na primeira infância. Considerando o conhecimento actual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afectiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade.” (pág. 381) (AORH) (DC) (IE) (PES) (NS)</p>
<p>Até aos</p>	<p>“Considerando o conhecimento actual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afectiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade. Aliás, mesmo que se considere que as famílias poderão ocupar-se da educação pré-escolar e infantil, isso não impede que aquela se considere obrigatória. A obrigação de educar as crianças até aos seis anos de idade deve ser assumida pelos pais e pela sociedade. Deve o Estado incentivar a sua universalidade, proporcionando os meios para que todos dela possam beneficiar, ainda que se reconheça que os pais possam reivindicar o exercício desse dever sempre que tenham melhores condições para o fazer do que a instituição de serviço público alternativa ao seu dispor.” (pág. 381) (PES) (IE) (NS)</p>

Educação e família- 2005	
Termo pesquisado	Citação
nascimento	“Por outro lado, em que medida podemos todos colaborar neste desafio verdadeiramente fundamental? O desafio consiste em saber como, desde o nascimento até ao último suspiro, podemos, através da família, da escola, do ensino, dar felicidade existencial e dar credibilidade a um projecto estratégico para o nosso país, que é este: inovação, conhecimento, um Estado plural, um Estado garantidor, um Estado supervisor.” (pág. 126) (NS) (PES)

2007 Audições públicas no debate nacional sobre educação- 2007	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“. Porém, reforçaram-se as razões para crer que na educação, como na maior parte dos sectores de que depende o nosso futuro, precisamos convergir para algum consenso sobre questões básicas, primárias ou primeiras. Apontarei apenas três delas: (...)</p> <p>– A criação de condições para a educação das crianças dos zero aos seis anos de idade.” (pág.10) (PES) (IE) (NS)</p> <p>“No outro extremo, generalizámos uma rede de educação pré-escolar que cobre, grosso modo, 90 % das crianças de 5 anos de idade, o que nos anima a aspirar servir a mesma percentagem de crianças dos 3-5 anos de idade até 2010 e 35 % dos 0-3 anos no mesmo horizonte.” (pág. 122) (PES) (AORH)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“Falou-se na importância do ensino básico, mas confesso-lhe que neste momento penso que é decisivo para o nosso futuro a educação/ /aprendizagem transmitida nos primeiros anos de vida. Hoje, uma criança que não entre num infantário e não frequente o pré-escolar, face à ausência dos pais no trabalho, dificilmente vai recuperar quando frequentar o primeiro ano do ensino básico.” (pág. 87) (IE) (NS)</p> <p>“Diogo Feio – Eu começaria, então, pelas questões que foram colocadas pelo Professor Pedro Lynce, que aproveito para cumprimentar, dizendo que acho que foi uma falha na minha comunicação. Acho, de facto, que temos de apostar nos primeiros anos de escolaridade. Quando fiz alusão ao ensino básico referia-me, evidentemente, ao primeiro e segundo ciclos, mas antes há ainda o pré-escolar. Eu também acho o pré-escolar extraordinariamente importante.” (pág.89) (IE)</p>

	<p>“Reabilitar, desde a educação pré-escolar, o apreço pela cultura estética e o convívio com a criatividade artística e musical. Se Portugal continuar a descurar – e a perder – o combate fundamental dos primeiros ciclos de educação, será impossível recuperar, nos níveis de escolaridade mais avançada, os saberes fundamentais que os alunos não aprendem na escolaridade básica.” (pág. 127) (IE) (PES)</p> <p>“Começarei pelo básico e secundário e terminarei, nesta primeira parte, com o pré-escolar, apesar de todos estes compartimentos serem, a meu ver, um processo em que a parte seguinte depende da parte anterior e assim sucessivamente.” (pág. 269) (IE)</p>
creche	<p>“É este o sexto ponto: temos de apostar na generalização das creches e do ensino pré-escolar, na mobilização das famílias e das comunidades locais, nos apoios educativos aos jovens com dificuldades, para que se possa fazer frente aos problemas do insucesso escolar.” (pág. 172) (IE) (AORH) (NS) (PES)</p>
Até aos...	<p>“Falou-se, de uma maneira geral, em todos os níveis de ensino, eu gostaria de reforçar a base dessa mesma sequência que é a educação para a infância. Tem sido ponto assente, nas políticas governamentais, até hoje, que a educação para a infância começa com a educação pré-escolar. Também é consensual que, face às alterações do posicionamento da mulher e das famílias na sociedade, a educação das crianças começa muito antes dos três anos.</p> <p>É também conhecido que, na realidade, em Portugal, a educação pré-escolar, que devia ter evoluído para uma educação de infância, continua como há cem ou há duzentos anos: temos amas e temos creches. Seria extremamente importante que, nesta área, para dar um apoio fundamental à mulher trabalhadora, à família, à sua estabilização, pudéssemos ter estabelecimentos de educação de infância, que esta começasse efectivamente a partir dos quatro meses de idade até aos seis anos, entrada na escolaridade obrigatória, e se reformulasse hoje, com os novos conhecimentos científicos e, sobretudo, pedagógicos e educativos. A modelação destes jovens poderá ser feita de forma totalmente diferente com uma melhoria substancial da intervenção pedagógica, permitindo a correcção das desigualdades com que os jovens entram na chamada escolaridade obrigatória.</p> <p>Temos o dever, em primeiro lugar, de proteger a família trabalhadora, temos o dever de dar condições de igualdade às crianças que, em meios fortemente penalizados sob o ponto de vista social e económico, não têm acesso a esse tipo de educação e quanto mais cedo melhor.</p> <p>Julgo que o Professor Veiga Simão pôs o dedo na ferida. É que estamos a perder valores, estamos a perder responsabilidades, estamos a perder a formação de</p>

	<p>cidadãos que percebam que o bem comum começa pela contribuição de cada um e isto só é possível quando começamos a educar cada vez mais cedo os mais pequenos, os mais jovens, num sentido pedagógico, num sentido de evolução, num sentido de integração na sociedade do conhecimento, mas também na sociedade da responsabilização. A liberdade de cada um acaba onde começa a liberdade do outro. E isto tem de ser transmitido, efectivamente, a partir dos mais jovens. “ (pág.247 e 248) (IE) (AORH) (DC) (NS)(PES)</p>
--	---

Educação e municípios- 2007	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“O trabalho de hoje insere-se ainda numa série de iniciativas que fazem da educação dos 0 aos 12 anos o seu foco e, portanto, é também um contributo para esse outro trabalho do CNE. O que nós, nesta casa, desejamos é que estas iniciativas sirvam para que esta questão se inscreva na agenda política, de uma maneira muito cuidada, cuidando do tempo necessário para fazer as grandes transformações. São preocupações em áreas decisivas para podermos ter em Portugal escolas e educação que sirvam a realidade do país de uma forma mais efectiva, com resultados que nos satisfaçam a todos.” (pág. 19) (PES)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“Em primeiro lugar, quero relevar a sua qualidade e originalidade. Penso que é a primeira vez que se apresentam dois estudos com esta dimensão, sobre a intervenção autárquica na educação, no caso da Professora Odete Valente analisando a educação pré-escolar a nível nacional, e no caso do Eng.º Jorge Martins e da Dra. Gracinda Nave o ensino infantil e um leque mais largo da educação básica no âmbito da Região Norte, onde os municípios têm responsabilidades directas. São dois estudos relevantes, que nos dão uma panorâmica muito exacta da situação em que se encontram neste momento estes níveis de ensino.” (pág. 153) (PE)</p>
Creche	<p>“Reorganização da rede- Concentração e integração (creches, 1º CEB, ATL, Centros) Política específica de transportes (definição e financiamento)” (pág. 141) (AORH)</p> <p>“Temos três creches, treze jardins de infância, catorze escolas do 1.º ciclo do ensino básico, uma escola de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma escola secundária e uma escola profissional, e um total de 2 931 alunos.” (pág. 189) (AORH)</p>

Até aos	“Esta postura parece resultar de um equívoco quanto ao conceito de escolaridade obrigatória. Nesta pressuposta acepção, a escola básica só se sente obrigada a disponibilizar educação às crianças até aos 15 anos. A partir dessa idade caduca a sua obrigatoriedade/responsabilidade, ignorando ou querendo ignorar que à cessação do dever de frequência escolar não corresponde a cessação do direito à educação”.” (pág. 176) (DC) (AORH)
----------------	--

Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação- 2008	
Termo pesquisado	Citação
infância	““Acredito que a escola perdurará, dado que ninguém inventou ainda maneira melhor de apresentar os jovens ao mundo da Aprendizagem; [acredito] que a escola pública perdurará, dado que ninguém inventou ainda maneira melhor de criar um público e, por fim, que a infância perdurará, porque sem ela perderemos obrigatoriamente a noção do que significa ser adulto ”. (pág. 16) (AORH) (IE) “— Mudaram os contextos do desenvolvimento da infância, quer em resultado das alterações na família, quer por via do impacto dos meios de comunicação e de informação (TV, Internet, etc.);” (pág.s 16 e 17) (IE)
creche	“No entanto, era urgente dar resposta, para integrar estes alunos no mundo do trabalho, na vida activa, “na sociedade. Daí que tivéssemos estruturado o currículo destes alunos com uma parte teórica na escola, integrados nas turmas, e com um estágio que era devidamente acompanhado por professores e outros técnicos, em oficinas, em cabeleireiros, em creches... de acordo com aquilo que os alunos gostavam mais de fazer e cujas competências indicavam nesse sentido.” (pág. 70) (PE)

Equidade na Educação- 2008	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	“Salientava-se ainda a necessidade de maior atenção e apoio ao desenvolvimento da infância (0-3 anos) e à educação pré-escolar, bem como de se actuar para além das escolas uma vez que, escondidas atrás do abandono escolar estão, regra geral, a pobreza e a exclusão social de muitas famílias e importa que nenhuma criança ou adolescente seja deixada para trás, abandonada à sua sorte, que quase sempre a condena à exclusão social.” (pág. 12) (NS) (IE) (PES)

<p>infância</p>	<p>Estas três categorias, que reflectem a própria evolução da construção do conceito de infância, desembocam em Portugal num tempo presente onde, mais frequentemente do que à partida seria desejável pela negação de direitos que muitas das situações traduzem, se cruzam e sobrepõem-se entre si. Trata-se, no fundo, da confluência para um mesmo terreno dos mais variados factores de ordem individual e social que tendem a perpetuar a constância de realidades e imagens que, pertencendo a tempos diferentes, emergem a um só abarcando estas três dimensões e, que marcam o quotidiano de muitas escolas. Todas estas categorias estão presentes nas nossas escolas e obrigam os professores a lidar com graus e diversidade de situações muito diferentes, para a qual ainda não foram encontradas respostas mais adequadas. São três grandes tipos de infância que convivem no mesmo tempo, convivem nos mesmos espaços, cruzam-se pelos mesmos projectos, pelas mesmas ambições, mas que, no fundo, derivam de situações diferenciadas. O facto de Portugal ter entrado tardiamente nos tempos da modernidade relativamente ao que se passou noutros países europeus, condicionou a evolução vertiginosamente acelerada que desde aí regista numa desigualdade acentuada de condições de vida para um larga parte da população.</p> <p>“ (pág.s 73 e 74) (DC) (IE) (PES)</p> <p>“Em suma, e como disse o Juiz Armando Leandro, aquilo de que estamos a falar é tão simplesmente do respeito pela Convenção dos Direitos da Criança e de políticas integradas de infância e juventude. Tudo o que estivemos a dizer, ou que venha a ser repetido noutros contextos, tem sempre a ver com o respeito pela Convenção dos Direitos da Criança. “ (pág. 139) (DC)</p>
<p>Intervenção precoce</p>	<p>“Trata-se de situações que dificilmente se vislumbram na estatística oficial sendo por isso mais que evidente que os planos de intervenção de combate ao abandono precoce e ao insucesso têm de começar o mais atempadamente possível, em termos de uma intervenção precoce que deverá centrar-se nos primeiros anos de contacto com as instituições de ensino ou até mesmo antes.” (pág. 72) (NEE)</p> <p>“Neste sentido, não será de estranhar as maiores dificuldades que se colocam no nosso país, ao tentar-se não só recuperar o atraso em relação a outras sociedades, mas como também e simultaneamente promover respostas minimamente adequadas aos graves problemas sociais colocados no tempo presente. Nesta ordem de ideias, a problemática da intervenção precoce assume uma especial relevância tendo-se consciência que, muitos dos seus possíveis resultados, apenas poderão ser visíveis a longo prazo.” (pág. 75) (NEE)</p> <p>“Este é o patamar conseguido, não temos direitos a mais, pelo contrário, cada vez temos de ter outras razões de direitos, densificar e alargar os que temos e,</p>

	<p>sobretudo, temos urgências éticas extraordinárias. A ética da responsabilidade social alargada, com a concepção contemporânea da responsabilidade, que as Comissões têm como modelo; a ética da qualidade — não podemos, neste princípio de século, com tantas inovações científicas e até culturais não as utilizar todas em favor das pessoas, designadamente das crianças; a ética da transparência; a ética da parceria; a ética da intervenção precoce; a ética do cuidar, da atenção aos mais vulneráveis, sejam as crianças, sejam as pessoas com deficiência, sejam as pessoas idosas sem autonomia.” (pág. 88) (NEE)</p> <p>“Há que consciencializar cada vez mais, porque estas situações têm de ser detectadas logo, tem de haver detecção e intervenção precoce imediatamente.” (pág. 92) (NEE)</p> <p>“por um lado, há aquilo de que a Dra. Maria João Leote falava, a necessidade de uma intervenção precoce; depois o Dr. António Ponces de Carvalho disse logo que não era precoce, era atempada. Acho que ela queria dizer precoce, no sentido de logo ao nível do pré-escolar, pois há meninos que têm algumas dificuldades e que mereceriam e precisariam de ajuda. Com ano e meio ou dois anos, já se vêem diferenças entre os meninos.” (pág. 158) (NEE)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“Gostaria de felicitar o Conselho Nacional de Educação, na pessoa do seu Presidente, Prof. Júlio Pedrosa, por abrir o CNE, em primeiro lugar, à questão das crianças e jovens mais vulneráveis, e assim recordar, como o fez esta manhã a conselheira Odete Valente, que o mandato da escola é para todas as meninas e todos os meninos; e, em segundo lugar, à colaboração com outras instituições, mesmo que doutros ministérios e doutras instâncias não estritamente educativas.” (pág. 107) (DC) (NS) (PES)</p>
creche	<p>“As creches, não se trata de escolarizar as creches nem o pré-escolar, mas de não terem só uma função de custódia e sim também educativa. Haver uma intencionalidade educativa nas creches, ser assumida essa dimensão, acho que é uma questão importante, esta intervenção precoce mesmo desde as creches, uma intervenção atempada, se quiserem, uma intervenção imediata.” (pág. 159) (IE) (NEE)</p>

Escola, família, comunidade- 2008	
Termo pesquisado	Citação
Até aos	<p>“Para uma mulher que trabalha e que tem filhos não é fácil prestar o apoio conveniente aos respectivos filhos, à participação na acção cívica em quaisquer outras actividades e à participação na escola. A actividade das mulheres é positiva,</p>

	<p>é altamente positiva e é tão mais positiva quanto for uma questão de escolha. Em Portugal, infelizmente, esta taxa de actividade feminina a tempo inteiro – e trata-se das mulheres que têm filhos até aos dez anos e que estão maioritariamente no mercado de trabalho – não é uma opção de escolha para a maior parte das mulheres, é uma questão de estrita sobrevivência, ou seja, não há maneira de sair daqui, não temos alternativa.” (pág. 74) (NS) (PES)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“Tendo três filhos no sistema privado, quando mudei a minha vida para a Bélgica – na altura, o mais novo estava na pré-primária com um sistema experimental que é o Projecto Optimist, um projecto de estimulação precoce do ensino, que funcionava no Colégio Planalto, onde estavam também os irmãos; não é um ensino, ao contrário do que muita gente imagina, para estimular ou fabricar génios, trata-se apenas de aproveitar os primeiros três anos da criança, favorecendo a interconexão cerebral que é conseguida através da estimulação musical, do bilinguismo, etc.” (pág. 68) (IE)</p> <p>“Primeiro, o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel activo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída numa co-construção entre crianças e adultos. Depois, é preciso manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua capacidade de pensar e de agir. As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos pelos adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem. Isto obriga a uma descentração dos adultos, obriga de facto a desconstruirmos, a desfazermos as concepções prévias com que todos fomos crescendo.” (pág. 147) (DC) (IE)</p>
infância	<p>“E ele lembra que as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interacção activa com outras pessoas e com a sociedade, onde faz sentido o diálogo e a acção comunicativa que implica reconhecimento mútuo entre crianças e adultos.” (pág. 147) (NS)</p> <p>“É evidente que a maneira como nós interagimos com as crianças depende da nossa ideologia, do nosso contexto de vida, das nossas estruturas sociais, mas também depende daquilo que nós sabemos, do conhecimento que possuímos sobre a Infância, daquilo de que falava há bocado Pedro Silva: da formação que possuímos enquanto pais, o que é que nós entendemos que deve ser a educação dos nossos filhos, como é que nós podemos trabalhar na educação dos nossos filhos, na educação dos nossos alunos.” (pág. 145) (IE)</p>

A Escola face à diversidade- 2008	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	<p>“O trabalho de hoje insere-se ainda numa série de iniciativas que fazem da educação dos 0 aos 12 anos o seu foco e, portanto, é também um contributo para esse outro trabalho do CNE. O que nós, nesta casa, desejamos é que estas iniciativas sirvam para que esta questão se inscreva na agenda política, de uma maneira muito cuidada, cuidando do tempo necessário para fazer as grandes transformações. São preocupações em áreas decisivas para podermos ter em Portugal escolas e educação que sirvam a realidade do país de uma forma mais efectiva, com resultados que nos satisfaçam a todos.” (pág. 19) (PES)</p>
creche	<p>“Vou já concluir dizendo o seguinte: pensamos que, em comunidades como Casal de Cambra a aposta tem de ser de uma forte intervenção do Estado a nível social, junto destas famílias que estão em contextos mais desfavorecidos. É preciso que haja maior cuidado com a criança desde o seu nascimento, que haja amas qualificadas ou creches para pessoas carenciadas.” (pág. 61) (AORH) (PES) (NS)</p> <p>“Eu pessoalmente sou bastante sensível a esta ideia que, de facto, ainda não está muito clara na consciência de todos, a questão do sucesso ainda é excessivamente marcada pela origem social dos alunos e pela dimensão socioeconómica das famílias. Isso deve fazer-nos pensar a escola aos mais diferentes níveis, desde a creche até ao ensino superior.” (pág. 71) (NS) (PES) (AORH)</p>
infância	<p>“Estou em crer que sempre existiu diversidade, porque se há algo que o ser humano tem e que nunca é demais sublinhar, é a sua identidade, é a nossa identidade. O facto de sermos únicos e insubstituíveis. Este é também um dos grandes dramas da infância, um dos grandes fantasmas e medos do ser criança, é o de não sermos considerados únicos e insubstituíveis e de, em consequência, sermos abandonados.” (pág. 39) (IE)</p>

A educação das crianças dos 0 aos 12 anos- 2009	
Termo pesquisado	Citação

0 / zero ...	<p>“Ciente da necessidade de aprofundar as questões de estrutura e organização da provisão educativa destinada a este grupo etário, o Conselho Nacional de Educação organizou, no âmbito do DNE, a Conferência Internacional Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica, na qual se discutiram, numa perspectiva de educação comparada, as diferentes etapas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos, a sua organização e estrutura curricular e as mudanças a introduzir na actual oferta educativa existente em Portugal.” (págs 11 e 12) (PES) (IE)</p> <p>“No caso presente, foi possível partir da identificação clara de uma área relevante – a educação das crianças dos 0-12 anos – e fazer uma primeira abordagem do problema com especialistas nacionais e estrangeiros, ainda no contexto do Debate Nacional sobre Educação, que permitiu identificar os principais obstáculos e limitações da estrutura de oferta educativa para o referido intervalo etário. “ (pág. 13) (RI) (PES) (IE)</p> <p>Posteriormente, o estudo sobre A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos seria apresentado e discutido no contexto de um seminário e, então, amplamente divulgado, em particular, junto dos Conselheiros membros do CNE. As actas deste seminário constituem a segunda parte do corpo desta publicação. (pág. 13) (PES)</p> <p>O objecto deste livro é dar conta da trajectória feita, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sobre a temática da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (pág. 17) (PES)</p> <p>... Entre outros aspectos, referia-se o insuficiente apoio às famílias com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a desarticulação entre as orientações para acolhimento e as de carácter educativo . (pág. 17) (NS) (PES)</p> <p>...Isabel Alarcão defende um maior investimento na educação de infância, com uma intencionalidade educativa mais explícita nos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, um reforço da continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos, uma maior articulação com as famílias e outras entidades educativas, intervenções estas capazes de dar coerência educativa global ao atendimento das crianças até aos 12 anos. (pág. 19) (PES) (IE) (AORH) (NS)</p> <p>o CNE decidiu dever emitir um Parecer sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, da sua própria iniciativa, tendo sido relatora a conselheira Ana Maria Bettencourt. (pág. 20) (PES)</p>
--------------	--

	<p>Apesar dos grandes esforços realizados a que já se aludiu, permanecem obstáculos, dificuldades e preocupações. A insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a desarticulação entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo ... (pág.24) (NS) (IE)</p> <p>Atento à incidência dessas preocupações, o CNE promoveu, em Dezembro de 2006, um Seminário Internacional sobre “Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (pág. 24) (PES)</p> <p>numa altura em que as alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (DL n.o 43/2007, de 22 de Fevereiro) definiram uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1.o e 2.o ciclos do ensino básico, parecendo ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos (pág.24) (PES) (PE) (IE)</p> <p>Não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (a Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica. (pág. 25) (RI) (PES) (IE)</p> <p>Sendo a educação das crianças uma função da sociedade, é importante ter presente o modo como a sociedade portuguesa se organiza para as educar. É este o tema abordado por Natércio Afonso em “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, em Portugal. (pág. 27) (NS) (PES)</p> <p>Na Parte II, de carácter prospectivo, Teresa Vasconcelos enquadra a sua visão para a educação da criança em Portugal na análise e recomendações de estudos vários com especial destaque para o relatório comparativo internacional da OCDE, intitulado Starting Strong: early childhood education and care. Education and skills (2001), cujos resultados foram confirmados no relatório de 2006 (Starting Strong II), e salienta o papel estratégico da educação e dos cuidados à criança no grande objectivo de promoção da coesão social. Centrando-se mais na faixa etária dos 0 aos 6 anos, não deixa de a articular com uma visão global da educação até aos 12 anos de idade, aliás considerada numa perspectiva de</p>
--	---

	<p>educação ao longo da vida, situada em tempos e espaços diversos e numa articulação com a educação/formação de sectores da sociedade em idades e circunstâncias diferentes. (págs. 28 e 29) (RI) (NS) (IE)</p> <p>É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. (pág. 38) (IE)</p> <p>Todas estas finalidades ou objectivos educativos sendo pertinentes em qualquer ciclo de escolaridade (educação de infância, 1.o, 2.o e 3.o ciclos do ensino básico, secundário, ensino superior), ganham particular força e coesão nos primeiros anos escolares (0-12) porque se assumem como experiências fundacionais, globalizantes e articuladas, afigurando- -se determinante uma organização pedagógica baseada na centralidade e consistência de “boas” figuras de referência (família, educador/ /professor), cruciais ao devir pessoal e social das crianças entre os 0 e 12 anos de idade. (pág. 58) (IE) (NS)</p> <p>Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo para uma criança em idade de creche (0-3), de jardim-de- -infância (3-6), de 1.o ou 2.o ciclos de ensino básico (6-10 e 10-12) requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças (por exemplo, se para um bebé a necessidade de afecto poderá envolver a importância do abraço e da proximidade física, (pág. 59) (IE)</p> <p>Na relação ou trabalho com crianças, em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, como acontece entre os 0 e 12 anos de idade, atente-se na importância de se ter sempre em mente uma visão holística do desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares. (pág. 59) (IE)</p> <p>Com efeito, nas últimas décadas, a sociedade portuguesa não deixou de perder crianças, alterando-se muito radicalmente a relação quantitativa entre gerações; há menos crianças e a tendência é para que haja cada vez menos, em termos relativos e absolutos. O número de cerca de um milhão de crianças (entre os 0 e os 18 anos) a menos, no espaço dos últimos 20 anos, é muito expressivo dessa perda demográfica, (pág. 71) (PES)</p> <p>Alguns indicadores permitem uma melhor percepção desta realidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Crianças existentes em Portugal (0-14 anos): 1981, 2 508 673; 1990, 1 972 403; 2005, 1 644 231 (menos 964 442, em 24 anos, isto é menos 39%) (fonte: Portugal-INE, 2006 e INE, Censos 1981);
--	--

	<p>– Percentagem das crianças portuguesas no total da população nacional em 2005: 15,6%. Menos do que a população fora da idade activa, maiores de 65 anos: 17,1% (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Taxa bruta de natalidade (n.o de nascimentos anuais por 1.000 habitantes): 1990, 11,7; 2005, 10,4 (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Taxa bruta de mortalidade (n.o de óbitos anuais por 1.000 habitantes): 1990, 10,3; 2005, 10,2 (fonte: Portugal-INE, 2006). Aproximam-se muito as taxas de natalidade e de mortalidade, isto significa que tendencialmente morrerão por ano mais pessoas do que as que nascem;</p> <p>– Taxa de fecundidade geral (número de crianças nascidas num determinado ano por mil mulheres em idade fértil, dos 15 aos 49 anos): 1990, 46,5; 2005, 41,8 (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Índice sintético de fecundidade (número médio de filhos por mulher em idade fértil, 15 a 49 anos): 1990, 1,6; 2005, 1,4 (fonte: Portugal-INE, 2006). Sendo o índice técnico de fecundidade considerado necessário para a reposição populacional de 2.1, não apenas essa reposição não está assegurada, como tem vindo a diminuir, tal como a taxa de natalidade;</p> <p>– Taxa bruta de nupcialidade: 1990, 7,2; 2005, 4,6 (fonte: Portugal-INE, 2006). Há muito menos casamentos; o nascimento de filhos fora do casamento emerge como um factor muito significativo: menos 30,7% em 2005 face a 1990 (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Idade média da 1.a maternidade: 1990, 24,8. 2005, 27,8 anos (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Número de casamentos dissolvidos por divórcio: 1990. 15,9%; 2004, 34,0%. O número de divórcios, neste período, aumentou em média 7,2% ao ano (fonte: Portugal-INE, 2006);</p> <p>– Aumento da população imigrante: 33 465 crianças dos 0 aos 14; 2% da população total de crianças (fonte: Portugal-INE, 2006). (págs 72 e 73) (PES)</p> <p>Em Portugal, as últimas décadas marcaram uma evolução muito favorável no que respeita à legislação que salvaguarda a promoção e protecção das crianças. A produção legislativa tem acompanhado a evolução que no plano mundial tem sido preconizado no domínio de políticas públicas para a infância. As áreas de produção legislativa abrangem os direitos de protecção, mas alargam-se ainda a domínios usualmente designados como de provisão e ainda de participação (cf. Hammarberg, 2000). Sem preocupação de exaustividade, referenciamos, numa sequência cronológica, os documentos legislativos que melhor assinalam a evolução legislativa que regula os mundos de vida das crianças portuguesas:</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de Outubro) – define, organiza e regula a educação das crianças (a partir dos 3 anos de idade), enquanto direito público; – Ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989, foi ratificada em Portugal em 21 de Setembro de 1990, assegurando e reconhecendo as crianças como detentores de direitos; – Criação das Comissões de Protecção de Menores (Decreto-Lei n.o 189/91, de 17 de Maio) – institui um sistema participado, de base comunitária e intersistitucional de protecção das crianças. Este diploma desjudicializa a promoção dos direitos da criança e institui um sistema de protecção, instituindo uma articulação entre o Estado e a sociedade organizada que configura uma acção inovadora de responsabilidade social colectiva; – Regulação e desenvolvimento da educação pré-escolar, pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.o 5/97, de 10 de Fevereiro); – Criação do Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil – PEETI (Resolução do Conselho de Ministros de n.o 75/98, de 4 de Junho) – estabelecendo acções de prevenção do abandono escolar, de combate à exploração económica das crianças e de reinserção escolar e social das crianças em situação de trabalho. Este programa foi reorganizado e retomado com a criação do PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.o 37/2004 de 20 de Março); – Reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, com a separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos, colocadas ao abrigo da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.o 147/99, de 1 de Setembro) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (Lei Tutelar Educativa – Lei n.o 169/99, de 14 de Setembro) e institui a Comissão Nacional para a Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – o novo ordenamento jurídico aprofunda e amplia o sistema de protecção de base sócio-comunitária e de responsabilidade social colectiva, cuja filosofia de base se encontra já consagrada na lei que instituiu as então chamadas Comissões de Protecção de Menores; – Lei da Adopção – institui novas regras e visa tornar mais ágil o processo de adopção (Lei n.o 31/2003, de 22 de Agosto); – Proibição dos castigos corporais a crianças, através da revisão do Código Penal, que expressamente consagra, pela primeira vez, no seu artigo 152 esta medida e protecção das crianças (Lei 59/2007, de 4 de Setembro).
--	--

	<p>Todavia, assistem dois problemas no que respeita à construção de uma infância juridicamente protegida em Portugal: a contradição entre a lei escrita e a lei de facto e a não inscrição, no plano simbólico, de valores sociais inscritos no espírito da lei. No que se refere ao primeiro aspecto é especialmente marcante a contradição entre as medidas de protecção que preconizam a intervenção em meio familiar, o acolhimento em famílias de acolhimento ou a adopção de crianças em situação de risco e o muito elevado número de crianças institucionalizadas; no segundo aspecto é, sobretudo, visível o facto de estar completamente arredado da agenda aquele que é o conjunto de direitos mais inovadores da Convenção sobre os Direitos da Criança e o tema central do debate internacional sobre a construção de políticas públicas para a infância – a participação infantil (cf. Archard, 1993; Alderson, 2000; Franklin, 2002; Fernandes, no prelo). (págs. 74 , 75 e 76) (PES)</p> <p>A caracterização atrás efectuada, com os respectivos indicadores, levará, na perspectiva da construção de uma proposta de educação integrada dos 0 aos 12 anos, à elaboração de respostas para as seguintes questões:</p> <p>Como é que as mudanças estruturais da infância, enquanto categoria geracional, na sociedade portuguesa constroem a condição de aluno, na contemporaneidade? Que criança vive em cada aluno? Que desafios, que dilemas, que condições se colocam à actual escola pública dos 0 aos 12? Que políticas públicas são exigidas pelas condições actuais de existência? (pág. 85) (PES)</p> <p>No segmento mais a montante do sistema (na educação dos 0 aos 3 anos) a construção de uma intencionalidade educativa, a par do aumento da oferta pública de cobertura, poderá favorecer uma articulação entre a instituição educativa e a família com ganhos mais adiante no processo educativo. Por outro lado, é a condição do aumento dos indicadores de conforto e de protecção das crianças e poderá ter ganhos adicionais na inversão da tendência de redução da natalidade;</p> <p>– No segmento mais a jusante da franja etária coberta (dos 10 aos 12) a proposta de educação integrada dos 0 aos 12 poderá propiciar uma sequência progressiva, mais coerente com os processos culturais infantis e mais articulado com as formas de aprendizagem das crianças, formadas em boa medida no nível imediatamente anterior;</p> <p>A Educação dos 0 aos 3 Anos</p> <p>A lei não comete às autoridades públicas (Ministério da Educação ou outras entidades) quaisquer responsabilidades na educação das crianças deste nível etário.</p>
--	---

	<p>Assim, nesta faixa etária não existe provisão formalmente reconhecida de qualquer oferta educativa formal, pública ou privada, com o fundamento de que compete às famílias a educação destas crianças, num registo informal de socialização primária. (pág. 92)</p> <p>O período etário considerado (dos 0 aos 12 anos) pode ser dividido em quatro fases, cada uma com características específicas no que respeita à provisão da educação.</p> <p>A primeira fase (dos 0 aos 2 anos) corresponde ao período em que não existe qualquer dispositivo institucional de educação formal. A educação destas crianças é entendida como pertencendo à esfera privada da família, não cabendo na responsabilidade do Estado como provisor da educação, nem existindo oferta relevante no âmbito da sociedade civil. A intervenção estatal reduz-se ao apoio social à família (amas e creches ou infantários). A cobertura da rede formal deste tipo de cuidados não chega a 30% da população com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos. (pág. 107) (PES) (AORH) (IE) (NS)</p> <p>Sendo estas as grandes orientações que têm vindo a concretizar-se um pouco por todo o lado, são, porém, grandes as diferenças no modo como os países organizam os seus dispositivos educacionais. No âmbito do nosso estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos em Portugal, importa ter presente uma dimensão comparativa que nos permita perceber não só os contextos em que funcionam as estruturas educativas, mas também as razões que orientaram opções organizativas adoptadas em diferentes países. (pág. 111) (RI) (PES)</p> <p>O período correspondente à escolaridade obrigatória na maioria dos países tem uma duração média de nove anos e corresponde a três níveis de classificação da CITE:</p> <ul style="list-style-type: none"> – nível 0 – Educação Pré-Escolar – nível 1 – Ensino primário ou 1.o ciclo de educação básica – nível 2 – Primeiro ciclo do ensino secundário ou 2.o ciclo de educação básica. <p>O período em análise – a educação das crianças dos 0-12 anos – abrange apenas dois níveis de educação da CITE, o nível 0 e o nível 1, considerando a idade de início do programa educativo e a sua duração. Em geral, a educação pré-escolar começa aos 3 anos de idade, mas isso não exclui a participação de crianças mais novas no programa; (nota minha: Como quadro de referência segue-se a Classificação Internacional de Tipo de Educação CITE 1997, elaborada pela UNESCO.) (pág. 113) (RI) (PES)</p> <p>Em Espanha, a educação de infância “constitui uma etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis</p>
--	--

anos de idade”¹⁴, de carácter facultativo, e que se organiza em dois ciclos (0-3 anos; 3-6 anos). Sempre que os dois ciclos funcionem no mesmo estabelecimento, seja público ou privado, o horário adequa-se às necessidades das famílias, não podendo, porém, as crianças permanecer no estabelecimento mais do que nove horas diárias. (pág. 117) (RI)

Na Irlanda, a educação pré-escolar realiza-se em escolas primárias, nas chamadas infant classes. Apenas em zonas desfavorecidas e integrados em projectos especiais funcionam alguns jardins-de-infância tutelados pelo ministério da Educação. Em 1991, o Child Care Act, da responsabilidade das autoridades de Saúde considerou que as crianças com idade inferior a 6 anos deveriam ser envolvidas em programas de educação pré-escolar, à excepção daquelas que já frequentavam as escolas primárias. Assim, a responsabilidade pelo período dos 0-3 anos é do departamento de Saúde e Crianças, e no período dos 4-6 anos é do ministério da Educação, quando as crianças frequentam escolas primárias. (págs. 118 e 119) (RI)

Em Espanha, o reconhecimento do carácter educativo dos dois ciclos que integram a educação pré-escolar implica a existência de um projecto pedagógico em todos os jardins-de-infância, mas cabe às comunidades autónomas definir os conteúdos educativos a desenvolver no 1.º ciclo (0-3 anos), enquanto que para o 2.º ciclo (3-6 anos) se encontram definidos a nível nacional os objectivos, as áreas de intervenção, os conteúdos educativos e currículo, que constituem o chamado “ensino mínimo do segundo ciclo da Educação de Infância” (pág. 122) (RI)

Na sua nova lei do sistema educativo, a Espanha antecipa o período habitualmente considerado, definindo a educação de infância como uma “etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”, mas divide o período em dois ciclos, deixando à responsabilidade das comunidades autónomas a organização do período dos 0-3 anos. Em todos os países existem orientações curriculares oficiais para a educação pré-escolar. (pág. 134) (RI)

Os Relatórios Comparativos Internacionais da OCDE (2001 e 2006) constituem os mais recentes documentos que equacionam as políticas de educação e cuidados para a infância de forma comparativa, elaborando um importante diagnóstico e propondo claras prioridades de intervenção. A primeira fase do relatório comparativo (2001) apresenta uma profunda análise dos factores contextuais que influenciam a educação de infância, analisando como essas questões contextuais corporizam perspectivas diversificadas sobre a infância, o

	<p>papel das famílias, as finalidades da educação e cuidados para a infância, questões essas que, por sua vez, influenciam as políticas e as práticas. (pág. 141) (RI) (PES) (NS) (IE)</p> <p>salvaguardando a diversidade e flexibilidade de propostas organizacionais; o alargamento progressivo dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, de acordo com as necessidades das famílias que trabalham, aliado à promoção de mais amplas licenças de maternidade e paternidade e, simultaneamente, à garantia da qualidade educativa das estruturas de atendimento; uma atenção especial aos serviços de apoio extra-escolar para as crianças em idade de escolaridade obrigatória no sentido da sua mais ampla expansão; maior intencionalidade no apoio a populações com necessidades educativas específicas (famílias em desvantagem sócio- -económica, minorias étnicas, culturais e linguísticas, crianças com necessidades educativas especiais), garantindo uma discriminação positiva dos grupos minoritários aliada a políticas e estratégias de inclusão. (págs. 142 e 143) (AORH) (PES) (NS) (IE)</p> <p>Desenha-se uma tendência internacional para as estruturas da Educação se tornarem as entidades responsáveis pela coordenação de todos os serviços destinados às crianças dos 0 aos 6 anos de idade Aliás, a análise comparativa de Teresa Gaspar refere esta orientação em alguns países, nomeadamente em Espanha. Manifesta-se ainda uma tendência para uma descentralização de responsabilidades de forma a permitir uma resposta holística a necessidades mais específicas e individuais e uma integração de serviços a nível local. Os governos centrais assumem a tarefa de equilibrar a tomada de decisão local com a variabilidade de situações no acesso à qualidade. A integração de serviços passa pelo trabalho em equipa entre profissionais com formações e valências diversificadas: educação, saúde, cultura, apoio social, etc. (págs 143 e 144) (RI) (PES)</p> <p>A primeira fase do Relatório Comparativo (2001) confirma a tendência internacional para consagrar um mínimo de 3-4 anos à formação inicial dos profissionais para a infância, quer estes sejam professores, educadores ou “pedagogos”. No entanto, o relatório considera haver lacunas importantes na formação para a articulação com pais, para o trabalho específico com as crianças dos 0-3 anos, na educação especial e para situações de educação bilingue ou multicultural e, ainda, em questões de investigação e avaliação. As possibilidades de formação contínua e de desenvolvimento profissional são muito desiguais entre os países, sobretudo entre o pessoal com menos formação, prevalecendo a preocupação com o baixo estatuto e deficientes condições de trabalho e salários</p>
--	---

	<p>no pessoal que trabalha com as crianças de 0-3 anos ou em atendimento extra-escolar. (págs. 144 e 145) (RI) (PE) (IE) (PES)</p> <p>Por último, é de salientar que, no caso português (DEB, 200014), a OCDE chama a atenção dos responsáveis para o erro estratégico da não abrangência do grupo etário dos 0-3 anos nas 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 sobre as crianças dos 0 aos 3 anos, indicam a existência de taxas de cobertura de apenas 12,6%. Num país cuja taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro é a mais alta da Europa, onde são acolhidas as restantes crianças desse grupo etário? Apesar de algumas denúncias preocupantes, a supervisão e regulação das estruturas de apoio à primeira infância é muito limitada. Um estudo sobre a realidade portuguesa (região Norte) revela que as salas de creche tinham uma qualidade mínima ou por vezes, mesmo inadequada (Aguiar, Bairrão e Barros, 2002). (pág.153) (RI) (PES) (IE) (AORH) (NS)</p> <p>Decorrente deste quadro, parece ser de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação de infância em Portugal, embora reforçando claramente algumas vertentes da mesma, ou seja, uma educação de infância concebida como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uma primeira etapa da educação básica, em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica; – abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos (e não apenas dos 3 aos 6), em interface com as políticas sociais, ligada às famílias, 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 – aqui expressando-se claramente num continuum dos 0 aos 12 anos. (pág. 156) <p>As questões da equidade colocam-se quando se fala do papel da educação de infância na promoção da coesão social. 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 (OCDE, 2001; Vasconcelos, 2007). (págs. 156 e 157) (PES) (NS) (IE) (RI)</p>
--	--

	<p>Neste enquadramento, encaramos a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Consideramos que abrange as crianças dos 0 aos 6 anos, independentemente das tutelas sob as quais é colocada, 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. (pág. 157) (PES) (IE) (NS) (AORH)</p> <p>Neste continuum dos 0 aos 12 anos todos os ciclos se aproximam da assunção de modelos curriculares baseados na globalização e na iniciação (portanto, ainda distantes da compartimentação disciplinar do saber), comungando de uma organização pedagógica baseada na monodocência ou na monodocência “coadjuvada”. (pág. 158) (IE)</p> <p>Esta proposta de “espaços das crianças”, recentemente introduzida na literatura da especialidade, pode revelar-se crucial ao entendermos a infância como um continuum dos 0 aos 12 anos, perspectiva que é o cerne do presente estudo. (pág. 159) (PES)</p> <p>Sendo a educação de infância (na sua acepção dos 0 aos 6 anos) a primeira etapa da educação básica, o investimento nesta etapa educativa não se pode fazer sem o ligar ao fortalecimento da educação básica – tendo como missão levar a que TODOS aprendam – e, como já atrás enunciámos, garantindo simultaneamente um atendimento de qualidade nos tempos não estritamente escolares ou “curriculares”, questão esta que também se aplica a outros níveis de escolaridade. Mas a educação de infância não se concebe sem estar profundamente ligada às políticas de educação de adultos, de formação e capacitação de adultos (e jovens) e de empregabilidade, bem como às políticas gerais de inserção social e de apoio à família e, muito especificamente, às mulheres. Será importante privilegiar um apoio sistémico, no contexto de interfaces, e mediante financiamentos integrados, de forma a ultrapassarmos a “dualidade endémica” prevalecente na educação de infância (estruturas “educativas” para os que podem pagar; estruturas “sociais” para as famílias carenciadas), promovendo políticas de equidade e uma educação de infância “não segregada” (Bairrão, 2005). (págs 159 e 160) (PES) (IE) (NS)</p> <p>Pensamos ser oportuno, neste momento, determo-nos num conceito alargado de educação e cuidados para a infância, de modo a englobar as crianças dos 0 aos 12</p>
--	---

anos. Este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das estruturas locais. 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. (pág. 161) (IE) (PES) (NS)

Este conceito abrangente pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos 0 aos 3 anos, estruturas que envolvam directa e sistematicamente as famílias, não pretendendo substituir-se a elas, antes suportando e “andaimando” o seu papel na educação primeira. Partindo do princípio de que as crianças são uma (nossa) responsabilidade social, compete às estruturas comunitárias de proximidade encontrar soluções de suporte às famílias trabalhadoras, através de estruturas de excelência, 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, reconhecendo ser esta acção dos educadores um trabalho efectivamente docente. Esta medida, que poderá ser promovida em cooperação com as autarquias locais (nomeadamente as Juntas de Freguesia; uma rede social com base municipal?) e as IPSS (Instituições Privadas de Solidariedade Social), pressupõe a elaboração urgente de normativos simples e enquadramentos por parte da tutela (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade; ou uma tutela supra-ministérios, com clara definição de papel de cada um dos intervenientes?) que garantam a elaboração de Orientações Pedagógicas para o Trabalho Educativo em Creche e o reconhecimento do serviço docente de educadores profissionalizados que trabalhem com estes níveis etários. No entanto, dada a especificidade da etapa dos 0 aos 6 anos e seguindo as recomendações do Relatório da OCDE Starting Strong II (2006), recomenda-se que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem pedagógica a estas idades, evitando uma escolarização precoce da educação de infância. Decorrente destes princípios emerge a necessidade de uma análise bem crítica aos materiais pedagógicos que estão a ser postos no mercado para estas idades (0-6 anos), mesmo aqueles que se auto-indicam como elaborados de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (págs. 161-163) (AORH) (NS) (PE) (PES) (IE) (RI)

Torna-se então necessário o investimento na promoção de qualidade global nas estruturas para as crianças dos 0 aos 12 anos, com especial incidência nos

	<p>agrupamentos da rede pública e nas estruturas ao serviço de famílias mais vulneráveis, garantindo processos de supervisão, monitorização e avaliação mas, também, de apoio à inovação; (pág. 164) (IE) (NS)</p> <p>Uma educação de infância não-segregada defende e monitoriza a execução dos princípios inicialmente previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997: equidade, justiça social, igualdade de oportunidades, princípios que são integralmente aplicáveis à sequência dos 0-12 anos. Este pressuposto implica ser necessário monitorizar a forma como as IPSS estão a utilizar os fundos públicos, de forma a não marginalizarem as crianças que mais precisam de qualidade no atendimento. Este é um facto que mereceria a maior atenção e regulação por parte das entidades responsáveis, dado que os financiamentos são públicos e nem sempre estão ao serviço dos que mais precisam (Vasconcelos, 2007). (pág. 166) (PES) (NS)</p> <p>Será ainda importante não esquecer a importância de se garantirem estratégias proactivas de incentivo à captação de professores e educadores do sexo masculino para as estruturas educativas dos 0 aos 12 anos: a ausência do sexo masculino na educação das primeiras idades é uma privação para as crianças mas, simultaneamente, uma privação para os homens. Dever-se-ia, ainda, ao abrigo do recentemente reformulado Estatuto da Carreira Docente, estudar formas de incentivar os profissionais que trabalhem com populações mais difíceis ou isoladas. O mais recente relatório da OCDE (2006) considera que um investimento na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da infância (0-12 anos), está directamente correlacionado com a promoção da qualidade dos serviços. A formação de professores e educadores deveria ser feita em torno de grandes áreas ou problemas, usando uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que os estudantes 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” (Vasconcelos, 2004) deveriam tornar-se centrais na formação inicial e contínua de professores e educadores. (pág. 168) (PE) (IE) (RI)</p> <p>Assim, na creche, que acolhe as crianças dos 0 aos 3 anos, de paredes cheias de janelas que imprimem uma luminosidade alegre ao seu interior, trabalham alguns pais como voluntários. Mas não só: os idosos do centro de dia anexo colaboram regularmente nas actividades, cantando uma canção ou contando uma história, confeccionando um bolo com as crianças mais velhas ou, simplesmente, embalando as que precisam de colo. (pág. 169) (IE)</p>
--	---

	<p>O desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo e nunca terminado, mas o período que aqui designamos como infância, e em particular a faixa dos 0 aos 12 anos, reporta-se ao tempo pré-adulto desse desenvolvimento, onde se jogam, muitas vezes de forma irreversível, factores que o favorecem ou o inviabilizam, e a que corresponde, por isso mesmo, uma responsabilidade acrescida das várias agências sociais, com destaque para as educativas. (pág. 177) (IE) (NS)</p> <p>A primeira reflexão que se coloca face ao caso português relaciona – se com a identificação claramente analisada por Natércio Afonso no capítulo intitulado “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, e também desmontada, em particular no plano da educação pré- -escolar, no texto prospectivo de Teresa Vasconcelos de um percurso histórico complexo, carregado de contradições, que todavia se salda, entre muitas outras dimensões, por três aspectos centrais: (1) a existência de um salto quantitativo muito significativo na expansão da educação para a infância, operado durante as últimas quatro décadas do século XX, (2) a identificação dos obstáculos ao correspondente salto qualitativo, social e historicamente construídos, associados a questões pedagógicas, organizacionais e contextuais imbricadas na oferta da provisão educativa e (3) o reconhecimento da necessidade de envolvimento em parceria das agências sociais e educativas no seu conjunto para operar esse avanço qualitativo, em muitos aspectos já iniciado. (págs 180 e 181) (PES) (AORH) (NS) (IE)</p> <p>1) A história da educação para os primeiros anos do período em estudo (0 aos 6) é marcada por (a) um reduzido reconhecimento público e escassa cobertura global numa fase anterior aos anos 1970, (b) pela expansão acentuada da faixa dos 3 aos 6 a partir da década de 1980 numa lógica muito associada à prevenção do insucesso nos percursos escolares, que veio a culminar no reconhecimento formal da sua natureza de primeira etapa da educação básica, e (c) a ainda insuficiente cobertura da faixa dos 0 aos 3 na actualidade. Acresce que as concepções do acompanhamento e apoio desta faixa etária se ressentem ainda da coexistência/conflitualidade histórica de visões assistencial e educativa, sobretudo na faixa dos 0-3, sendo urgente a reconceptualização desta vertente do atendimento à infância designada com propriedade por Teresa Vasconcelos como de educação e cuidados para a infância. (pág. 182) (PES) (IE) (AORH) (IE)</p> <p>6) A fractura entre a faixa dos 0 aos 6 e a faixa dos 6 aos 12 constitui um ponto crítico a considerar nas políticas de melhoria da qualidade, (pág. 183) (PES)</p>
--	--

	<p>Repensar a educação das crianças na faixa dos 0 aos 12 anos requer o seu enquadramento na matriz ética que se sustenta no direito a uma educação de base. Implica, entre outras coisas, reequacionar os olhares dominantes sobre a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança. (pág. 187) (DC) (IE) (PES)</p> <p>Uma das questões centrais identificadas pelos trabalhos reunidos neste estudo prende-se também com a identificação de desequilíbrios vários nas transições ao longo do percurso educativo das crianças dos 0 aos 12 anos, cuja génese, histórica, política e cultural, se procurou atrás clarificar. (pág. 190) (IE)</p> <p>Transformar as passagens de nível e ciclo (da creche ao pré- -escolar, do pré-escolar ao início da escolarização, desta ao nível de primeira especialização, referenciada aos anos finais deste período) em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> – inclusão tendencial de todo o percurso na mesma instituição ou agrupamento de instituições – no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interação entre crianças de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaborem; – estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso; – construção de referenciais para operacionalização do desenvolvimento vertical de competências, a ser trabalhadas nos diferentes momentos do percurso – e em diferentes contextos educativos, incluindo os não formais – que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal. (pág. 191) (PES) (IE) (PE) (AORH) <p>A educação dos 0 aos 12 anos processa-se num lento e complexo continuum de aprendizagens de todo o tipo, que vão interagindo com o processo de desenvolvimento da criança, alimentando-o. As aprendizagens formais ocupam um lugar central neste processo a partir do início do período dos 6 aos 12 anos, iniciando-se já antes (3 aos 6) a aproximação intencionalizada ao conhecimento e à competência que dele resulta, embora não formalizadas em formato escolar. (págs. 191 e 192) (IE)</p> <p>A transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização. Não se limita a um processo adaptativo às “regras” do grau ou nível seguinte, com frequentes e indesejadas contaminações descendentes das lógicas funcionais dos níveis mais avançados. Transformar as passagens de nível e ciclo (da creche ao pré- -escolar, do pré-escolar ao início da escolarização, desta ao</p>
--	---

nível de primeira especialização, referenciada aos anos finais deste período) em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios:

- inclusão tendencial de todo o percurso na mesma instituição ou agrupamento de instituições – no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interacção entre crianças de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaborem;
- estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso;
- construção de referenciais para operacionalização do desenvolvimento vertical de competências, a ser trabalhadas nos diferentes momentos do percurso – e em diferentes contextos educativos, incluindo os não formais – que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal. (pág. 192) (IE) (PES) (PE)

A análise que neste texto se desenvolveu, orientada para a visão prospectiva de melhorias a introduzir na educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 12, implica a consideração de alguns requisitos necessários à eficácia da sua implementação, tendo em mente as razões de relativo insucesso das inúmeras abordagens reformistas que sobre este domínio foram ensaiadas, nos últimos quarenta anos. Um desses requisitos, que se nos afigura nuclear, diz respeito à consciência da força das culturas organizacionais e profissionais instaladas nos vários níveis, segmentos e tipos de oferta educativa implicados neste período. (pág. 195) (PES) (AORH)

As questões enquadradoras deste estudo, referidas na introdução, direccionaram a equipa para a busca da compreensão relativa ao fenómeno da educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade em Portugal sem, contudo, deixar de o perspectivar: a) no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das crianças e os contextos da sua ocorrência; b) na comparação com outros países, com especial incidência nos países europeus e c) em estudos e reflexões anteriores. (pág. 198) (PES) (RI)

Por isso se reconhece cada vez mais, numa lógica de responsabilização social politicamente determinada, a necessidade das creches que deverão actuar sempre em estreita articulação com as famílias. Mas reconhece-se também que há outras modalidades de apoio que passam por um maior envolvimento das comunidades locais e por políticas que possibilitem à mãe uma maior permanência em casa (cf. a análise comparativa entre países realizada por Teresa Gaspar para este estudo). No nosso País não existe provisão formalmente reconhecida na Lei de Bases do

	<p>Sistema Educativo (LBSE) para a faixa etária dos 0 aos 3 porque se entendeu que é às famílias que compete a socialização primária e a educação das crianças nesta idade (sobre a organização do sistema educativo português, ver secção assinada por Natércio Afonso); no entanto, este entendimento não tem sido acompanhado de políticas familiares e de trabalho consonantes com este ideário. (pág. 203) (NS) (AORH) (NS) (RI) (PES)</p> <p>Trata-se de um problema a ter em consideração já que parece recaírem nas desarticulações (entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas sectoriais) alguns dos principais problemas com que se debate a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em Portugal. (pág.205) (IE) (PES)</p> <p>Trata-se de um conjunto de medidas de protecção, apoio e educação. Num contexto mais alargado, mas de grande pertinência, se inserem também as medidas de protecção à maternidade com licenças mais amplas, a expansão dos serviços de apoio extra-escolar, a educação dos agentes educativos, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, as actividades de enriquecimento curricular e a escola a tempo inteiro. A tendência para o alargamento dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a total cobertura da rede do pré-escolar foi recentemente anunciada pelo senhor Primeiro-Ministro no Parlamento (13.02.08). (pág. 209) (PES) (AORH) (IE)</p> <p>Uma política integrada do desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos deve eliminar ou, pelo menos, reduzir as discrepâncias: a) na articulação entre sectores intervenientes e b) na sequencialização de contextos educativos e aprendizagens. E isto com sustentação: a) no processo holístico de desenvolvimento; b) na compreensão do que é cuidar e educar; c) nas circunstâncias da sociedade moderna incluindo necessidades e expectativas e d) nas competências básicas desejáveis e possíveis.</p> <p>Como afirma Teresa Vasconcelos neste estudo, é relevante “dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal (...) concebida como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uma primeira etapa da educação básica, em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica; – abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos (e não apenas dos 3 aos 6), em interface com as políticas sociais, ligadas às famílias, à educação de adultos, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim à garantia de coesão social – aqui expressando-se claramente num continuum dos 0 aos 12 anos”. <p>(págs. 212 e 213) (PES) (IE) (NS)</p>
--	--

	<p>Propõe-se, assim, uma atenção muito cuidada a algumas áreas de intervenção com vista a uma coerência educativa global e que a seguir se identificam.</p> <p>– Cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos, com medidas dirigidas a: a) articulação entre tutelas; b) apoio à família; c) despiste atempado de situações de risco. (pág. 213) (PES) (NS) (IE)</p> <p>Cuidar da criança implica olhar para ela na sua globalidade. Recomenda-se um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas. (pág. 217) (IE) (PES) (PE) (AORH) (NS)</p> <p>Embora reconhecendo a necessidade de estabelecer políticas globais para a infância, Teresa Vasconcelos defendeu que se devem acautelar os poderes do Estado em relação à faixa dos 0 aos 3 anos, enquanto Manuel Rangel espera que o estabelecimento dessa política global não signifique mais uniformização. (pág. 225) (PES)</p> <p>Lúisa Alonso propôs a concepção de um projecto integrado de educação para a infância que integre um referencial para a educação das crianças dos 0 aos 12 e se enquadre na formação ao longo da vida. (pág. 226) (IE) (PES)</p> <p>Todos parecem estar de acordo quanto à necessidade de repensar a educação dos 0 aos 3 anos de idade, as dúvidas surgem quando se pretende definir o tipo de intervenção. (pág. 226) (PES)</p> <p>Argumentando a favor desta intervenção, Mário Cordeiro referiu que a partir dos 2 anos de idade é necessário um contacto social inter- -pares e que, por outro lado, há estudos que mostram que o investimento na gravidez e na educação dos 0 aos 3 é aquele que, a médio prazo, pode ter melhores resultados. (pág. 226) (IE)</p> <p>Ao referir-se à integração da faixa dos 0 aos 3 num ciclo educativo, Ana Maria Vieira de Almeida manifestou alguma inquietação, dado que este período é fundamental para que criança adquira a confiança necessária às suas aprendizagens, e colocou as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Como transferir para a esfera pública o que era apanágio das famílias? – Ao fazê-lo não estaremos a admitir a falha das famílias? – É preciso acautelar os poderes do Estado na educação da primeira infância (qualquer Estado totalitário gostaria de o fazer...).
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> – Ainda que as instituições possam dar melhores condições às crianças desfavorecidas, não é certo que o que é uma necessidade da família seja igualmente uma necessidade da criança. – As instituições têm que ter pessoas com perfil e formação adequados e em Portugal não há cultura de selecção. – Atribuir todas as responsabilidades de tutela ao ME é muito ousado porque ele não detém todo o saber. – A metodologia a seguir para implementar uma política de escola de espectro largo deverá ser a de escuta das comunidades. (pág. 227) (PES) (NS) (IE) (PE) <p>No entender de Luísa Alonso, a Lei de Bases não foi cumprida no que se refere à educação básica ou fundamental e elenca um conjunto de questões problemáticas emergentes do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – diversidade; – currículo; – rede escolar; – desadequação da oferta curricular à realidade actual (compartimentação resultante das AEC); – dispersão do currículo por diversos documentos; falta uma matriz; – falta de sinergia entre as diversas agências que se ocupam da educação; – escola fechada sobre si mesma; – não reconhecimento formal da oferta formativa dos 0 aos 3 anos; (pág. 228) (PES) (IE) (AORH) (NS) <p>Embora se reconheça a existência de unanimidade no bloco entre os 0 e os 12 anos, para Manuel Carmelo Rosa a inovação estará na educação dos 0 aos 3 anos que será um contributo para a equidade educativa. (pág. 230) (IE) (PES)</p> <p>Este analista (nota minha: João Formosinho) referiu, ainda, que os agrupamentos de escolas deverão ser tidos em conta no estudo, já que qualquer política dos 0 aos 12 será sempre realizada dentro dos agrupamentos que tentarão burocratizar o pré-escolar, impondo critérios dos outros ciclos às educadoras de infância, sem que daí resulte uma melhoria na aprendizagem das crianças. (pág. 230) (AORH) (IE)</p> <p>O Seminário é parte de um programa que o Conselho Nacional de Educação decidiu promover com o objectivo de dar um contributo para a fundamentação de políticas e acções que melhorem as condições do desenvolvimento educativo das crianças, neste grupo etário dos 0 aos 12 anos. Este programa tem as suas raízes no Debate Nacional sobre Educação que ocorreu, como se recordam, entre Maio de 2006 e Março de 2007, uma iniciativa do Governo e da Assembleia da</p>
--	--

	<p>República que mandou o CNE para o organizar e promover. No decurso do Debate percorremos todos os distritos e as regiões autónomas do País e constatámos existir uma preocupação geral com vários aspectos da educação das crianças desta faixa etária, do nascimento aos 12 anos. (pág. 237) (PES) (IE)</p> <p>Gostaria de começar por contextualizar o estudo. De facto, o tema da educação das crianças dos 0 aos 12 foi um tema muito saliente no Debate Nacional sobre Educação, que decorreu em 2006/2007. (pág. 245) (PES)</p> <p>Mas apesar dos progressos, encontramos ainda uma realidade que, numa caracterização sumária, aponta para 23% de taxa de pobreza infantil, crianças mal amadas, insuficiente provisão de apoio às famílias na faixa dos 0 aos 3 anos, e ainda dos 3 aos 6. (pág. 247) (NS) (IE)</p> <p>Era preciso perceber quais as políticas públicas de educação para as crianças dos 0 aos 12 anos, não só em Portugal, mas também, numa perspectiva comparativa, noutros países que identificámos. (pág. 249) (PES) (RI)</p> <p>Teresa Gaspar compara a educação entre os 0 e os 12 anos em seis países, identifica a tendência para oferecer a educação pré-escolar com grande cobertura, mas facultativa. (pág. 250) (RI) (AORH)</p> <p>A Maria do Céu Roldão repensa a educação dos 0 aos 12 a partir do conceito de educação de base (um conceito que lhe é muito querido), educação de base, entendida por ela e também sumariando as suas palavras, como garantia de que às crianças são proporcionadas aprendizagens essenciais para a sua integração numa dada sociedade. (pág. 251) (IE) (NS)</p> <p>Pois há, mas o nosso grande esforço foi não disparar em todas as direcções, mas tentar sistematizar e tentar unir. Portanto, as áreas de intervenção que nós considerámos são, por um lado, a cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos, com medidas dirigidas à articulação entre as tutelas, o apoio à família e o despiste atempado de situações de risco. (pág. 253) (AORH) (PES) (IE)</p> <p>Uma dimensão educativa alargada, que implica olhar para a criança na sua globalidade, recomendando-se aqui um alargamento dos espaços de educação dos 0 aos 3 anos, recomendando-se também a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita e também a tal continuidade nas transições entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, o 1.º e o 2.º ciclos e a articulação entre serviços sociais e serviços educativos; (pág. 254) (IE) (AORH) (PE)</p> <p>A primeira e mais importante mudança que se verifica de há vinte anos a esta parte é a diminuição muito significativa do número de crianças em Portugal. Se considerarmos a franja etária dos 0 aos 18 anos, Portugal perdeu 1 milhão de crianças no espaço de vinte e poucos anos. Não temos no nosso sistema</p>
--	--

estatístico a possibilidade de saber quantas crianças de 0 a 12 anos existiam em 1986 e quantas existem hoje. Os números mais próximos referem-se ao grupo dos 0 aos 14 anos, pois é exactamente nesse grupo etário que o Instituto Nacional de Estatística elabora os seus dados e, mesmo aí, essa diminuição é significativa. No Censos de 1981 havia 2,5 milhões de crianças, grosso modo; em 2006 há 1,6 milhões de crianças, o que significa, portanto, uma perda de 900.000 crianças no espaço de vinte e poucos anos, nesta franja etária dos 0 aos 14 anos. (pág. 262) (PES)

Uma política integrada para a infância significa, desde logo, atribuir intencionalidade educativa à educação dos 0 aos 3 anos. Como sabem, no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo português há um conjunto de cidadãos portugueses que não estão integrados e esse conjunto é precisamente o dos 0 aos 3 anos. A partir dos 3 anos até ao fim da vida, todos são objecto do normativo constante da Lei de Bases. Portanto, a ideia que daqui subjaz no quadro destas políticas integradas, desta articulação das políticas educativas com as políticas sociais, é da atribuição de intencionalidade educativa dos 0 aos 3 anos.

E, naturalmente, de integração dos percursos sequenciais e da organização do processo educativo dos 0 aos 12 anos. Mas sobre isso vai falar o meu colega Natércio Afonso. (pág. 268) (PES) (IE) (NS) (DC)

(nota minha: comentário de Natércio Afonso) Mas como prometi ser breve, vamos falar de políticas. O que é que há a dizer sobre as políticas públicas de educação? Em primeiro lugar, há o período dos 0 aos 3 anos em que essas políticas não existem. Não há nenhuma política pública de educação nesse primeiro período e já vimos que esses cidadãos, apesar de serem cada vez menos, ainda são bastantes. Esses cidadãos estão excluídos das políticas públicas de educação, com o pretexto, eu não lhe chamo motivo porque efectivamente não é um motivo válido, com o pretexto de que essa responsabilidade é uma responsabilidade das famílias. Por esse andar não haveria políticas de emprego. A responsabilidade de arranjar um emprego é dos que precisam dele e, portanto, a ideia de que essa responsabilidade é da família eu não contesto, mas não quer dizer que não haja políticas públicas. Penso que é uma questão central. (pág. 270) (PES) (DC) (NS)

Essa nova política integrada de desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos tem de ser construída “em cima” e tendo em consideração as políticas que estão no terreno e que consolidaram tradições, culturas, maneiras de ver e maneiras de pensar a educação. (pág. 271) (PES) (IE)

Por outro lado, começa a formar-se uma tendência, que eu diria tem início em 2006 com a nova lei do sistema educativo espanhol, que é a de assumir a intervenção e intencionalidade educativa no período dos 0 aos 3 anos, considerando que dos 0 aos 6 anos é todo um período de educação infantil, dividido em dois ciclos, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos. O período dos 3 aos 6 anos é, contudo, mesmo na nova lei espanhola, definido como um tempo que antecede o início da escolarização formal. Pelo seu lado, a França tem vindo a antecipar para os 2 anos de idade o início da educação pré-escolar. (págs. 273 e 274) (RI)

(nota minha: Teresa Vasconcelos) A minha visão foi a de alguém ligada à educação de infância, assumindo um olhar marcadamente pedagógico, mas também um olhar profundamente orientado pela minha experiência, enquanto directora-geral da Educação Básica entre 1996 e 1999: uma das grandes aprendizagens que considero ter tido foi a de procurar encarar o sistema educativo como um todo (nomeadamente a Educação Básica, dos 0 aos 12 anos), debatendo-me com a profunda incongruência e fragmentação que havia nesse mesmo sistema educativo. (pág.275) (IE) (PES)

No campo da educação de infância, quero sublinhar aspectos que já foram referidos, entre os quais a grande perplexidade que temos com a não preocupação com uma abordagem educativa na faixa etária dos 0 aos 3 anos. (pág. 275) (IE)

Em relação aos desafios que colocamos para um continuum dos 0 aos 12 anos, sublinhei alguns princípios que me parecem essenciais dentro daquilo que a Isabel Alarcão afirmou “ser uma sensibilidade minha” (e eu fiquei muito contente por ela ter reconhecido tal facto), que é a sensibilidade às questões da inclusão e da coesão social. (pág. 275) (NS)

Embora não perdendo de vista o olhar para este problema da infância e da criança dos 0 aos 12 anos, na perspectiva holística que foi aquela que adoptámos, a minha análise situa-se mais do ponto de vista da oferta ou da provisão educativa formal para estes mesmos níveis e, mais particularmente, não tanto para as primeiras idades mas para a escolaridade formal, que é aquela que também conheço melhor e com que trabalho mais. (pág. 277) (PES) (AORH)

(nota minha: Rui Alarcão) Disse uma vez esta coisa, que era uma caricatura evidentemente, de que devia ser proibido fazer novas leis e obrigatório aplicar bem as que temos. Nos princípios e nas recomendações deste Relatório não vejo nada que automaticamente envolva a legislação. Queria deixar aqui esta ideia, que isto não sirva para uma proliferação de legislação. Não é aí realmente que se ganha ou se perde esse combate. Até porque uma boa lei mal aplicada é má. Uma

	<p>má lei bem aplicada até é capaz de ser boa, e é nesse plano da realização e da aplicação, que se devem colocar as coisas, dos 0 aos 12 anos ainda mais. (pág. 293) (PES)</p>
<p>creche</p>	<p>Efectivamente, é cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou mesmo a escola de per se não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e experiências que afectam o seu desenvolvimento. Porque o desenvolvimento é de tal modo multifacetado e complexo, torna-se essencial compreender o papel de cada uma dessas experiências no curso do desenvolvimento humano, nomeadamente na forma como a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação de necessidades básicas de desenvolvimento. (págs 43 e 44) (IE)</p> <p>Em função das competências e objectivos mais específicos a identificar e promover, considerando as particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças ou de crianças individuais, procede-se à organização do ambiente educativo. Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo para uma criança em idade de creche (0-3), (pág. 59) (IE)</p> <p>Existem diversos tipos de centros de acolhimento e outros dispositivos, públicos e privados: creches, mini-creches, amas oficializadas e creches familiares (Barros, 2008). A provisão de cuidados está concebida e organizada numa lógica de prestação de serviços de apoio às famílias. Em muitos casos, os cuidados são assegurados ou financiados no âmbito de políticas públicas de protecção social, a cargo ou com tutela das autoridades governamentais do sector (no presente, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social MTSS). Nos termos legais, o serviço de amas é definido como uma “resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha recta ou no 2.º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais”. Definem para este serviço os seguintes objectivos: “apoiar as famílias mediante o acolhimento de crianças, providenciando a continuidade dos cuidados a prestar; manter as crianças em condições de segurança; e proporcionar, num ambiente familiar, as condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças” (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio, e Despacho Normativo n.º 5/85, de 18 de Janeiro)</p> <p>O enquadramento do serviço de creches é caracterizado pelo MTSS como uma “resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza sócio-educativa,</p>

	<p>para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família”. Os objectivos consignados a estes serviços sublinham claramente a sua natureza de apoio social com exclusão de qualquer intenção educativa formal: “proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado; e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar” (Despacho Normativo n.o 99/89, de 11 de Setembro). Quando se trata de pequenas organizações de acolhimento de poucas crianças, num contexto próximo do ambiente familiar, o serviço é designado como de mini-creche (Barros, 2008). Por seu turno, a creche familiar é definida na documentação do MTSS (Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos) como um conjunto de amas (entre 12 e 20) residentes na mesma zona geográfica, com financiamento e supervisão técnica institucional dos serviços regionais do MTSS, ou de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs).</p> <p>A oferta da provisão de cuidados para este nível etário é, contudo, muito deficitária, embora tenha vindo a aumentar nos últimos anos. (págs. 92 e 93) (AORH) (NS) (PES) (IE) (PE) (NEE)</p> <p>Para além da rede pública que funciona no âmbito do Ministério da Educação e da oferta assegurada pelo MTSS, existem muitos estabelecimentos privados, frequentemente assegurando uma oferta integrada de creche e jardim-de-infância, e que funcionam sob tutela do ME ou do MTSS. (pág. 94) (AORH)</p> <p>Os jardins-de-infância tutelados por outros ministérios, em especial pelo MTSS, estão geralmente integrados em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs), que frequentemente incluem outras valências de acção social (creches, centros de dia para a terceira idade). (págs 95 e 96) (AORH)</p> <p>A primeira fase (dos 0 aos 2 anos) corresponde ao período em que não existe qualquer dispositivo institucional de educação formal. A educação destas crianças é entendida como pertencendo à esfera privada da família, não cabendo na responsabilidade do Estado como provisor da educação, nem existindo oferta relevante no âmbito da sociedade civil. A intervenção estatal reduz-se ao apoio social à família (amas e creches ou infantários). A cobertura da rede formal deste</p>
--	---

	<p>tipo de cuidados não chega a 30% da população com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos. (pág. 107) (PES) (NS) (AORH)</p> <p>na República Checa, pelo contrário, a rede de creches e de jardins-de-infância cobre cerca de 90% das crianças dos respectivos grupos etários e a sua tradição curricular é fortemente centralizada. (pág. 112) (RI)</p> <p>Os seguintes critérios permitem definir o início e o fim da educação pré-escolar, ou seja, a fronteira entre a educação pré-escolar e o atendimento em creches, a jusante, ou entre a educação pré-escolar e o ensino primário, a montante:</p> <p>Critérios principais</p> <ul style="list-style-type: none"> – as características educativas do programa; – a localização numa escola ou num centro exterior à família; – a idade mínima das crianças que o frequentam; – o limite de idade superior das crianças. (pág. 114) (AORH) (PES) <p>As qualificações pedagógicas exigidas ao pessoal educativo fornecem um bom critério de classificação dos programas educativos, pois permitem distinguir a educação pré-escolar das actividades em creche, para as quais nenhuma qualificação ou apenas uma qualificação paramédica é exigida. (pág. 115) (PE) (PES)</p> <p>Contraditoriamente, está ainda por cumprir a promessa de ser considerado como serviço docente o exercício profissional de educadores de infância diplomados que exercem a sua actividade profissional em contextos de atendimento à primeira infância (creches ou outro tipo de estruturas), o que nos parece uma lacuna grave que cria problemas de difícil solução, tais como a não fixação do corpo docente, não contagem de tempo de serviço para a carreira docente, etc. (pág. 151) (PE) (PES)</p> <p>Um estudo sobre a realidade portuguesa (região Norte) revela que as salas de creche tinham uma qualidade mínima ou por vezes, mesmo inadequada (Aguiar, Bairrão e Barros, 2002). (pág. 153) (IE)</p> <p>Partindo do princípio de que as crianças são uma (nossa) responsabilidade social, compete às estruturas comunitárias de proximidade encontrar soluções de suporte às famílias trabalhadoras, através de estruturas de excelência, 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, reconhecendo ser esta acção dos educadores um trabalho efectivamente docente. Esta medida, que poderá ser promovida em cooperação com as autarquias locais (nomeadamente as Juntas de Freguesia; uma rede social com base municipal?) e as IPSS (Instituições Privadas</p>
--	--

de Solidariedade Social), pressupõe a elaboração urgente de normativos simples e enquadreadores por parte da tutela (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade; ou uma tutela supra-ministérios, com clara definição de papel de cada um dos intervenientes?) que garantam a elaboração de Orientações Pedagógicas para o Trabalho Educativo em Creche e o reconhecimento do serviço docente de educadores profissionalizados que trabalhem com estes níveis etários. (pág. 162) (NS) (PE)(PES) (IE)

Assim, na creche, que acolhe as crianças dos 0 aos 3 anos, de paredes cheias de janelas que imprimem uma luminosidade alegre ao seu interior, trabalham alguns pais como voluntários. Mas não só: os idosos do centro de dia anexo colaboram regularmente nas actividades, cantando uma canção ou contando uma história, confeccionando um bolo com as crianças mais velhas ou, simplesmente, embalando as que precisam de colo. Algumas crianças da escola de 2.º ciclo mais próxima deslocam-se à hora de almoço à creche, ajudando a dar refeições mais individualizadas aos pequeninos e, na hora do recreio, os meninos do jardim de infância anexo trazem para o espaço de recreio exterior (amplamente ajardinado e cultivado pelas próprias crianças) aqueles que podem andar. Como a creche não tem lugares disponíveis para todas as crianças da comunidade, um grupo de amas recebe as outras crianças no respectivo domicílio, sob a supervisão de educadores de infância, e deslocam-se regularmente à “creche-mãe” para participarem nas actividades e receberem formação. (pág. 169) (IE)

Transformar as passagens de nível e ciclo (da creche ao pré-escolar, do pré-escolar ao início da escolarização, desta ao nível de primeira especialização, referenciada aos anos finais deste período) em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios: (pág. 191) (IE)

O desenvolvimento destas competências ocorre num tempo marcado por expectativas culturais veiculadas pelos adultos e em contextos diversificados, com maior ou menor articulação entre si. Nesta malha do tecido social sobressaem a família (se possível alargada), os vizinhos, os amigos, os serviços de saúde, as estruturas locais de Segurança Social, a creche, a escola, as bibliotecas e ludotecas, as actividades culturais, religiosas e desportivas oferecidas pela comunidade, os espaços de serviço público onde a criança vive a sua vida cívica (Moss and Petrie, 2002). (pág. 201) (IE) (NS) (AORH)

As creches surgem, assim, como uma necessidade imperiosa de apoio, mas a função cuidadora e educativa que elas desempenham são igualmente importantes para a coesão social e a vivência democrática quando a taxa de pobreza infantil

	<p>se situa na ordem dos 23%²³, desemprego toca à porta de muitas famílias (taxa a rondar os 7,5%), a multiculturalidade se tornou realidade, a imigração precisa de acolhimento e integração e, em suma, a diversidade das condições de vida das crianças pede a complementaridade de contextos promotores do seu desenvolvimento. Por isso se reconhece cada vez mais, numa lógica de responsabilização social politicamente determinada, a necessidade das creches que deverão actuar sempre em estreita articulação com as famílias. (pág. 203) (NS) (IE) (AORH)</p> <p>É certo que existem centros de acolhimento, públicos e privados (infantários, creches, amas), em número cada vez maior. Mas o seu número é ainda insuficiente e o seu funcionamento é, muitas vezes, direccionado para a prestação de serviços de apoio à família no âmbito das políticas públicas de protecção social do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, com desvalorização do papel educativo, também ele social, que em si encerram. (págs. 203 e 204) (AORH) (NS) (PES) (IE)</p> <p>O apoio às famílias no sector da educação não se esgota no tempo da creche; prolonga-se na educação pré-escolar e na escolarização propriamente dita, sem contudo deixar de respeitar e incentivar o papel das famílias, também imprescindível nestas idades. (pág. 204) (PES) (NS)</p>
infância	<p>No decurso do Debate Nacional sobre Educação, que teve lugar em 2006, uma das preocupações que surgiu com maior frequência centrou-se no interesse por uma política coerente de apoio à infância, capaz de preparar as crianças para uma escolaridade bem sucedida. (pág. 17) (PES) (IE)</p> <p>No essencial, o Estudo realçou os progressos realizados em Portugal nos últimos trinta anos nos cuidados à infância e na educação das crianças, designadamente, as medidas de protecção à maternidade, o alargamento dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a expansão da rede de educação pré-escolar, o desenvolvimentos dos serviços de apoio extra-escolar, a formação dos agentes educativos, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, as actividades de enriquecimento curricular e a escola a tempo inteiro. (pág. 18) (PES) (NS) (AORH) (PE) (IE)</p> <p>Mudanças de comportamentos com tendência para o sedentarismo e a passividade perante a televisão ou o fascínio do entretenimento com jogos informáticos levaram à reorganização dos espaços, dos tempos e das vivências da infância e a um novo relacionamento com o mundo, provocando um modo diferente de apreender e conviver com o real. (pág. 23) (IE)</p>

	<p>Reconheceu então o CNE a necessidade de dar continuidade a esse trabalho de reflexão, reflexão que ganhou novos contornos e maior oportunidade numa altura em que as alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) definiram uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos. Neste contexto, importa reflectir sobre os fundamentos e os efeitos dessa reorganização do sistema educativo – relativamente à qual, desde já, se expressa a nossa concordância, integrando-a numa visão mais global da infância e perspectivando-a na relação com os vários agentes que intervêm na educação das crianças. (págs.24 e 25) (PE) (PES) (IE)</p> <p>Numa dimensão sociológica, Manuel Jacinto Sarmiento aborda o fenómeno da infância em Portugal nas suas características demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas. Analisa a infância no quadro de uma alteração do modelo social contemporâneo influenciado por dois vectores: a globalização e a individualização. Afirma que o modelo social contemporâneo afecta a ideia moderna de infância, uma ideia em transição que tem sido vivida de uma forma muito intensa em Portugal nos últimos 20 anos com características de complexidade e paradoxo. (pág. 27) (PES) (NS) (IE)</p> <p>Na mesma secção e seguindo a mesma linha estratégica de abrir pistas para o futuro, Maria do Céu Roldão parte da questão estruturante “Que educação queremos para a infância?” e, pondo em destaque o conceito de educação de base como a garantia de que às crianças são proporcionadas aprendizagens essenciais para a sua integração numa dada sociedade, organiza o seu pensamento relativo à reorganização dos sistemas de educação e cuidados às crianças em função de seis linhas estratégicas. (pág. 29) (IE) (NS) (PES)</p> <p>Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós... Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos</p>
--	---

<p>os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.</p> <p>Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. (pág. 33) (IE)</p> <p>As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância. (pág. 34) (IE)</p> <p>Embora as diferenças individuais sejam naturalmente reconhecidas nos estudos sobre o desenvolvimento na infância, a ênfase foi colocada naquilo que as crianças têm em comum, identificando padrões “normais” de desenvolvimento (pág. 34) (IE)</p> <p>Por outro lado, se o desenvolvimento físico e motor poderá ser mais facilmente identificável e normalizável, até porque muitos dos seus aspectos, como a progressão do sentar para o gatinhar, andar, correr e trepar, são muito maturacionais, o que se poderá dizer sobre o desenvolvimento das relações sociais e emocionais, comunicação, pensamento e raciocínio moral, compreensão social e sentido de si próprio? Será possível identificar padrões de desenvolvimento idênticos e aplicáveis a todas as crianças? Nesta assunção, importa reflectir: até que ponto pensar o “desenvolvimento da criança”, de uma forma normativa, aumenta (ou não) a nossa compreensão sobre a infância; até que ponto abordagens descritivas e universalistas poderão ser barreiras à compreensão das infâncias reais? (Woodhead, 2005) (pág. 35) (IE)</p> <p>É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. A partir da primeira década de vida o desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentido: as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; (pág. 38) (IE)</p> <p>O pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares. Estes contextos incorporam concepções de infância e de práticas educativas consonantes que, naturalmente, influenciam a auto-imagem ou auto-estima das crianças, a forma como as crianças se vêem como cidadãs, pensadoras</p>

	<p>e aprendizes,... Bronfenbrenner (1979) descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico. Releva-se aqui a ideia de mudança continuada e a ideia de que o desenvolvimento se manifesta ao nível da percepção ou compreensão do contexto (imediate e mais vasto) e ao nível da capacidade de acção sobre o contexto. (pág. 40) (NS) (IE)</p> <p>Os dados da investigação sugerem que as crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional. (pág. 46) (IE)</p> <p>Pais e profissionais da infância sabem que o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma de ajudar crianças a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer-lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia. (pág. 62) (IE) (AORH)</p> <p>Neste processo, levantam-se desafios aos adultos educadores que passam pela atenção à perspectiva da criança (cognições, emoções, motivações...); compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...); procurando articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais. (pág. 64) (PE)</p> <p>A ideia moderna da infância é necessariamente afectada e influenciada por estas mudanças sociais. A infância desenvolveu-se inicialmente como “sentimento” e consolidou-se como “norma universal” relativa ao grupo etário mais jovem com o dealbar e o decurso da modernidade (cf. Ariès, 1973; Becchi & Júlia, 1998) Heywood, 2002). Ora, a infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Nesse sentido, a ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças, nos procedimentos de “administração simbólica da infância” (pág. 69) (NS) (PES)</p> <p>Podemos dizer que a infância portuguesa contemporânea não vive nas mesmas condições que aquela que serviu de referência aquando da aprovação da Lei de Bases: intensificaram-se factores que já então estavam presentes (de natureza demográfica e quanto à composição multicultural da população portuguesa, por</p>
--	--

exemplo), mas outros emergiram que configuram novas realidades, nomeadamente no que respeita ao enquadramento jurídico da infância e aos elementos e valores simbólicos com que (n)a sociedade portuguesa se constitui a administração simbólica da infância. (pág. 70) (PES) (NS)

As consequências desta diminuição (nota minha: diminuição demográfica da infância) são visíveis a vários níveis: no plano económico, com insuficiência a prazo da população para manutenção da força laboral necessária às actividades económicas; no plano da sustentabilidade do sistema de protecção social, pelo desequilíbrio entre população contribuinte e população beneficiária; no plano institucional, pelo superavit, a prazo, de equipamentos para a infância (as escolas rurais são o exemplo mais frequentemente invocado a este propósito) e a exigência de novas orientações, recursos e dinâmicas institucionais para a população envelhecida; no plano simbólico, pela configuração de uma identidade colectiva marcada pela dificuldade de renovação das gerações e pelo despovoamento e envelhecimento de amplas franjas do território, sobretudo no interior. (pág. 71) (PES) (AORH)

Em articulação com aqueles factores (ainda que não necessariamente em interdependência), as mudanças na estrutura familiar têm vindo a acentuar-se de modo muito visível nos últimos anos, com o retardamento da idade de casamento, o aumento dos divórcios e recomposições familiares, a diversificação dos agrupamentos familiares e a diminuição do número de filhos por casal concorrem concorrendo para uma situação que simultaneamente destaca a variabilidade da norma da infância, a diversificação e a complexificação das condições de existência das crianças nas famílias contemporâneas (cf. Almeida, 2000). (pág. 72) (NS) (PES)

A definição de um quadro jurídico de referência para a promoção e protecção das crianças corresponde a uma necessidade que tem vindo a ser reconhecida desde o início do século XX quando Ellen Key proclamou o século XX como “o Século das crianças”. O reconhecimento da infância como objecto de legislação específica e das crianças como sujeitos de direitos sofreu um grande incremento, no plano internacional, com a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança. A ordem jurídica da infância encontra nesse documento o seu referencial essencial, assinalando a especificidade do grupo geracional e as especiais responsabilidades da sociedade para com as crianças.

Em Portugal, as últimas décadas marcaram uma evolução muito favorável no que respeita à legislação que salvaguarda a promoção e protecção das crianças. A

	<p>produção legislativa tem acompanhado a evolução que no plano mundial tem sido preconizado no domínio de políticas públicas para a infância. As áreas de produção legislativa abrangem os direitos de protecção, mas alargam-se ainda a domínios usualmente designados como de provisão e ainda de participação (cf. Hammarberg, 2000) (págs. 73 e 74) (RI) (DC) (PES)</p> <p>Todavia, assistem dois problemas no que respeita à construção de uma infância juridicamente protegida em Portugal: a contradição entre a lei escrita e a lei de facto e a não inscrição, no plano simbólico, de valores sociais inscritos no espírito da lei. No que se refere ao primeiro aspecto é especialmente marcante a contradição entre as medidas de protecção que preconizam a intervenção em meio familiar, o acolhimento em famílias de acolhimento ou a adopção de crianças em situação de risco e o muito elevado número de crianças institucionalizadas; no segundo aspecto é, sobretudo, visível o facto de estar completamente arredado da agenda aquele que é o conjunto de direitos mais inovadores da Convenção sobre os Direitos da Criança e o tema central do debate internacional sobre a construção de políticas públicas para a infância – a participação infantil (cf. Archard, 1993; Alderson, 2000; Franklin, 2002; Fernandes, no prelo). (págs. 75 e 76) (PES) (DC)</p> <p>Os indicadores sociais das crianças portuguesas exprimem uma realidade paradoxal: a situação global da infância portuguesa melhorou nas últimas décadas, mas são desiguais os desenvolvimentos dessas melhorias, por efeito das desigualdades sociais e porque as medidas de política adoptadas nem sempre são convergentes com os resultados esperados, sendo estes, em alguns casos, manifestamente insatisfatórios. (pág. 76) (NS) (PES)</p> <p>Todos estes indicadores apresentam elementos que sinalizam parcialmente o lugar que a criança actualmente ocupa na sociedade portuguesa. Eles precisam de ser interpretados em conjunção com todos os outros (demográficos, legislativos e culturais e simbólicos) que exprimem as particularidades da condição social da infância contemporânea, marcada, como temos vindo a enfatizar, pela complexidade e pelo paradoxo. (págs. 78 e 79) (PES) (NS)</p> <p>Os traços mais marcantes da evolução das características da infância portuguesa no plano cultural articulam duas dimensões fundamentais: em primeiro lugar, o aumento da frequência das instituições educativas (considerando o efeito conjugado do aumento das crianças na educação pré-escolar, e da diminuição significativa do abandono escolar, dentro da escolaridade obrigatória), o que significa que a tendência da sociedade portuguesa tem caminhado no sentido (embora com atraso no que respeita à maior parte dos países da União Europeia)</p>
--	---

de uma infância progressivamente mais escolarizada, com envolvimento de cada vez mais crianças nas instituições educativas (o que não é a mesma coisa); em segundo lugar, pela maior dominação do espaço cultural infantil pelos adultos, através da ocupação das crianças sob supervisão adulta (por efeito da escola a tempo inteiro e do crescimento dos serviços de ocupação de tempos livres das crianças), e pelo efeito da ocupação das crianças sem supervisão directa (o que não significa necessariamente “tempos livres”) em actividades, jogos e brincadeiras pré-estruturadas, nomeadamente nos jogos electrónicos, na Internet, face à televisão e, de forma mais geral, no uso das tecnologias de informação e comunicação.

As duas dimensões conjugadas configuram uma infância onde o desenvolvimento das culturas infantis está menos enraizada em práticas espontâneas de interacção de pares, em jogos, brinquedos e brincadeiras inventados ou adaptados pelas crianças e em espaço-tempos de regulação autónoma, – configuradores de uma “ordem social das crianças (Ferreira, 2004) – e mais ancorada em contextos estruturados e práticas sociais programadas. (pág. 79) (AORH) (PES) (RI) (IE)

Esta realidade originou mesmo a tese da morte da infância (Postman, 1983), por perda da identidade infantil, em consequência, nomeadamente, da influência dos media sobre as crianças. (pág. 80) (IE)

As crianças constituem-se como intérpretes culturais, investindo os elementos específicos que configuram os modos de apreensão e simbolização do real, de acordo com as gramáticas das culturas da infância (Sarmiento, 2004). (pág. 81) (IE)

Em relação com estas características, mas de modo tangencial, tem emergido também na sociedade portuguesa uma nova cultura face à infância, com expressão porventura ainda marginal, mas com sustentação em algumas políticas públicas, sobretudo locais, e em algumas práticas discursivas. O “Movimento das cidades educadoras” é porventura o sinal mais expressivo da abertura de uma nova cultura face à infância, pela consideração das crianças como munícipes a tempo inteiro e pelo investimento da ideia, gerada nomeadamente no âmbito dos movimentos pelos direitos das crianças, das crianças como cidadãos activos (Sarmiento, Fernandes e Tomás, no prelo). (pág. 81) (PES)(DC)

A análise da condição social da infância na sociedade portuguesa não poderia ficar completa sem levar em linha de conta o modo como se estabelecem e se difundem as representações sociais sobre as crianças. Numa contemporaneidade marcada por processos de “reflexividade institucional” (Giddens, 1988), isto é,

por uma contínua indução de modos de interpretação dos acontecimentos e das situações realizadas por agências de difusão do conhecimento pericial e disseminadas pelos media, a infância configura-se como uma categoria social investida simbolicamente de características decorrentes das representações sociais dominantes. Isto é, as crianças integram uma categoria geracional (a infância) que se caracteriza por indicadores demográficos e sociais, por dispositivos jurídicos que regulam os seus contextos de vida e ainda por representações sociais que as identificam e conduzem à compreensão dos seus comportamentos e acções. (pág. 82) (PES)

Ora, na sociedade portuguesa contemporânea, não apenas “as crianças são notícia” (Ponte, 2005), como se constituem como o objecto de uma produção científica muito ampla, crescente, diversificada e multidisciplinar (cf. Pinto e Sarmiento, 1999). Dessa forma, a configuração simbólica da infância assume uma especial relevância.

Podemos afirmar que as representações sociais sobre as crianças tendem a situar a infância portuguesa na relação entre dois pólos: a crise e a esperança. Estes pólos não se contrapõem dicotomicamente, antes se relacionam, e por vezes se entrecruzam mutuamente numa *mélange* representacional, que é algo paradoxal, mas não necessariamente contraditória.

Do lado da crise avulta a imagem de uma infância vítima de uma sociedade que não a respeita nem salvaguarda os seus direitos. Na verdade, nunca as crianças foram tão vivamente apresentadas na *cruza* do seu sofrimento. Veja-se o caso Casa Pia; as mortes sucessivas de crianças vítimas de negligência ou de sevícias e maus-tratos físicos, frequentemente no contexto intra-familiar; as vítimas de violência sexual, no âmbito de redes pedófilas; as crianças vítimas de erros judiciais, etc. O caso Maddie é apenas o último (e talvez paradigmático, etc.) exemplo deste sofrimento que erode a imagem da infância como a idade da felicidade e inocência.

Além disso, outros indicadores convergem nesta ideia de crise: as informações sucessivas de situações de doença (o aumento das alergias, os sintomas de risco cardio-vascular, as doenças respiratórias), de mal-estar físico (o aumento da obesidade⁸ ou a de situações de anorexia) ou psicológico (o aumento de situações diagnosticadas de depressão infantil ou de hiperactividade).

Mas a ideia de crise aparece também associada às crianças como agentes de violência ou de *disrupção* social. Neste domínio, as situações de comportamentos desviantes de crianças, de indisciplina e violência nas escolas, de *bullying*, ou mais difusamente os comportamentos anti-*-*sociais das crianças, tidas, por

	<p>exemplo, como consumidoras compulsivas e “birrentas”, incapazes de uma cultura do esforço, da disciplina e da aprendizagem, configuram o lado mais expressivo da crise de uma (ideia de) infância “naturalmente boa”, herdada das concepções rousseauianas do “bom selvagem”.</p> <p>Estas representações não eliminam, no entanto (pelo contrário, associam-se muito frequentemente), a ideia da infância como a geração que resgatará o país da sua inferioridade perante os outros países mais desenvolvidos.</p> <p>A infância aparece simbolicamente (e de novo) revestida da esperança de desenvolvimento e de progresso social da sociedade portuguesa: é do aumento da qualificação das novas gerações, saídas da escola com elevados padrões de formação, que se esperam as mudanças do modelo de desenvolvimento e a criação de riqueza. (págs. 83 e 84) (PES)</p> <p>A polaridade entre a crise e a esperança define o quadro actual da valorização simbólica da infância. (pág. 85) (PES)</p> <p>– As realidades da infância contemporânea caracterizam-se pela complexificação das condições de existência; (pág. 85) (PES)</p> <p>De facto, nos jardins-de-infância, tanto públicos como privados, coexistem profissionais com formações de origens e tradições históricas muito diferenciadas, traduzindo diferentes representações sociais sobre a educação de infância e a profissionalidade do educador.</p> <p>As origens institucionais da formação de educadores de infância em Portugal situam-se na primeira metade do século XX, em pequenas escolas privadas, com vocação tendencialmente selectiva, que preparavam adolescentes do sexo feminino, oriundas das classes médias, para um pequeno mercado de trabalho constituído por uma rede incipiente de jardins-de-infância, maioritariamente de titularidade privada e claramente excluída do sistema educativo formal.</p> <p>A formação destes profissionais em escolas públicas só surgiu em 1979, acompanhando a expansão da procura da educação pré-escolar no contexto do novo regime democrático, e a sua consequente inclusão na tutela do Ministério da Educação, tendo-se concretizado, ao nível do então chamado “ensino médio” (cursos profissionalizantes a que se acedia após a conclusão de um curso geral de nível secundário actual 9.º ano de escolaridade), através da abertura de Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEIs) e de cursos de formação para educadores de infância nas escolas do Magistério Primário (EMPs).</p> <p>Na década de 80, a criação das Escolas Superiores de Educação (ESEs) no ensino politécnico, e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOPs) em</p>
--	---

algumas universidades, com a consequente extinção das ENEIs e das EMPs, permitiu a integração da formação dos educadores de infância no ensino superior, em cursos com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel. Neste novo contexto de uma formação de nível superior, a oferta de formação multiplicou-se e diversificou-se através da criação de cursos em dezenas de instituições públicas e privadas, constituindo uma rede muito densa, cobrindo todo o território nacional, incluindo as Regiões Autónomas, responsável pela formação anual de mais de um milhão de educadores de infância, ao longo dos anos 90. Já no final da década, a formação inicial foi alargada para uma duração de quatro anos, correspondendo à atribuição do grau de licenciado, no contexto de uma política de valorização académica e profissional dos educadores de infância, desencadeado no âmbito de um programa governamental de expansão da educação pré-escolar e numa época em que se consolidou o reconhecimento da especificidade da educação de infância no campo do ensino e da investigação em educação.

A valorização da educação de infância acentuou-se com a recente exigência de uma formação pós-graduada específica para o acesso à profissionalização. (pág. 97) (AORH) (PE) (PES)

O contraste de culturas profissionais está relacionado com a formação de tradições diferentes. Diferentemente dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo,... (pág. 105) (PE)

Nos países analisados, com exceção da França, o modelo de formação inicial de educadores de infância e de professores de ensino primário é o chamado modelo integrado, onde a prática pedagógica acompanha todo o processo de formação. A formação para a educação de infância é, em geral, de nível superior (CITE 5), com uma duração de três ou quatro anos, acrescido de um período de estágio profissional que chega a representar 50% do tempo de formação total. (pág. 133) (RI)

A educação de infância, enquanto modalidade cuja intencionalidade educativa se expressa num conjunto de actividades organizadas que antecedem o início da escolaridade, desenvolve-se, em geral, a partir dos 3 anos de idade sob a tutela dos ministérios da educação. A variação aqui encontrada situa-se no que os países consideram como educação pré-escolar em sentido restrito: na Finlândia, apenas o ano que antecede o início da escolaridade é assim definido, enquanto que na Irlanda, o primeiro nível de ensino primário inclui a educação das crianças entre os 4 e os 6 anos. Na sua nova lei do sistema educativo, a Espanha antecipa o período habitualmente considerado, definindo a educação de infância como

uma “etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”, mas divide o período em dois ciclos, deixando à responsabilidade das comunidades autónomas a organização do período dos 0-3 anos. Em todos os países existem orientações curriculares oficiais para a educação pré-escolar. (pág. 134) (IE) (RI) (PES)

Os Relatórios Comparativos Internacionais da OCDE (2001 e 2006) constituem os mais recentes documentos que equacionam as políticas de educação e cuidados para a infância de forma comparativa, elaborando um importante diagnóstico e propondo claras prioridades de intervenção. A primeira fase do relatório comparativo (2001) apresenta uma profunda análise dos factores contextuais que influenciam a educação de infância, analisando como essas questões contextuais corporizam perspectivas diversificadas sobre a infância, o papel das famílias, as finalidades da educação e cuidados para a infância, questões essas que, por sua vez, influenciam as políticas e as práticas. (pág. 141) (RI) (PES) (NS) (IE)

Ambos os relatórios (2001 e 2006) consideram ainda que, em muitos países, a problemática da educação e cuidados para a infância está a deslocar-se progressivamente do domínio do privado para o domínio das políticas públicas, com especial ênfase nos papéis complementares entre as famílias e as instituições para a infância. Da primeira fase do estudo comparativo emergem sete traços comuns nas políticas actuais de educação e cuidados para a infância (Vasconcelos, 2001): (pág. 142) (RI) (PES) (NS) (AORH)

Conscientes de que as definições de qualidade variam consideravelmente entre países e entidades responsáveis, considera-se ser necessário um conjunto muito amplo de linhas orientadoras de forma a permitir que cada instituição corresponda às necessidades de desenvolvimento e capacidades individuais de cada criança. A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais (ratio adulto-criança, formação do pessoal, espaços), utilizando, em alguns casos, escalas standardizadas. No entanto, desenha-se a tendência progressiva para uma co-construção, a nível local, de objectivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão. Da análise comparativa emerge ainda um conjunto de preocupações que se prendem com a falta de coordenação e coerência entre as políticas para a infância e a sua execução; o estatuto menor e a formação menos exigente do pessoal que trabalha no sector da solidariedade social; a menor exigência na qualidade dos serviços destinados às crianças com menos de 3 anos de idade; e a tendência para as crianças de famílias com menos

	<p>recursos receberem serviços de inferior qualidade (OCDE, 2001). (pág. 143) (IE) (RI) (PES)</p> <p>Constata-se ainda a tendência da maior parte dos países estudados para um substancial investimento público (por via directa ou indirecta) no sistema de educação e cuidados para a infância, esperando-se que as famílias possam assegurar cerca de 25 a 30% dos custos. Os dois anos anteriores à entrada na escolaridade obrigatória são frequentemente gratuitos, mas a sobrecarga económica do custo dos serviços para as famílias é ainda um factor de desigualdade. (pág. 144) (RI) (NS) (PES)</p> <p>A primeira fase do Relatório Comparativo (2001) confirma a tendência internacional para consagrar um mínimo de 3-4 anos à formação inicial dos profissionais para a infância, quer estes sejam professores, educadores ou “pedagogos”. No entanto, o relatório considera haver lacunas importantes na formação para a articulação com pais, para o trabalho específico com as crianças dos 0-3 anos, na educação especial e para situações de educação bilingue ou multicultural e, ainda, em questões de investigação e avaliação. (pág. 144) (RI) (PE) (NS)</p> <p>Os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade. Reconhecem-se dificuldades no envolvimento de pais de culturas diferentes e limitações logísticas, nomeadamente a falta de tempo por parte dos profissionais para investir de modo eficaz no envolvimento das famílias (Vasconcelos, 2001). (pág. 145) (NS) (IE)</p> <p>1. Ter em atenção o contexto social do desenvolvimento da educação de infância, não esquecendo as questões económicas mas, também, de equidade social, de inclusão social, de bem-estar das famílias, e de igualdade de oportunidades para as mulheres(...) 4. Desenvolver com as entidades responsáveis amplas linhas de orientação e parâmetros curriculares para todos os serviços para a infância, garantindo competências pedagógicas amplas ao nível da sala de actividades e sublinhando o papel crítico do educador ou do professor nesta matéria, em concertação com as famílias das crianças.</p> <p>5. Basear os financiamentos públicos numa avaliação da prossecução de objectivos de qualidade, na consciência de que se o Estado desinvestir e se abster de regulamentar, dará origem a uma “regra de mercado” para os serviços</p>
--	---

	<p>para a infância, provocando a fragmentação de serviços, diminuição de qualidade e desigualdades no acesso e nos resultados. (pág. 146) (NS) (PES) (IE) (PE)</p> <p>7. Encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com outros pais. (pág. 147) (NS) (IE)</p> <p>9. Garantir autonomia, financiamento e apoio aos serviços para a infância, respeitando a sua autonomia pedagógica no contexto de projectos educativos de estabelecimento que, de forma flexível, atinjam resultados definidos a nível nacional e garantam uma transição suave para o nível educativo subsequente.</p> <p>10. Aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia, apoiados no espírito da Convenção dos Direitos da Criança. Esses sistemas devem orientar as crianças para o pleno desenvolvimento da sua personalidade e das suas possibilidades, para a paz, tolerância e solidariedade com outros, para o conhecimento e respeito pelo meio natural, e para a preparação para uma vida responsável em sociedade. (pág. 147 e 148) (PES) (IE) (AORH) (PES) (DC)</p> <p>Segundo a OCDE, estas áreas demonstram que o campo da educação de infância é um campo complexo e multifacetado, que pressupõe interfaces e articulação entre entidades responsáveis, e que faz face a processos de globalização incontornáveis. (pág. 148) (RI) (PES)</p> <p>O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens, associado à mudança no papel da mulher nas sociedades contemporâneas, conduziu a um claro desenvolvimento das estruturas de educação de infância na segunda metade do século XX. Em Portugal, este subsistema só passou a assumir alguma relevância após a transição democrática, mas o seu desenvolvimento foi lento, tal como salienta o texto de Natércio Afonso.</p> <p>No entanto, na última década, assistiu-se a uma clara valorização do estatuto da educação de infância. (págs. 148 e 149) (IE) (NS) (PES) (NS)</p> <p>Constatámos ainda, como efeito perverso da interpretação da Lei-Quadro, a fragmentação da educação pré-escolar entre a componente “curricular” (a cargo dos educadores de infância) e a componente de apoio à família, como se estas duas componentes, no campo da educação de infância, se pudessem organizar de modo desconectado. (pág. 149) (NS) (PE) (IE)</p>
--	--

	<p>Estudos desenvolvidos em contexto nacional demonstram que o impacto da educação de infância nos resultados obtidos pelas crianças é mais profundo quando existe envolvimento duradouro e as estruturas são de “qualidade” ou de “alta qualidade” (Bairrão, 1998). (pág. 150) (PES) (AORH) (IE)</p> <p>A nossa longa tradição, no âmbito da educação de infância, de serviços educativos para as crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos sócio-económicos mais desfavorecidos, implica que o papel estratégico da educação pré- -escolar deva ser amplamente regulado pelo Estado e pela sociedade civil, de modo a evitar os efeitos perversos das políticas mesmo que generosas (Vasconcelos et al., 2003). (pág. 150) (NS) (AORH) (PES) (NS)</p> <p>Gabriela Portugal, no seu texto, aborda a infância como um todo desenvolvimental dos 0 aos 12 anos. Afirma que as “etapas” são socialmente construídas, mas considera continuar a ser importante podermos ter quadros de referência, desde que eles não se tornem demasiadamente normativos. No entanto, a problemática da segmentação do sistema educativo português, com a correlativa descontinuidade entre educação pré-escolar e ensino básico, é um facto a ter em consideração. Com efeito, a assunção da educação de infância como primeira etapa da educação básica não deve fazer esquecer que, em Portugal como noutros países, existem profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um dos sub-sistemas (Dias et al., 2005; Formosinho, 2002). (pág. 150) (IE) (PES) (RI) (PE)</p> <p>Na consciência de que a qualidade é um conceito construído ou, mesmo co-construído (OCDE, 2001; 2006), é de salientar que a obtenção do grau de licenciado para todos os professores, incluindo os educadores de infância⁵ e, mais recentemente, do grau de mestre, constitui um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância. A este nível colocamo-nos a par dos países mais desenvolvidos, ultrapassando, por exemplo, o Reino Unido ou os Estados Unidos. Contraditoriamente, está ainda por cumprir a promessa de ser considerado como serviço docente o exercício profissional de educadores de infância diplomados que exercem a sua actividade profissional em contextos de atendimento à primeira infância (creches ou outro tipo de estruturas), o que nos parece uma lacuna grave que cria problemas de difícil solução, tais como a não fixação do corpo docente, não contagem de tempo de serviço para a carreira docente, etc. (pág. 151) (IE) (RI) (PE)</p>
--	--

	<p>O investimento na qualidade da educação de infância não tem sido, de facto, proporcional ao significativo aumento das taxas de cobertura. O estudo longitudinal Cost Quality and Child Outcomes (1995)¹² demonstra a relação entre a qualidade da educação de infância e os resultados obtidos pelas crianças, mais tarde “alunos”, em diferentes aspectos cognitivos, sociais e, mesmo, académicos. O estudo revela, como indicámos atrás, que os resultados eram mais evidentes quando as estruturas eram de “qualidade” ou de “alta qualidade”. (pág. 152) (IE) (AORH) (NS)</p> <p>Pretende-se melhorar a qualidade das instituições a partir de um processo de auto-avaliação e de planificação progressiva da mudança, numa linha de co-construção, a nível local, de objectivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão (OCDE, 2001). (pág. 153) (RI) (PES)</p> <p>Apesar de algumas denúncias preocupantes, a supervisão e regulação das estruturas de apoio à primeira infância é muito limitada. (pág. 153) (PES) (NS)</p> <p>Decorrente deste quadro, parece ser de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação de infância em Portugal, embora reforçando claramente algumas vertentes da mesma, ou seja, uma educação de infância concebida como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uma primeira etapa da educação básica, em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica; – abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos (e não apenas dos 3 aos 6), em interface com as políticas sociais, ligada às famílias, 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 – aqui expressando-se claramente num continuum dos 0 aos 12 anos. (pág. 156) (PES) (NS) (AORH) <p>As questões da equidade colocam-se quando se fala do papel da educação de infância na promoção da coesão social. 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 (OCDE, 2001; Vasconcelos, 2007). (págs. 156 e 157) (DC) (NS) (PES) (IE) (AORH) (RI)</p> <p>Neste enquadramento, encaramos a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), isto é, concebida e</p>
--	---

	<p>encarada em estreita ligação com o 1.o ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Consideramos que abrange as crianças dos 0 aos 6 anos, independentemente das tutelas sob as quais é colocada, 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. Estes interfaces, a nosso ver, também se devem aplicar aos 1.o e 2.o ciclos da educação básica, dado considerarmos que a escola básica, nestas idades tem um papel mais amplo que o estritamente “curricular”. Deve ser, ainda, uma educação de infância não segregada, isto é que evita uma educação segregada para os grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas para os mais favorecidos (Bairrão, 2005). (pág. 157) (PES) (IE) (NS) (DC)</p> <p>Sendo a educação de infância (na sua acepção dos 0 aos 6 anos) a primeira etapa da educação básica, o investimento nesta etapa educativa não se pode fazer sem o ligar ao fortalecimento da educação básica – tendo como missão levar a que TODOS aprendam – e, como já atrás enunciámos, garantindo simultaneamente um atendimento de qualidade nos tempos não estritamente escolares ou “curriculares”, questão esta que também se aplica a outros níveis de escolaridade. Mas a educação de infância não se concebe sem estar profundamente ligada às políticas de educação de adultos, de formação e capacitação de adultos (e jovens) e de empregabilidade, bem como às políticas gerais de inserção social e de apoio à família e, muito especificamente, às mulheres. Será importante privilegiar um apoio sistémico, no contexto de interfaces, e mediante financiamentos integrados, de forma a ultrapassarmos a “dualidade endémica” prevalecente na educação de infância (estruturas “educativas” para os que podem pagar; estruturas “sociais” para as famílias carenciadas), promovendo políticas de equidade e uma educação de infância “não segregada” (Bairrão, 2005). (págs. 159 e 160) (PES) (DC) (IE) (AORH) (NS)</p> <p>Há que buscar interfaces entre as políticas para a infância e a família, mas também assumindo a paridade mulheres- -homens na articulação família/trabalho (OCDE, 2006), garantir estratégias de inclusão social de grupos mais vulneráveis, mediante práticas realmente inclusivas, mas simultaneamente “afirmativas”, nas escolas ou em outro tipo de atendimento que as crianças ou jovens frequentem. (pág. 160) (RI) (NS) (PES) (IE) (AORH)</p>
--	---

	<p>Tomando a família como um conceito alargado, enquanto “comunidade de afectos”, e não apenas num conceito restrito, nuclear (Janssens & Gunning, 2004). Uma educação de infância 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. Uma educação que procure 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 e a criação de parcerias (políticas sociais, saúde, habitação, criação de empregos e organização dos tempos de lazer) para o desenvolvimento dessas mesmas comunidades. Uma educação que invista em projectos integrados de desenvolvimento local, com interface entre educação, formação e qualificação de activos, políticas de habitação, de saúde e, mesmo, criação de empregos locais. O financiamento de tais projectos integrados poderia ser feito por concurso, usando como critérios prioritários de selecção o facto de servirem populações e comunidades realmente desfavorecidas e de fazerem uma interface consistente de serviços, mobilizando e poupando recursos e criando reais centros de excelência (Pascal e Bertram, 2001). (pág. 163) (PES) (NS) (IE) (PE)</p> <p>Consideramos ainda que pode ser relevante a criação de Observatórios regionais de implementação das políticas: estes observatórios locais das políticas para a infância são, por um lado, um recurso importante para pais que buscam informação sobre instituições de atendimento aos seus filhos e, simultaneamente, proporcionam dados constantemente actualizados sobre onde estão e como estão as crianças portuguesas. (págs. 164 e 165) (PES)</p> <p>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. As instituições de acolhimento à infância podem constituir um espaço de entrada destas crianças e suas famílias numa cultura que lhes é alheia, mas na qual se terão que inserir e com a qual irão dialogar, nomeadamente aprendendo o português como língua segunda. É nossa assunção que todas as crianças poderão beneficiar do contacto precoce com outras culturas, formas de viver, linguagens. (pág. 165) (NS) (AORH) (DC)</p> <p>Uma educação de infância inclusiva pressupõe, também, uma abordagem pró-activa às questões de género e uma intencionalidade, desde os primeiros anos, de uma educação para a paridade (Vasconcelos, 2007b). (pág.165) (IE) (NS)</p>
--	---

Isto é, que garante, de forma vigilante e sistemática que não se perpetuem, como afirma Bairrão (2005), “estruturas paralelas” (educação segregada para grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas, ou mesmo privadas, para os mais favorecidos), consolidando uma tutela do Estado, em concertação com a sociedade civil, como árbitro na criação de “uniformidade de condições de funcionamento” e da “progressiva melhoria da qualidade das estruturas” para a infância, numa tentativa de evitar uma “guetização” da educação de infância (Bairrão, 2005). Uma educação de infância não-segregada defende e monitoriza a execução dos princípios inicialmente previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997: equidade, justiça social, igualdade de oportunidades, princípios que são integralmente aplicáveis à sequência dos 0-12 anos. (pág. 166) (NS) (PES) (IE) (AORH) (DC)

A montagem ou contratualização de dispositivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade das instituições para a infância (do sector público, privado e solidário), ajudando à explicitação das pedagogias (João Formosinho, 2000) é decisiva, de modo a que a sociedade civil, ela própria, contribua para a co-construção da qualidade das instituições que a servem. (pág. 166) (PES) (IE) (NS)

Será importante, no actual momento político, um acompanhamento específico da dinâmica dos Agrupamentos de Escolas: sendo a maioria dos Agrupamentos de tipo vertical e geridos por professores dos 2.o ou 3.o ciclos, corre-se o risco de não entender a especificidade do trabalho em monodocência do 1.o ciclo (e do 2.o ciclo) e da educação de infância, com envolvimento não burocratizado das famílias e uma organização de actividades de prolongamento de horário (apoio sócio-educativo) integrada no Projecto Educativo de Escola. (pág. 167) (PES) (IE) (PE)

a exemplo do Reino Unido, Parcerias (ou Forums) locais para a educação e cuidados para a infância (0-12 anos): 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.), a nível local. 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, estas parcerias são presididas por entidades idóneas e independentes, como por exemplo, investigadores de universidades ou politécnicos especializados no âmbito da infância. O mais recente relatório da OCDE (2006) sobre esta matéria recomenda que se criem as estruturas de governação necessárias para permitir

	<p>uma prestação de contas e manutenção de qualidade, salvaguardando uma regular avaliação dos programas e das medidas de carácter pedagógico. (pág. 167) (RI)</p> <p>Promovendo uma “ética do cuidado” para a educação de infância, numa “atenção especial aos mais frágeis”. Procurando formar professores e educadores cada vez mais competentes e “capazes de ensinar” (Roldão, 2008), urge tomar a educação de infância, também, como uma “ocupação ética” (Vasconcelos, 2004; Moss & Petrie, 2002), tomando os centros da e para a infância como “locais de práticas éticas” (Vasconcelos, 2004). (pág. 168) (PES) (PE) (AORH)</p> <p>O mais recente relatório da OCDE (2006) considera que um investimento na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da infância (0-12 anos), está directamente correlacionado com a promoção da qualidade dos serviços. (pág. 168) (RI) (PE) (AORH)</p> <p>Diversos países estão a procurar equilibrar uma perspectiva do “aqui e agora” no que toca à infância com uma visão da criança como “adulto-em-devir”, como “portadora do futuro” no presente, como sujeito de direitos e de responsabilidades, pequeno cidadão/cidadã de parte inteira. (pág. 172) (RI) (PES) (DC)</p> <p>As diversas leituras da infância que na primeira parte deste estudo se apresentam¹⁸ articulam-se em torno de uma ideia-chave: as crianças, no entendimento alargado de infância que a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, lhe atribui, ocupam o lugar central das preocupações de qualquer sociedade que se pensa e se quer orientar numa linha de bem estar, justiça e desenvolvimento. Tal centralidade resulta sem dúvida dos valores éticos primordiais que regulam as sociedades democráticas. Decorre também da pressão pragmática e política para a construção de uma imagem credível de cada país no plano internacional, assumindo a responsabilidade partilhada de assegurar os direitos e garantias individuais, em particular no que se refere às crianças. Mas resulta ainda – e em larga medida – do reconhecimento de que o investimento na qualidade da educação e do enquadramento social para a infância constitui um indicador do desenvolvimento, potencialidades de crescimento e visão estratégica de uma determinada sociedade. (pág. 176) (RI) (DC) (NS) (PES) (IE)</p> <p>Transpondo o conceito de escola reflexiva cunhado por Isabel Alarcão¹⁹ em 2001, para o de sociedade reflexiva ou que aprende, é nos dispositivos e concepções sociais que estruturam o atendimento educativo e social da infância que melhor se evidencia o modo como essa sociedade se vê, se pensa, se avalia – e decide para onde quer caminhar. (NS) (AORH) (PES)</p>
--	---

	<p>Lidar com a infância no plano social e educacional implica, antes de mais, reconhecer a centralidade da natureza desenvolvimental deste período da vida. O desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo e nunca terminado, mas o período que aqui designamos como infância, e em particular a faixa dos 0 aos 12 anos, (pág. 177) (IE) (PES)</p> <p>Afirma Gabriela Portugal no seu contributo neste estudo “Desenvolvimento e aprendizagem na infância”:</p> <p>“Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual”. (págs. 177 e 178) (IE) (DC)</p> <p>Outra ideia forte, colhida na análise de Gabriela Portugal e na síntese prospectiva de Teresa Vasconcelos – “Educação de infância e promoção da coesão social” – diz respeito à ênfase na compreensão sistémica das questões da infância, articulada com os problemas da educação de adultos, de empregabilidade e de apoio à família, e especificamente às mulheres – dimensões que a investigação abundantemente identifica como essenciais nas políticas sobre a infância. (pág. 178) (NS) (IE) (PES)</p> <p>Uma outra dimensão decorre do reconhecimento, sublinhado no capítulo de Manuel Sarmiento – “Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança” – da inexistência desta abstracção que designamos por “infância”. A infância não é uma nem redutível a uma representação tipificada. Ela assume diversas faces exactamente de acordo com os contextos e os indivíduos, com seus recursos e culturas, bem como as representações e as interacções disponíveis ou intencionalmente oferecidas em cada situação social, cultural, familiar particular. (NS) (PES)</p> <p>Como sublinha também Portugal, referindo-se às leituras mais estruturalistas e normativas do desenvolvimento: “Embora as diferenças individuais sejam naturalmente reconhecidas nos estudos sobre o desenvolvimento na infância, a</p>
--	---

	<p>ênfase foi colocada naquilo que as crianças têm em comum, identificando padrões “normais” de desenvolvimento e não tanto naquilo que é único nos indivíduos ou em culturas específicas. Falar-se da ‘criança’ em textos sobre o ‘desenvolvimento da criança’ exemplifica bem esta abordagem normalizadora.” (IE)</p> <p>As políticas sobre esta faixa etária haverão assim de orientar-se por (1) uma consideração integrada de todos os campos sociais envolvidos na educação, acompanhamento e cuidado das crianças, e (2) pela consciência da diversidade de infâncias em presença, sobretudo em sociedades multiculturais e abertas como as actuais. Tal perspectiva requererá que as possíveis linhas de orientação futura superem algumas das contradições e limitações identificadas nas políticas de educação no passado e no presente. (pág. 179) (PES) (NS)</p> <p>Face a este reconhecimento que se procurou fundamentar nas análises neste estudo desenvolvidas (1) da centralidade da natureza desenvolvimental-ecológica do período em estudo, (2) da identificação da responsabilidade alargada do toda a sociedade no que ao atendimento e educação da infância diz respeito, (3) da indissociabilidade dos problemas da infância face a outras questões sociais tais como a qualidade de vida e os níveis de escolarização e cultura das comunidades, ou a empregabilidade, com particular atenção à sua declinação no feminino, (4) da multiplicidade de infâncias que se desenham na teia social em que vivemos e (5) do reconhecimento da diversidade como realidade estruturante das matrizes sociais actuais, o que implica a reconceptualização do paradigma educacional vigente, importa perguntar: como se tem caracterizado a oferta sócio-educativa das sociedades no caso português e no plano internacional? (pág. 180) (PES) (AORH) (NS) (AORH)</p> <p>no texto prospectivo de Teresa Vasconcelos de um percurso histórico complexo, carregado de contradições, que todavia se salda, entre muitas outras dimensões, por três aspectos centrais: (1) a existência de um salto quantitativo muito significativo na expansão da educação para a infância, operado durante as últimas quatro décadas do século XX, (2) a identificação dos obstáculos ao correspondente salto qualitativo, social e historicamente construídos, associados a questões pedagógicas, organizacionais e contextuais imbricadas na oferta da provisão educativa e (3) o reconhecimento da necessidade de envolvimento em parceria das agências sociais e educativas no seu conjunto para operar esse avanço qualitativo, em muitos aspectos já iniciado. (pág.181) (AORH) (PES) (IE) (NS)</p>
--	---

	<p>Na comparação internacional, tais factores têm de ser considerados para se situar com maior objectividade o locus a partir do qual as políticas de promoção da qualidade da educação para a infância deverão operar. Não pode perder-se de vista também, todavia, que entre os parceiros internacionais, como o estudo de Teresa Gaspar – “Organização da educação das crianças dos 0-12 anos em seis países” – muito bem documenta, os progressos qualitativos foram, em casos mais próximos do português, como por exemplo a Irlanda, mais significativos e eficazes do que em Portugal. (págs. 181 e 182) (RI) (PES) (IE)</p> <p>No interior dos processos de ensino e aprendizagem, tal preocupação, cruzada com a incorporação da realidade cultural de pertença de cada criança, significa assegurar que a escola e a sociedade tomem consciência das múltiplas infâncias que no seu interior coexistem, e as tratem com os dispositivos diferenciados que possibilitem a sua educação e integração plena. (pág. 187) (IE) (NS)</p> <p>– Necessidade de diferentes respostas para diferentes crianças como reconhecimento da unicidade de cada uma, exigindo respostas locais no quadro de uma política global para a infância. (pág. 199) (DC) (PES)</p> <p>– Garantia de acesso à educação de infância como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor. (pág. 199) (DC) (PES)</p> <p>Para além da psicologia, também a sociologia da infância (que, no seu recente desenvolvimento, vem chamar a atenção para a infância como fenómeno social, objecto de investigação e merecedor da atenção de políticas públicas) acentua a dimensão da criança como actor social, que é influenciado pela sociedade, ao mesmo tempo que, sobre ela, exerce a sua influência. (NS) (IE)</p> <p>Quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social realçam os factores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. (pág. 200) (NS) (IE)</p> <p>As famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças. Mas as condições de vida das famílias na actualidade requerem apoios, desde a 1.ª infância, apoios que têm de ser pensados e aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição. (págs. 202 e 203) (NS) (IE)</p> <p>O estudo realça um conjunto de iniciativas que, em Portugal, evidenciam uma cuidada atenção à educação das crianças e que se manifestam na legislação, em estudos científicos e na pedagogia da infância. (págs. 208 e 209) (PES) (IE)</p>
--	---

	<p>No campo científico, para além das investigações realizadas no contexto académico, há que realçar – por se tratar de estudos do CNE no âmbito do qual também este se insere – três outros estudos recentes: a) Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos: uma Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão, coordenado por Teresa Vasconcelos (2003); b) Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico também com data de 2003, coordenado por Maria Madalena Mendes de Matos e Isabel Duarte; e c) Saberes Básicos de todo o Cidadão no Século XXI (2004), coordenado por António Francisco Cachapuz. (pág. 209) (PES)</p> <p>Esta disparidade de olhares, por vezes muito fechados no seu âmbito restrito, ignora a criança na sua globalidade e na ecologia do seu desenvolvimento e revela a ausência de uma política global, integrada, para a infância. Ainda nesta matéria é de referir a desarticulação de políticas entre sucessivos governos, como se tudo tivesse sempre de ser questionado e alterado, provocando discontinuidades, ambiguidades, desalento e falta de confiança. (pág. 210) (IE) (PES)</p> <p>A terminar esta secção, gostaria de retomar a ideia de Luísa Alonso ao defender Um Referencial Integrado de Educação de Infância que desse coerência aos cuidados e à educação nesta faixa etária e no qual se enquadrassem as decisões que vão sendo tomadas. (págs. 216 e 217) (PES)</p> <p>As respostas aos problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e, muitas vezes, locais pelo que se recomenda o incentivo ao trabalho em equipa entre profissionais com valências diversificadas como é o caso da saúde, da educação, da cultura, do apoio social. (pág. 218) (PES) (PE)</p> <p>Os professores são os principais agentes da construção de uma coerência educativa pelo que este mesmo princípio deve regular a sua formação. As recentes alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (ao definir um licenciado em educação básica como ponto de partida para a formação pós-graduada, com perfis compósitos de educadores de infância, professores do 1.º e do 2.º CEB) poderão contribuir não só para o desenvolvimento de uma cultura profissional comum como para uma adequada integração de para-profissionais habilitados com a licenciatura em Educação Básica. A recomendação, nesta matéria, vai para a atenção aos dispositivos de formação e sua avaliação. (págs. 218 e 219) (PE)</p>
--	--

	<p>Em vez de características deviam usar-se parâmetros ou componentes, por serem mais dinâmicos (e a infância tem uma dinâmica mutável) e se aproximarem mais de uma visão holística da realidade, aprofundando alguns deles. (pág. 223) (PES)</p> <p>Para Isabel Guerra “a sociologia da infância enfatiza sobretudo os factores sociais e históricos que influenciam o desenvolvimento da criança, a evolução no tempo e no espaço do estatuto da criança e o papel das instâncias de socialização”. Contudo, a diversidade de crianças e contextos, de variáveis e de instâncias de enquadramento torna difícil a realização de uma sociologia da infância. Preconizando uma exploração das dimensões sociológicas da infância que amplie a que é apresentada no estudo, esta analista propõe um “caderno de encargos” para uma pesquisa que permita responder a questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quais as condições sociais que apoiam/perturbam o desenvolvimento infantil nestes grupos etários? – Quais as vulnerabilidades e as necessidades emergentes das transformações da modernidade a que precisamos estar atentos? – Quais os impactes das novas dimensões identitárias/ /individualismo moderno nas formas de enquadramento e protecção das crianças nestas idades? – Entre as famílias, a escola e o Estado qual o estado da arte em matéria de protecção à criança? <p>No contexto do presente estudo, sugere o aprofundamento de duas dimensões sociológicas, uma da esfera privada e outra da esfera pública. A primeira deverá interrogar a rede de relações que rodeia a criança, do ponto de vista do suporte à família restrita, enquanto a segunda deverá analisar os dispositivos de responsabilização institucional e de delegação do trabalho de socialização da infância fora da família restrita (escola e políticas de protecção social). (pág. 224) (NS) (PES)</p> <p>A existência de políticas públicas de educação de infância foi questionada por João Formosinho, embora a omissão também possa ser considerada uma opção política, como defendeu Natércio Afonso. (pág. 225) (PES)</p> <p>Embora reconhecendo a necessidade de estabelecer políticas globais para a infância, Teresa Vasconcelos defendeu que se devem acautelar os poderes do Estado em relação à faixa dos 0 aos 3 anos, enquanto Manuel Rangel espera que o estabelecimento dessa política global não signifique mais uniformização. (pág. 225) (PES)</p>
--	--

	<p>As alterações na estrutura espaço/tempo da sociedade têm implicações no espaço/tempo da infância e poderão, no entender de Manuel Sarmento, permitir uma reavaliação dos ciclos educativos. (pág. 229) (PES)</p> <p>João Formosinho pensa que os cuidados com a infância têm uma relação com o tempo e o espaço. Em seu entender, as cidades são espaços hostis/perigosos que levam a escola a ter de proteger a criança ocupando-lhe os tempos livres. No entanto, defendeu que a escola a tempo inteiro por 10h, no mesmo espaço, é altamente problemática. (pág. 230) (IE) (PES)</p> <p>Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos, comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas relativamente ao que significa ser -se gente, ser-se pessoa numa determinada cultura. E por tudo isto, torna- -se claro que o desenvolvimento e a educação das crianças têm de ser vistos neste contexto social mais alargado e não confinados a determinados contextos, como seja a família, a creche, o jardim-de- -infância ou a escola. É cada vez mais evidente que a creche ou o jardim- -de-infância ou a escola de per se não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e de experiências que afectam o seu desenvolvimento. (pág. 257) (IE) (NS)</p> <p>A República Checa, com algumas características muito particulares, mas onde a rede de creches e de jardins-de-infância cobre, provavelmente, mais de 90% das crianças dos respectivos grupos etários, e a Austrália onde, pela extensão do território e pela enorme variedade multicultural, pensámos que iríamos encontrar soluções diversificadas e inovadoras que assegurassem de facto o acesso de todas as crianças à educação. (pág. 272) (RI)</p> <p>Por outro lado, temos que dignificar o trabalho docente dos educadores de infância que continua a não contar se trabalharem nas ludotecas, nas bibliotecas e nas creches. E se queremos uma educação desde o nascimento aos 12 anos, há que valorizar o trabalho desses profissionais, pelo que o Ministério da Educação terá que assumir que esse desempenho é educativo. (pág. 284) (PE) (PES)</p> <p>Duas referências: dos 46 centros educativos que tem a Associação João de Deus, temos 19 valências de creche com cerca de 1000 crianças e posso-vos assegurar que se nota a diferença educativa entre aquelas crianças que frequentam a valência de creche e as outras que não a frequentam. (pág. 284)</p>
Até aos	Centrando-se mais na faixa etária dos 0 aos 6 anos, não deixa de a articular com uma visão global da educação até aos 12 anos de idade, aliás considerada numa perspectiva de educação ao longo da vida, situada em tempos e espaços diversos

	<p>e numa articulação com a educação/formação de sectores da sociedade em idades e circunstâncias diferentes. (pág. 29) (PES)</p> <p>Numa contextualização mais próxima, poderíamos dizer que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprovou o regime jurídico da formação de professores, deixa presente a intenção do Governo de estabelecer uma unidade educativa para a faixa etária até aos 12 anos, pelo que se tornava também premente discutir esta problemática da tal unidade educativa mais alargada. Mas, como pano de fundo para toda a importância que a criança vem adquirindo nas nossas sociedades, não se pode deixar de mencionar a Convenção dos Direitos da Criança e toda a valorização do estatuto da criança e da sua educação, como consciencialização da responsabilidade das sociedades nesta matéria. (pág. 246) (PES) (PE) (IE) (NS) (DC)</p>
nascimento	<p>Em consequência, a primeira das intervenções prioritárias sugeridas no Relatório Final do DNE para melhorar a educação nos próximos anos foi a de “conceder especial atenção à educação das crianças (do nascimento aos 11 anos) dentro de uma política social global e não apenas escolar”. (pág. 17) (PES)</p> <p>Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve a partir do nascimento, em relação directa com o ambiente exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um “cérebro ecológico”, dependente ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correcta de promover um bom desenvolvimento pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento. (pág. 39) (IE)</p> <p>Na Irlanda, onde a educação das crianças dos 4-6 anos se realiza maioritariamente em escolas primárias, nas chamadas infant classes, que correspondem ao nível 1 do currículo definido para o ensino primário, têm vindo a ser estudadas orientações curriculares para a educação das crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade, a serem aplicadas a todas as modalidades de atendimento das crianças destas idades¹⁵. (pág. 122) (RI)</p> <p>Na sua nova lei do sistema educativo, a Espanha antecipa o período habitualmente considerado, definindo a educação de infância como uma “etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”, mas divide o período em dois ciclos, deixando à responsabilidade das comunidades autónomas a organização do período dos 0-3 anos. (pág. 134) (RI)</p>

	<p>A comparação entre sistemas de diversos países, que o estudo de Teresa Gaspar documenta, alerta justamente para a necessidade de tomar em consideração a especificidade do percurso português face aos países analisados, sendo certo que, como sublinha a autora “a educação das crianças do nascimento aos 12 anos de idade segue padrões idênticos nos países que analisámos”. Aparentemente, as diferenças organizacionais entre os sistemas estudados e o sistema português, embora existam, não são muito profundas no que respeita às tendências dominantes no plano da organização do percurso escolar para estes níveis. (pág. 184) (RI) (PES)</p> <p>O conceito de competência assume particular pertinência no campo da educação das crianças, e é evidente a sua função referencial na generalidade dos currículos dos países europeus e norte-americanos. Se toda a educação é, no essencial, um processo de competencialização (isto é de apropriação e uso adequado de saberes, experiência, valores, e modos e disposições para agir), na fase inicial da vida, do nascimento aos 12 anos, esse processo constitui-se, em muitos domínios de competencialização iniciadora, como condicionador de um processo de aprendizagem ao longo da vida, legitimamente entendido hoje como indispensável aos cidadãos de uma sociedade assente no conhecimento. (págs. 188 e 189) (IE) (NS)</p> <p>Este programa tem as suas raízes no Debate Nacional sobre Educação que ocorreu, como se recordam, entre Maio de 2006 e Março de 2007, uma iniciativa do Governo e da Assembleia da República que mandatou o CNE para o organizar e promover. No decurso do Debate percorremos todos os distritos e as regiões autónomas do País e constatámos existir uma preocupação geral com vários aspectos da educação das crianças desta faixa etária, do nascimento aos 12 anos. (pág. 237) (PES)</p> <p>O documento revela-nos que faz sentido começarmos no nascimento e que temos aí uma etapa, os três primeiros anos de vida das crianças, que merece outros modos, outros meios e outras redes de apoio. (pág. 238) (PES) (IE) (NS)</p> <p>(nota minha: António Ponces de Carvalho) Tenho três questões pragmáticas que eu penso que urge alterar. A primeira é sobre a Lei de Bases da Educação, marcando que a educação em Portugal começa no nascimento da criança e não aos 3 anos, como acontece actualmente. (pág. 283) (PES)</p>
Intervenção precoce	Compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas sobretudo com inegáveis implicações práticas. Por exemplo, os pais procuram saber que atitudes beneficiarão o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças; os profissionais

	<p>de intervenção precoce necessitam saber de que forma poderão ajudar uma criança, e a sua família, em situação de risco desenvolvimental; políticas e práticas de saúde, sociais e educativas necessitam de ser enformadas pelos dados relativos à forma como os processos de desenvolvimento operam e os mecanismos que os activam ou facilitam. (págs. 35 e 36) (NEE)</p> <p>(nota minha: sobre a creche) Os objectivos consignados a estes serviços sublinham claramente a sua natureza de apoio social com exclusão de qualquer intenção educativa formal: “proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado; e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar” (Despacho Normativo n.o 99/89, de 11 de Setembro). (pág. 93) (NEE)</p> <p>Teresa Vasconcelos referiu a necessidade de intervenção precoce (que outros consideram que se deve designar por atempada), na medida em que a ausência da mesma penaliza, sobretudo, as famílias mais desfavorecidas. (pág. 226) (NEE)</p> <p>Mas não apenas a Lei de Bases em 1986 e a adesão à União Europeia marcam, do ponto de vista normativo e legislativo, a infância em Portugal: há todo um conjunto de diplomas fundamentais que nos últimos vinte anos efectivamente assinalaram uma evolução significativa, designadamente as medidas de protecção de crianças, como a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Protecção de crianças e jovens; a criação de programas direccionados para fenómenos específicos como o PETI, Programa de Combate à Exploração do Trabalho Infantil ou o Programa Ser Criança ou ainda o Programa de Intervenção Precoce; a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que é também um documento estruturante na configuração da infância contemporânea em Portugal; a Lei da Adopção e, já agora, a última medida importante: a criminalização dos castigos corporais contra crianças com a alteração do Código Penal, designadamente no seu artigo 152o. (pág. 264) (NEE)</p>
--	--

Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos- 2010	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	“A educação infantil dos 0 aos 6 anos é de carácter facultativo e está dividida em dois ciclos de três anos cada (dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos). A taxa de

	<p>escolarização do 2.º ciclo de educação infantil aproxima-se dos 100%. A educação infantil é dada tanto em centros públicos como privados, sendo gratuita dos 3 aos 6 anos nos Centros Públicos e contratualizados. A educação pré-escolar dos 0 aos 3 anos pretende dar resposta às necessidades das crianças e das famílias, para que estas possam aceder ao mercado de trabalho enquanto aquelas são educadas através de experiências que lhes permitem adquirir as destrezas próprias da sua idade.” (pág. 57) (RI) (AORH) (NS)</p> <p>“Em 2007 foi lançado um subprograma, The Early Years Foundation Stage, que é de cumprimento obrigatório desde Setembro de 2008. Este enquadramento define standards para o cuidado de crianças dos 0 aos 5 anos, em que se assume como crucial o desenvolvimento em vários domínios, entre os quais a resolução de problemas, o raciocínio e a numeracia (e também o desenvolvimento pessoal, social e emocional; a comunicação, linguagem e literacia; o conhecimento e compreensão do mundo; o desenvolvimento físico; o desenvolvimento criativo).” (pág.) (RI) (IE)</p>
Até aos	<p>“Até aos 3 anos as crianças podem ser acolhidas por estruturas educativas privadas, embora as famílias de fracos recursos possam beneficiar de alguma ajuda financeira para suportar este encargo.” (pág. 56) (RI) (NS) (PES)</p> <p>“• Em 2003, foi lançado o programa Every Child Matters (Green paper) que se destinava à protecção das crianças mais vulneráveis (desde o seu nascimento até aos 19 anos de idade), com o objectivo de reduzir o número de crianças com problemas educacionais, comportamentos problemáticos, saúde deficiente ou que se tornam pais na adolescência.” (pág. 110) (NS) (RI) (IE)</p> <p>“Na Irlanda, a atenção aos mais pequenos – até aos 5 anos – justificou a criação, em 2002, do Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE). No mesmo ano, o National Educational Welfare Board viria a apoiar, de forma muito significativa, o programa de combate ao absentismo e abandono escolar.” (pág. 112) (RI)</p>
creche	<p>“A educação pré-escolar é assegurada pelas autarquias locais ou por instituições independentes, em infantários ou em classes infantis nas escolas primárias. As autarquias locais procuram também providenciar creches para as crianças com idade superior a 2 anos. A educação pré-escolar é uma oferta pública universal dos 3 aos 5 anos de idade, embora seja de carácter facultativo.” (pág. 58) (RI)</p>
Intervenção precoce	<p>“Os programas de intervenção precoce registam-se especialmente na Austrália, no Canadá, em Espanha, na Finlândia e em Inglaterra. Trata-se, essencialmente, de estabelecer um diagnóstico logo na educação pré-escolar e de dar uma atenção</p>

<p>atempada à educação dessas crianças, disponibilizando os recursos necessários para esse efeito.” (pág. 71) (NEE) (RI)</p> <p>“As escolas públicas oferecem um rol serviços e de programas destinados a crianças e estudantes com NEE, nomeadamente os programas de intervenção precoce (ex: autismo ou linguagem) destinados a grupos com um número limitado de crianças com a mesma dificuldade e com um número de sessões semanais pré-estabelecido. O acesso a programas de educação especial nas escolas regulares é feito através do conselheiro escolar. Existem equipas de professores especializados em diferentes necessidades educativas, que ensinam directamente as crianças ou dão consultoria às turmas, às escolas ou às famílias. Os estudantes com necessidades educativas que requerem um apoio intensivo podem recorrer a escolas especiais com programas adequados a cada necessidade.” (pág. 74) (NEE) (RI)</p> <p>“Partindo do princípio de que o sistema de ensino deve responder adequadamente às necessidades de todas as crianças e jovens, o Estado de Alberta apresenta um conjunto de programas e de recursos destinados aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, para todos os níveis de educação, desde o pré- -escolar (intervenção precoce). Os pais são envolvidos na tomada de decisão relativamente aos programas a aplicar aos seus filhos.” (pág. 75) (NEE) (RI)</p> <p>“Este plano aponta orientações específicas: i) avaliação de alunos feita pelo professor o mais cedo possível no percurso educativo; ii) estratégias de intervenção precoce para os alunos identificados como tendo dificuldades; iii) benchmarks para a avaliação de todos os alunos nos anos de escolaridade 3, 5 e 7; iv) desenvolvimento profissional para os professores para apoiar este plano.” (pág. 100) (NEE) (RI)</p> <p>“Mas outras possíveis razões têm sido consideradas, desde a cultura de leitura na Finlândia (uma média de 20 pedidos de empréstimo de livros da ampla rede de bibliotecas, por ano e por cidadão) à qualidade dos professores, passando por uma intervenção precoce e uma acção preventiva quando surgem dificuldades e desafios na aprendizagem e, até, pela menor carga lectiva na Finlândia em comparação com outros países que deixa mais tempo para os alunos descansarem, reflectirem e aprenderem por si mesmos.” (pág. 108) (NEE) (RI)</p> <p>“Em Julho de 2007, o governo inglês solicitou a Sir Peter Williams a coordenação de uma equipa que produzisse recomendações fundamentadas em evidência, no sentido do desenvolvimento de uma intervenção precoce junto de</p>

	<p>crianças entre 5 e 7 anos de idade que não dominam noções básicas de numeracia, alvo do programa “Every Child Counts”.” (pág. 111) (NEE) (RI)</p> <p>“Em praticamente todos os países existe uma grande insistência num ensino de qualidade centrado nos primeiros anos de escolaridade, bem como na necessidade de uma intervenção precoce e de uma acção preventiva quando surgem dificuldades e desafios: premência de intervenção rápida, geralmente aos 5-6 anos.” (pág. 119) (NEE) (RI)</p> <p>“o. São elementos distintivos desta medida (a) a aposta no envolvimento dos pais, com base num diálogo contínuo sobre o desempenho dos seus filhos nas dimensões académica e comportamental, e devendo este diálogo constituir uma orientação central da política de disciplina positiva das escolas, (b) o apoio aos alunos na sua aprendizagem e (c) a disponibilização de recursos suplementares, com fundos do governo provincial, designadamente, de técnicos de serviço social, psicólogos e outros técnicos, para a assessoria aos responsáveis, para o aconselhamento do staff, para a intervenção precoce junto das crianças e jovens.” (pág.179) (NEE) (RI)</p> <p>“Por fim, estabelece-se que todas as escolas de Ontário devem implementar a sua política de disciplina progressiva, sendo também encorajadas a estabelecer parcerias com as agências comunitárias (e.g., serviços de saúde mental ou serviços de apoio às crianças e à família) e com os serviços de segurança pública locais, de modo a apoiar a prevenção e a intervenção precoces.” (pág.180) (NEE) (RI)</p> <p>“Nesta missão conjunta de todos os membros da comunidade escolar, destacam o papel fundamental do Conselhos Escolares, nos domínios da prevenção e intervenção precoces, com vista à criação e conservação de ambientes escolares positivos, onde os alunos possam aprender e os professores possam ensinar.” (pág. 182) (NEE) (RI)</p>
nascimento	<p>“Entretanto, o programa South Australian Curriculum, Standards and Accountability (SACSA) centra-se na sistematização de aprendizagens essenciais desde o nascimento ao 12.º ano, com os seguintes temas: Futuros, Identidade, Interdependência, Pensamento Crítico e Criativo, Comunicação.” (pág.s 95 e 96) (RI)</p> <p>“Relativamente ao currículo dos primeiros anos (desde o nascimento aos 6 anos de idade), teve lugar o desenvolvimento do National Framework for Early Learning após uma discussão realizada em torno do documento Towards a Framework for Early Learning, tornado público em Março de 2004. Nesse documento é realçada a importância crucial das aprendizagens precoces para a</p>

	concretização das múltiplas oportunidades que a infância proporciona na realização do potencial individual dos aprendentes.” (pág. 112) (RI) (IE)
Primeir (o), (a)	<p>“No capítulo do ensino da Matemática, e em linha com o já referido acima, em 2004, o governo australiano e os ministros dos estados e dos territórios acordaram no estabelecimento de um plano nacional de literacia e numeracia (National Literacy and Numeracy Plan) centrado nos primeiros anos de idade, que consideram cruciais.” (pág.s 99 e 100) (RI)</p> <p>“Salientamos, de entre as iniciativas mais recentes, a preocupação manifestada com os alunos com fraco desempenho (low-attaining students) e com a educação nos primeiros anos de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 2003, foi lançado o programa Every Child Matters (Green paper) que se destinava à protecção das crianças mais vulneráveis (desde o seu nascimento até aos 19 anos de idade), com o objectivo de reduzir o número de crianças com problemas educacionais, comportamentos problemáticos, saúde deficiente ou que se tornam pais na adolescência. • Em 2007 foi apresentado um programa específico de intervenção para crianças com desempenho fraco (os mais baixos 5% a 10%): Every Child Counts. • Em 2007 foi lançado um subprograma, The Early Years Foundation Stage, que é de cumprimento obrigatório desde Setembro de 2008. Este enquadramento define standards para o cuidado de crianças dos 0 aos 5 anos, em que se assume como crucial o desenvolvimento em vários domínios, entre os quais a resolução de problemas, o raciocínio e a numeracia (e também o desenvolvimento pessoal, social e emocional; a comunicação, linguagem e literacia; o conhecimento e compreensão do mundo; o desenvolvimento físico; o desenvolvimento criativo).Relativamente à resolução de problemas, raciocínio e numeracia, especificam-se tipos de actividades a favorecer, como a procura de padrões, a identificação de relações, o trabalho com números, formas, espaço e medidas, contagens e ordenação. A compreensão Matemática deveria ser desenvolvida através de histórias, cantigas, jogos e entretenimento imaginativo. As crianças deveriam utilizar os seus conhecimentos e competências para resolver problemas, gerar novas questões e estabelecer conexões com outras áreas de aprendizagem.” (pág. 110) (NEE) (RI) <p>“Relativamente ao currículo dos primeiros anos (desde o nascimento aos 6 anos de idade), teve lugar o desenvolvimento do National Framework for Early Learning após uma discussão realizada em torno do documento Towards a Framework for Early Learning, tornado público em Março de 2004. Nesse documento é realçada a importância crucial das aprendizagens precoces para a</p>

	concretização das múltiplas oportunidades que a infância proporciona na realização do potencial individual dos aprendentes.” (pág.112) (RI) (IE)
infância	“A Alínea 2, Responses to Children’s Problem Behavior, etc., debruça- -se sobre as causas ou backgrounds da violência, salientando-se a sua diversidade e combinação complexa. No âmbito desta análise, são destacados os seguintes factores promotores da violência em contexto escolar: (1) a falta de disciplina em casa, desde o início da infância; (2) o mau desempenho das escolas, na forma como respondem à diversidade de aptidões e competências dos alunos; (3) a falta de experiências quotidianas de compaixão pelos outros; (4) a deterioração das condições sociais e do ambiente em que as crianças e jovens crescem.” (pág. 213) (RI)

Diversidade e Equidade em Educação- 2013	
Termo pesquisado	Citação
infância	“Em Portugal, a AKDN conta com a presença da Fundação Aga Khan, uma das 11 agências da AKDN, desde 1983. A educação de infância tem sido desde a primeira hora uma das prioridades da Fundação Aga Khan em Portugal, através de apoio a formadores e investigadores, profissionais e associações no desenvolvimento de projetos inovadores, assim como na criação do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, como um contributo para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal.” (pág. 18) (RI) (PES)

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO- Balanço e Prospetiva- 2017	
Volume I	
Termo pesquisado	Citação
0 / zero ...	“Esse Relatório, elaborado por um grupo de especialistas, contém uma relevante parte dedicada à educação dos 0 aos 12 anos, onde se olham os diferentes ciclos do desenvolvimento educativo das crianças.” (pág. 86) (IE) (PE) “. A educação de infância deve contemplar o período dos 0 aos 6 anos e não apenas o período dos 3 aos 6 anos. Na última revisão da Lei de Bases a educação pré-escolar foi apenas considerada universal. No entanto, o nosso país está em condições de a tornar obrigatória, pois ao assumirmos a obrigatoriedade, ela passará a ser vista pela comunidade como um imperativo. No mínimo,

	<p>deveríamos colocar os 3 anos como a idade própria para iniciar a educação pré-escolar, mas em simultâneo deveria incentivar-se uma educação de infância a partir do nascimento, encarando a creche como uma instituição educativa o que na atual LBSE não está contemplado.” (pág. 94) (IE) (PES)</p> <p>“Este é um tema que deve, naturalmente, estar presente quando se pensa na diversidade de pessoas que a escola acolhe cada creche, jardim-de-infância e escola terá, naturalmente, a responsabilidade de escolher o projeto que melhor responde ao contexto e às necessidades educativas das crianças, de todas as crianças, dos 0 aos 18 anos que tem a responsabilidade de educar.” (pág. 318) (AORH) (IE)</p> <p>“O desenvolvimento recente da educação em creche Em Portugal, como em quase todo o mundo, a educação em creche (educação e cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos) ficou muito esquecida, não sendo referida ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo, como parte do sistema educativo.” (pág.s 322 e 323) (PES) (RI)</p> <p>“Em 2009, porém, aquando do estudo do CNE sobre A educação das crianças dos 0 aos 12 anos, novas abordagens surgiram.” (pág. 338) (PES)</p> <p>“Também Luísa Alonso, em documento para o mesmo estudo, converge com a posição já descrita: “este percurso de 0 aos 12 anos que, seguindo as tendências internacionais (ver T. Gaspar), poderia ser organizado em duas etapas – dos 0-6 anos e dos 6-12, organizados em quatro ciclos 3+3+3+3 ou de 3+3+4+2 (alternativa que se nos afigura menos ousada) –, permitiria garantir a promoção integrada e sequencial de saberes e competências básicos em áreas chave do desenvolvimento”. (pág. 339) (RI) (PES)</p> <p>“Em terceiro lugar, a Recomendação n.º 8/2008 (Estudo e Recomendação sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos). Desta Recomendação destaco algumas das reflexões que foram debatidas e aprovadas. Desde logo as que se referem à separação entre ciclos do ensino básico.” (pág. 348) (PES) (IE)</p> <p>“Sendo o terceiro ciclo do ensino básico, o primeiro ciclo de estudos que se segue àquilo que se chama a “educação da infância” (dos 0 aos 11 anos), em termos internacionais, ele constitui, nos seus três anos de duração, o primeiro grande momento de abertura e de experimentação de conhecimentos e de aptidões por que passam os adolescentes. É um tempo em que ocorre um importante re-conhecimento de si mesmos e do mundo que os rodeia, a começar pela família, mas abarcando sobretudo a escola e os pares e, é evidente, englobando aquilo em que os media os influenciam. Esta redescoberta de si e</p>
--	--

	<p>dos outros pode ser em boa medida acompanhada e apoiada na escola e pela escola, em articulação com as famílias, sempre que necessário.” (pág. 356) (RI)</p> <p>“A inexistência de um sistema integrado dos 0 aos 6 anos tem sido um dos aspetos mais críticos das políticas educativas para a infância, questão que não é exclusiva de Portugal. São vários os estudos que evidenciam a relevância da educação das crianças desde o seu primeiro ano de vida como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem, criando as condições básicas para a existência de uma maior igualdade de oportunidades e de participação que, entre outros aspetos, se evidencia a nível do desempenho sociocognitivo e, consequentemente, a nível do percurso escolar. Mas para isso é necessário um quadro político coerente que garanta condições mais equitativas no acesso de todas as crianças a uma educação de infância de qualidade de acordo com os parâmetros definidos a nível técnico e pedagógico.” (pág. 362) (RI) (IE) (PES)</p> <p>“Se por um lado pode compreender-se a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece portanto legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos. (Crahay, 2009, p. 136)” (pág. 363) (IE) (PES) (AORH)</p> <p>“A diferenciação entre a educação das crianças com menos de 3 anos e as que têm mais de 3 anos, que se tem mantido na Lei de Bases do Sistema Educativo, tem originado várias situações de desigualdade que para além de afetarem a vida das famílias e as suas possibilidades de escolha, afetam também as condições de trabalho do/as profissionais (cujos anos de trabalho com crianças com menos de 3 anos não é considerado como serviço docente), e, o mais importante, afetando as crianças. Como é referido na Recomendação do CNE de 2011 é urgente que “a educação dos 0 aos 3 anos tem que ser vista como um direito e não apenas como uma necessidade social”.² Neste sentido é fundamental rever o que está definido na atual Lei de Bases relativamente ao grupo etário abrangido pela educação pré-escolar, considerando todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. Independentemente da terminologia adotada esta é uma das principais prioridades a rever.” (págs. 363 e 364) (AORH) (DC) (NS) (PE) (PES)</p>
--	--

<p>“Relativamente à equidade os estudos salientam a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e de participação para todas as crianças começando pelas condições de acesso às instituições educativas. Nesse sentido tem que existir uma política mais clara e coerente que integre todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. Esta questão coloca-se também em relação às variáveis socioculturais, ao género, à forma como as minorias são ou não integradas no sistema educativo.” (pág. 367) (DC) (PES) (NS)</p> <p>“Os objetivos que constam da atual Lei de Bases estão desatualizados e são diferentes dos que ficaram definidos em 1997 na Lei-Quadro, lacuna que é urgente ser ultrapassada. A referência às orientações curriculares também não é explicitada. Definidas apenas em 1997 (Despacho n.º 5220/97) estas orientações estão atualmente a ser revistas 3. Para as crianças com menos de 3 anos foi também elaborado um documento de Orientações Pedagógicas 4, também em discussão pública, mas que obedece a uma lógica e organização diferentes. Não será altura de refletir objetivos e orientações curriculares para as crianças dos 0 aos 6 anos de forma coerente? A inexistência de um sistema integrado tem sido um dos aspetos mais críticos das políticas educativas para a infância. Pensar globalmente a resposta educativa – desde os 0 anos até à idade de entrada na escola obrigatória – implica provavelmente a necessidade de organização de dois ciclos tendo em conta a especificidade das necessidades das crianças com menos e com mais de 3 anos. No entanto as suas linhas de orientação têm que ser pensadas dentro de uma política global para toda a educação de infância.” (pág. 368) (IE) (PES)</p> <p>“Na sequência desta análise, de seguida é apresentada uma síntese final dos principais aspetos a rever na atual Lei de Bases do Sistema Educativo. Começando pela terminologia a opção pela designação educação de infância parece ser mais adequada, dado o seu sentido mais amplo, sendo fundamental sublinhar o seu papel como primeira etapa do sistema educativo num processo de educação que se desenvolve ao longo da vida. Definir a educação de infância numa perspetiva mais alargada, abrangendo todas as crianças dos 0 aos 6 anos (idade de entrada na escola obrigatória) é talvez a mudança mais urgente a definir. Quanto aos serviços responsáveis parece evidente (e sublinhando o que já está definido na legislação) que a tutela pedagógica de toda a rede institucional deve ser assumida pelo Ministério da Educação. Será, no entanto, sempre necessária a existência de uma intervenção articulada entre os serviços de educação, os serviços de ação social e os serviços de saúde, no apoio técnico e monitorização dado às instituições. Só assim poderão ser criadas condições</p>

	<p>mais equitativas no acesso de todas as crianças a uma educação de infância de qualidade de acordo com os parâmetros definidos a nível organizacional e pedagógico. Quanto aos objetivos e orientações curriculares para as crianças dos 0 aos 6 anos (idade de entrada na escola obrigatória) a sua atualização precisa de ser feita de forma articulada e coerente. Este aspeto que não é impeditivo, dada a especificidade do grupo etário, de poderem ser organizados dois ciclos: 0-2 anos; 3-6 anos. Este trabalho carece, no entanto, de ser alvo de uma monitorização e avaliação constantes, trabalho que pode ser feito em colaboração com as instituições do ensino superior responsáveis pela formação do/as profissionais que trabalham com este grupo etário.” (pág. 369) (IE) (PES) (AORH) (PE)</p>
Até aos	<p>“A educação de infância abarca os primeiros seis anos de vida da criança e expressa-se institucionalmente pela frequência da creche, até aos 3 anos, e do jardim de infância, dos 3 aos 6 anos. Trata-se de um grande ciclo orientado para autonomia e o controlo, primeiro, e, depois, para a iniciativa e a socialização que os múltiplos estímulos proporcionados pela interação social contribuem para a estruturação de uma identidade e uma consciência do eu.” (pág. 27) (AORH) (IE)</p> <p>“Propomos um ciclo autónomo dedicado à educação de infância, isto é, à educação das crianças até aos seis anos, mantendo a diversidade organizacional e pedagógica num mesmo quadro regulador.” (pág. 332) (AORH)</p>
nascimento	<p>“No entanto, o nosso país está em condições de a tornar obrigatória, pois ao assumirmos a obrigatoriedade, ela passará a ser vista pela comunidade como um imperativo. No mínimo, deveríamos colocar os 3 anos como a idade própria para iniciar a educação pré-escolar, mas em simultâneo deveria incentivar-se uma educação de infância a partir do nascimento, encarando a creche como uma instituição educativa o que na atual LBSE não está contemplado.” (pág. 94) (AORH) (PES)</p> <p>“O Relatório Final do Debate assinala a necessidade de dispormos de políticas de apoio à infância, refere insuficiente apoio às famílias dos zero aos três anos, sustentando que uma linha de acção prioritária para melhorar a educação seria “conceder especial atenção à educação das crianças do nascimento aos 11 anos”.” (pág. 314) (NS) (PES) (IE)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“No âmbito específico da política educativa, é igualmente importante regular de forma convergente a oferta de creches, a regulação do seu funcionamento, a política de formação de educadoras e auxiliares para o atendimento à primeira infância, a organização das unidades de prestação destes serviços, a supervisão e apoio ao quotidiano educativo, entre outras. No âmbito específico da política</p>

	<p>social é importante regular de forma convergente as políticas de família, de proteção de menores, de combate à pobreza infantil com as de promoção da educação em creche. No âmbito das políticas de formação, da responsabilidade do Governo e das instituições de formação de educadores e professores, é necessário conciliar a formação escolar com a intervenção e fazer convergir a investigação aplicada com o suporte ao apoio e transformação dos contextos de educação em creche.” (pág. 323) (PES) (AORH) (NS) (PE) (IE)</p>
<p>creche</p>	<p>“A organização dos ciclos será a mais adequada ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos? Qual a articulação que deverá existir entre a creche e o jardim de infância? Continua a ter sentido a progressão entre o ensino básico de nove anos e secundário de três? A partir de que idades e sob que formas se deverá promover a diversificação dos trajetos educativos?” (pág. 20)</p> <p>“A educação de infância abarca os primeiros seis anos de vida da criança e expressa-se institucionalmente pela frequência da creche, até aos 3 anos, e do jardim de infância, dos 3 aos 6 anos. Trata-se de um grande ciclo orientado para autonomia e o controlo, primeiro, e, depois, para a iniciativa e a socialização que os múltiplos estímulos proporcionados pela interação social contribuem para a estruturação de uma identidade e uma consciência do eu. Entre nós este grande ciclo está compartimentado entre a creche e a pré-escolarização. A primeira é entendida como mero instrumento de proteção social, a segunda como uma formação orientada para a escolaridade. Uma é tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, a outra pelo Ministério da Educação. A primeira é concretizada maioritariamente por instituições particulares de solidariedade social, a segunda por uma rede de instituições públicas e privadas cujos estabelecimentos se encontram associados a escolas do 1.º ciclo. Face ao crescimento e cobertura desta rede em Portugal que não permite ignorar as significativas falhas e insuficiências em muitas zonas do país torna-se pertinente questionar se não está na altura de entender a educação de infância de forma mais articulada e integrada, dotando-a de uma visão e do conjunto de instrumentos indispensáveis à sua universalização.” (pág.s 27 e 28) (AORH) (IE) (NS) (PES)</p> <p>“Em segundo lugar, na organização do sistema educativo é consagrada a educação pré-escolar, quando se deveria consagrar a educação de infância. A educação de infância deve contemplar o período dos 0 aos 6 anos e não apenas o período dos 3 aos 6 anos. Na última revisão da Lei de Bases a educação pré-escolar foi apenas considerada universal. No entanto, o nosso país está em condições de a tornar obrigatória, pois ao assumirmos a obrigatoriedade, ela</p>

	<p>passará a ser vista pela comunidade como um imperativo. No mínimo, deveríamos colocar os 3 anos como a idade própria para iniciar a educação pré-escolar, mas em simultâneo deveria incentivar-se uma educação de infância a partir do nascimento, encarando a creche como uma instituição educativa o que na atual LBSE não está contemplado. A par desta alteração deveria igualmente assegurar-se uma adequada formação científica e pedagógica aos profissionais das creches. É certo que muitos educadores de infância prestam serviço em creches, mas o tempo de serviço não lhes é reconhecido. Na mesma área deveria coloca-se igualmente a questão da tutela técnica, devendo competir a tutela pedagógica à mesma entidade que superintende o todo o sistema educativo, ou seja ao Ministério da Educação. A LBSE deveria ainda incluir o Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a infância, que não se encontra devidamente enquadrado no Sistema Educativo Português e também contemplar-se a articulação entre a educação formal da infância e a educação em família.” (pág.s 94 e 95) (PES) (AORH) (PE) (NEE) (NS)</p> <p>“No que respeita à formação de educadores e professores, além da regulamentação da formação exigida a profissionais que trabalham em creches deve ser, a que já me referi, deveria exigir-se a escolaridade obrigatória de 12 anos aos profissionais que apoiam na educação pré-escolar, incluindo necessariamente formação profissional específica.” (págs. 95 e 96) (PE)</p> <p>“Em Portugal a Escola educa crianças dos 6 aos 18 anos e deve assumir a responsabilidade de integrar essa sua missão em processos de desenvolvimento da criança que normalmente se iniciam na família e continuam na creche e no jardim-de-infância.” (pág. 313) (AORH) (NS) (PES) (IE)</p> <p>“Este é um tema que deve, naturalmente, estar presente quando se pensa na diversidade de pessoas que a escola acolhe cada creche, jardim-de-infância e escola terá, naturalmente, a responsabilidade de escolher o projeto que melhor responde ao contexto e às necessidades educativas das crianças, de todas as crianças, dos 0 aos 18 anos que tem a responsabilidade de educar.” (pág. 318) (IE) (PES)</p> <p>“As creches, os Jardins de Infância e as Escolas são, a meu ver, as instâncias em que deve residir a capacidade, as competências e os meios para promover o desejado desenvolvimento educativo dos portugueses, com os níveis de qualidade e adequação aos requisitos de uma sociedade de gente bem-educada.” (pág. 318) (PES) (IE) (NS)</p> <p>“O desenvolvimento recente da educação em creche Em Portugal, como em quase todo o mundo, a educação em creche (educação e cuidados das crianças</p>
--	--

	<p>dos 0 aos 3 anos) ficou muito esquecida, não sendo referida ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo, como parte do sistema educativo.” (pág. 322 e 323) (IE) (RI) (PES) (AORH)</p> <p>“Na última década assiste-se, a par do já referido esforço de universalização da educação pré-escolar, a um esforço para desenvolver, a educação em creche, designadamente através do aumento da oferta de creches (por exemplo, com Programa PARES).” (pág. 323) (AORH) (PES)</p> <p>“No âmbito específico da política educativa, é igualmente importante regular de forma convergente a oferta de creches, a regulação do seu funcionamento, a política de formação de educadoras e auxiliares para o atendimento à primeira infância, a organização das unidades de prestação destes serviços, a supervisão e apoio ao quotidiano educativo, entre outras. No âmbito específico da política social é importante regular de forma convergente as políticas de família, de proteção de menores, de combate à pobreza infantil com as de promoção da educação em creche. No âmbito das políticas de formação, da responsabilidade do Governo e das instituições de formação de educadores e professores, é necessário conciliar a formação escolar com a intervenção e fazer convergir a investigação aplicada com o suporte ao apoio e transformação dos contextos de educação em creche.” (pág. 323) (PES) (PE) (PES) (NS)</p> <p>Hoje em dia, mais de um terço das crianças portuguesas começa o seu percurso educativo na creche, tendo, assim, já no jardim-de-infância uma etapa educativa intermédia; outras crianças começam o seu percurso educativo no jardim-de-infância, tendo assim na escola primária uma etapa educativa intermédia.</p> <p>“(pág.325) (AORH) (PES)</p> <p>“Nesta linha, a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim de infância, tal como este deve incorporar as aprendizagens iniciais desenvolvidas na creche.” (pág. 328) (IE)</p> <p>“Mas relativamente à educação das crianças com menos de 3 anos a tutela pedagógica continua sem ser assumida pelo Ministério da Educação. Esta indefinição tem implicado a existência de descontinuidades que afetam o trabalho desenvolvido nas creches (que recebem as crianças com menos de 3 anos) e nos jardins-de-infância (que recebem as crianças com mais de 3 anos).” (pág. 364) (PES)(IE) (PE)</p>
Intervenção precoce	<p>“A LBSE deveria ainda incluir o Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a infância, que não se encontra devidamente enquadrado no Sistema Educativo Português e também contemplar-se a articulação entre a educação formal da infância e a educação em família.” (págs. 94 e 95) (NEE)</p>

	<p>“A Lei de Bases deveria igualmente incluir orientações destinadas a assegurar estabilidade na definição dos princípios do desenvolvimento curricular, em particular no que respeita à articulação entre níveis educativos. Deveria ainda consagrar um modelo de avaliação das aprendizagens que substituísse o atual modelo assente na retenção, cujos efeitos funestos se encontram cientificamente demonstrados, por um modelo de apoio efetivo que venha a criar modalidades de intervenção precoce e de apoio diferenciado ao longo do sistema, contribuindo para evitar o abandono escolar.” (pág. 96) (NEE)</p>
--	--

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO- Balanço e Prospetiva	
Volume II	
Termo pesquisado	Citação
infância	<p>“Como temos vindo a sublinhar, comprova-se que qualquer que seja a opção política, importa que o desenho das medidas seja muito cuidado sob pena de desvirtuar os objetivos políticos que se pretendia alcançar inicialmente. Por exemplo, aumentar o financiamento público ao ensino privado através do reforço do contrato simples ou através do reforço do contrato de associação ou através do aumento das deduções fiscais em sede de IRS ou da generalização dos tickets infância e ensino não é equivalente.” (pág. 622) (PES)</p> <p>“Por outro lado, os ciclos de estudos que conferem a habilitação profissional para a docência contemplam, nos regulamentos e nos objetivos e resultados de aprendizagem das unidades curriculares que o plano de estudos, os aspetos apresentados nos Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores da Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 1 do Art.º 33), bem como as dimensões que conformam o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos ensinos básico e secundário, que aparece no Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001. Os mecanismos para que esta relação coerente entre a legislação e a organização curricular e regulamentar do ciclo de estudos seja cumprida são salvaguardados por entidades internas à instituição do ensino superior (no caso da Universidade do Porto, que é aquele que conheço melhor, a Vice-Reitoria de Formação e Organização Académica), bem como externas, como é o caso da acima referida A3ES.” (pág. 836) (PE) (PES)</p> <p>“A cultura profissional, baseada na monodocência polivalente e na responsabilidade integral é distinta da cultura profissional baseada na lógica disciplinar. Assim, havendo um desempenho pedagógico generalista, a identidade</p>

	profissional baseia-se, não numa ligação a uma área específica do saber, mas numa ligação aos sujeitos da educação, os professores do 1.º ciclo e os educadores de infância identificam-se como professores de crianças.” (pág. 951) (IE)
--	---

Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros- 2018	
Termo pesquisado	Citação
Até aos	<p>“Contextualização do acolhimento residencial</p> <p>Quando falamos em Acolhimento Residencial referimo-nos a Instituições que têm uma estrutura física e humana preparada para acolher e acompanhar crianças e jovens até aos 18 anos que se encontram em situação de perigo, cuja legitimidade para a intervenção é estabelecida pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP)2 da seguinte forma: (...)” (pág. 75) (NS) (PES)</p> <p>“As crianças e jovens são admitidas em Resposta Social designada de Casa de Acolhimento, definida pelo Instituto da Segurança Social, no Guia Prático das Medidas de Promoção e Proteção (2017), como a Instituição que acolhe “crianças e jovens de ambos os sexos até aos 18 anos (ou com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos), em situação de perigo, a quem a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou o Tribunal tenha aplicado uma medida de promoção e proteção de colocação em acolhimento residencial para os afastar da situação de perigo em que estes se encontravam.” (pp.6-7)” (pág. 75) (PES) (AORH)</p> <p>“CIGANA Até aos 4 anos a criança é considerada um bebé e é educada pela mãe ou pelas tias e irmãs. ESCOLAR A criança é educada pela família ou numa creche até aos 3 anos, idade em que já é considerada um “aluno” de idade pré-escolar.” (pág. 109) (NS) (AORH)</p>
Primeir (o), (a)	<p>“E nunca nos podemos esquecer, em cada dia da nossa existência, desta nossa condição cidadã e republicana, e do quão trabalhoso e difícil foi poder construir esta condição. E este é, também, um trabalho imenso e um trabalho que começa, desde logo e sem fim, no mundo da Educação e na Educação. Como intitulam este debate, e eu diria com felicidade, é dever primeiro do Estado para com o seu futuro: Educar para todos e em todos, mesmo todos, poder incluir cada um dos discriminados, dar rosto a cada um dos invisíveis, e juntar ao “nós” cada um dos outros. Temos, portanto, um imenso dever, que tem sido, aliás, trabalhado. Este imenso dever de educarmos desde mais cedo, e como eu tinha dito, até mais tarde, até sempre. O dever de educarmos com efetivas condições de igualdade entre</p>

	<p>todos e efetivas condições de sucesso para cada um de nós.” (pág. 20) (PES) (NS) (DC)</p>
creche	<p>“De acordo com os dados do Relatório CASA 2017 (ISS, 2018), “as 7553 crianças e jovens em situação de acolhimento estão na sua grande maioria a frequentar Respostas Educativas e Formativas (REF), Creches e Educação Pré-Escolar, correspondendo a 91% de crianças e jovens caracterizados no presente relatório. (...) O Ensino Especial é resposta para 4% das crianças e jovens acolhidas.” (pp. 62-63). Os dados revelam uma elevada taxa de frequência da educação pré-escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória.” (pág. 62) (AORH) (NS)</p> <p>“Nós já estamos a mudar algumas coisas. Já estamos a pôr os nossos filhos na creche ou pré-escolar. É um caminho. Há muita gente que luta por isto. Às vezes com risco da sua integridade física. “(pág. 110) (AORH)</p>
infância	<p>“Começaram por surgir em diversos países através de iniciativas públicas e privadas, na sua maioria no seio de ordens religiosas, de modo a responderem a situações difíceis e de desproteção social relativamente à infância. Não obstante, foi sobretudo no século passado que o tema da proteção de crianças assumiu um lugar de destaque na sociedade portuguesa. É precisamente no século XX que se dá uma intensa produção legislativa no que às crianças e à infância diz respeito. Da sua análise, destaca-se, utilizando a expressão de Pedroso, Casaleiro e Branco (2011), uma odisséia da transformação do Direito da Família e das Crianças. Não querendo ser exaustiva, destaco quatro marcos significativos: i) a Lei de Proteção da Infância de 1911 que vem organizar um sistema judicial de proteção às crianças; ii) a publicação da Organização Tutelar de Menores (OTM) em 1925 e a sua reformulação em 1978, vigorando até 31 de dezembro de 2000. A OTM assentava numa ideologia de proteção tanto a situações de crianças em risco, como a situações de jovens delinquentes (Carvalho, 2013); iii) a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 veio a implicar um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos; iv) a criação em 1999, no âmbito da Reforma do Direito das Crianças e Jovens, da Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), atualmente na sua 5ª versão (Lei n.º 26/2018, de 05 de julho) e da Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro), atualmente na sua 2ª versão (Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro). ” (pág.s 57 e 58) (RI) (NS) (DC) (PES)</p>

	<p>“Urge a promoção de uma transição paradigmática, isto é a rutura com as perspetivas tradicionais de abordagem e de intervenção com a infância e as crianças acolhidas, que se centram (exclusivamente) na ideia de vulnerabilidade das crianças e jovens e, desta forma, subestima-se a sua capacidade de ação. Esta visão precisa considerar a historicidade dessas intervenções e as imagens que vigoram sobre a infância, as crianças e a sua proteção (Carvalho, 2011; Tomás, 2011).” (pág. 59) (NS) (PES)</p> <p>“Embora tenhamos assistido progressivamente a uma maior consciência da infância como categoria social, dos seus direitos e das suas necessidades, aliadas às constantes mudanças sociais que impõem novas respostas institucionais e políticas, são as tensões, as ambiguidades e os desafios que continuam em destaque. As tensões mais acentuadas colocam-se na natureza dos direitos que são concedidos às crianças, baseando-se em posições aparentemente antagónicas, ou proteção ou participação. Mas estes direitos entrecruzam-se. A opção por um, por outro, ou por ambos, é determinada por quem detém o poder.” (pág. 60) (DC) (NS) (PES) (AORH)</p> <p>“• adotar políticas para a infância, assentes nos direitos das crianças e jovens, razão de ser e do fazer, tanto da educação como da justiça.” (pág. 64) (DC) (PES)</p>
--	---

Os Direitos Humanos hoje 70 anos da Declaração Universal- 2021	
Termo pesquisado	Citação
nascimento	<p>“Os direitos são inerentes, o primeiro artigo da Declaração Universal diz que nascemos todos livres e iguais em direitos e, portanto, se há alguma coisa inerente, nesta civilização de Direitos Humanos, que nasceu no século XVIII, com o Iluminismo, o Humanismo e o Liberalismo, é exatamente a ideia de que somos todos titulares dos Direitos Humanos, desde o nascimento. Só que não nascemos ensinados, nem nos direitos, nem nas responsabilidades para assumir os direitos e para respeitar os direitos alheios.” (pág. 26) (DC) (PES)</p> <p>“Artigo 2.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.” (pág. 45) (DC) (PES)</p>

ANEXO H
Evolução socio histórica
e legislativa

| | ' ' | | ' ' |

1.1.1. Período da Monarquia (1834-1909)

Até ao séc. XVIII, a educação das crianças pequenas sempre foi assegurada pelas famílias. Especialmente nos meios sociais mais elevados, as crianças foram sendo valorizadas e, conseqüentemente, aumentou a preocupação com a sua educação.

Contudo, sempre houve a necessidade de apoiar socialmente as famílias e as crianças mais carenciadas e, em Portugal, desde a segunda metade do séc. XV, essa função foi assegurada pelas “Misericórdias”, fundadas pela Rainha D. Leonor, e, bem mais tarde, pela Casa Pia de Lisboa, criada em 1780, por iniciativa governamental.

Porém, especialmente no princípio da Revolução Industrial, a realidade social alterou-se e as mulheres passaram a ter um papel mais ativo na contribuição financeira da família, através do seu trabalho. Esta alteração social conduz a uma nova necessidade assistencial das crianças durante o período de trabalho das mães. A resposta encontrada foi a criação de instituições que permitissem às mães deixar as crianças, surgindo assim as primeiras instituições de apoio à família. Nada se sabia sobre o potencial educativo desses espaços e só ulteriormente, com o desenvolvimento da Psicologia, se valorizou a sua função educativa.

Em 1834, surge, pela primeira vez em Portugal, uma instituição criada especificamente para a infância - “Sociedade das Casas da Infância Desvalida” – através do decreto de 3/11/1852 são-lhes atribuídas as funções de dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de famílias a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono. (Cardona, 1997, p. 27)

Desde a sua criação que estas instituições lhes têm associada, em paralelo com o cariz assistencial, a função educativa.

A designação de “Jardins de Infância” surge em 1879. É esperado que estes espaços sejam sítios onde as crianças se sintam felizes e que sejam propícios ao seu desenvolvimento, o que justifica esta nova nomenclatura.

A evolução da pedagogia, nomeadamente das teorias de Fröebel, fundador do primeiro Jardim de Infância, em 1837, na Alemanha, vem realçar a importância de uma instrução que contemple as capacidades físicas e morais e que valorize a atividade e o processo educativo de cada criança.

Reconhece-se que a educação “do povo” deve trazer benefícios.

Os Jardins de Infância devem ter uma especificidade maternal em paralelo com a sua componente escolarizante, havendo sempre, ao longo dos tempos, quem defenda cada um destes aspetos em detrimento do outro.

No seguimento desta linha, em 1882, é criado em Lisboa, no Jardim da Estrela, o primeiro Jardim de Infância público, depois de ter sido legislado em 1880, na Carta Lei de 11 de junho. As “escolas infantis”, como eram designadas, destinadas a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, deviam promover o azeite, a

saúde e exercícios de linguagem, fomentar a educação intelectual e moral e atividades de caráter lúdico, como: canto, jogos, brinquedos, recreios e exercícios físicos adequados às necessidades das crianças. Maioritariamente, a educação infantil é vista como uma forma de compensação das carências sociais e familiares e é exercida por mulheres.

Nesta fase, João de Deus, personagem muito influente na educação portuguesa, com a publicação da sua “Cartilha Maternal”, reforça a urgência da alfabetização e defende que a aprendizagem da leitura deve começar na infância.

Na década de 90, continua a sentir-se a urgência da criação de mais Jardins de Infância e, em sequência desse fenómeno, o Estado decreta a obrigatoriedade da criação de creches (decreto 14/4/1891) nas fábricas com mais de 50 trabalhadoras.

Em 1896, surge a necessidade da existência de escolas para a educação e ensino das classes infantis, concretização da primeira intenção de formação dos adultos que trabalham com esta faixa etária.

Paralelamente, são regulamentadas (regulamento de 27/6/1896) as normas de funcionamento, condições e objetivos da escola infantil. Neste decreto percebe-se uma ligeira mudança de conceção da Educação de Infância. Apesar de contemplar a ideia de ensino, as escolas infantis passam a ter como principal competência o entretenimento, de modo a minimizar o défice educativo familiar, respeitando o desenvolvimento físico e social, os bons hábitos e os bons sentimentos. A guarda das crianças deixa de ser a principal função.

No final do séc. XIX, “a educação de infância é definida como não sendo um grau de ensino, se bem que sendo reforçada a sua integração no sistema educativo e a obrigação do Estado em apoiar economicamente as instituições privadas”. (Cardona, 1997, p. 32)

Fröebel continua a exercer uma forte influência pedagógica e, no princípio do séc. XX, já se espera que a pedagogia do jogo esteja presente no quotidiano das instituições de apoio à infância. Paralelamente, continua a valorizar-se o desenvolvimento intelectual e a preparação para a escola primária.

Apesar de todo o reconhecimento que é feito da infância, na realidade pouco se concretizou na prática durante este período. No final do tempo da monarquia só existiam dois Jardins de Infância em Portugal, um em Lisboa e outro no Porto.

Os últimos anos de monarquia foram conturbados a nível sociopolítico. O assassinato do rei e a implantação da República vêm contribuir para o desenvolvimento sociocultural do país.

1.1.2. Período da Primeira República (1910-1932)

A República tem início numa fase em que o país apresenta taxas elevadas de analfabetismo, uma rede escolar manifestamente insuficiente e uma formação deficiente do pessoal docente.

Assim sendo, os novos movimentos políticos privilegiam a educação como motor do desenvolvimento económico-social do país. Surge a preocupação pelo direito à educação e pelos direitos da mulher. A

República reconhece a urgência da instrução do povo e a educação de infância consta da lista de prioridades políticas.

A educação infantil passa a ter também uma função educativa, com princípios de igualdade dos cidadãos como meio de equidade e ascensão social. Alicerçada nos princípios republicanos de igualdade, liberdade e fraternidade, idealiza-se uma nova sociedade, na qual o Homem se liberta de pressões ideológicas, religiosas e sociais e assume um papel de construtor da comunidade e do bem comum.

Nesta fase (1910), o ensino infantil para crianças dos 3 aos 7 anos passa a fazer parte do sistema de ensino e a ser designado por “pré-primária”, pois visa educar, inclusive, para a leitura e escrita. O método João de Deus foi generalizado e defendido como um possível modelo nacional, tendo sido criada uma rede de escolas com o nome deste pedagogo.

Porém, em 1911, um novo decreto (de 29 de março de 1911) explicita a barreira que separa a Educação de Infância da instrução primária, que passa a ser dirigida às crianças entre os 4 os 7 anos, apesar de manter o caráter de preparação para o nível de ensino que se lhe segue mantém o carácter lúdico e de desenvolvimento por influência de Fröebel e Maria Montessori.

É valorizada a educação familiar como ligação à educação na escola. A formação das professoras é uma preocupação e, na inexistência de recursos humanos que abrangessem toda a realidade escolar infantil, foi possível colocar professoras primárias no exercício dessa função.

Apesar de contemplada na lei, a educação infantil é quase inexistente. Em 1914, só é conhecida a Escola Infantil do Jardim da Estrela. No mesmo ano, surgem as formações para professoras infantis, com a duração de 1 ano, incluindo estágios.

O período da Primeira República foi um tempo de grande valorização da Educação de Infância.

Em 1923, surge a designação de “jardineiras da infância” a propósito da necessidade de formação do pessoal que trabalha nas escolas infantis. Reconhece-se que o quotidiano das escolas infantis deve ser à imagem da vida familiar e que a infância é

idealismo, ingenuidade, a espontaneidade, a expansão, o otimismo, a curiosidade; e só nos jardins de infância, verdadeiros viveiros onde se cultivam as tenras plantas do género humano, se poderão desenvolver todas as faculdades belas e educar as crianças no amor ao trabalho, desenvolvendo-lhes todas as qualidades necessárias para triunfar na vida”. (Ferreira, 1923), citado por (Cardona, 1997)

A 28 de maio de 1926, um golpe de Estado vem alterar a situação política do país e inicia-se a Segunda República, que, em 1933, com a aprovação de uma nova Constituição, marca o início de uma ditadura militar, designada por regime político do Estado Novo, liderada por António de Oliveira Salazar.

1.1.3. Período do Estado Novo (1933-1973)

A ditadura militar veio trazer bastantes alterações na sociedade e retrocessos nas políticas educativas do país. As políticas existentes na época são fortemente questionadas pelo Regime, sendo o investimento na educação substancialmente reduzido.

A ideologia deste novo regime ditatorial reduz-se a 3 princípios: Deus, Pátria e Família. Esta nova conceção veio alterar profundamente a forma como a educação é encarada pelo Estado e pela sociedade. Os ideais católicos passam a estar fortemente impregnados nas políticas e a obediência, a caridade e a resignação a serem vistas como virtudes a praticar.

A modernização é vista como artifício e a educação como algo que deve ser orientado pelo Estado e pelos seus princípios. Assim, é desvalorizada a instrução e feita uma censura relativamente às leituras adequadas.

A família ganha um lugar de centralidade no que diz respeito à educação e à prática dos bons costumes. As mulheres são aconselhadas a ficar em casa a tomar conta dos filhos e a assegurar as lidas domésticas, enquanto os homens devem providenciar o sustento da família.

Esta nova maneira de conceber as famílias tem repercussões drásticas na educação infantil, que atribui às mulheres a tarefa de educar as crianças pequenas, sendo para isso alteradas as leis, de modo a servir esta nova ideologia: termina a obrigatoriedade de as fábricas disponibilizarem creches, sendo a educação infantil estatal extinta em 1937.

Surge a *Obra das Mães para a Educação Nacional*, com o objetivo de orientar a maternidade numa perspetiva nacionalista. O que acabou por acontecer foi que a Educação da Infância passou para a alçada da assistência social e para o ensino privado. Esta nova “ideologia da maternidade” transfere para as mulheres a responsabilidade da educação das crianças pequenas, o cuidado dos idosos e colmata a falha do Estado Social.

Como o serviço é essencialmente assistencial, a formação de adultos a trabalhar nas instituições de apoio à infância é agora ao nível da formação de assistentes de serviço social. Só a Associação João de Deus revela preocupação com a formação das educadoras de infância que exercem a prática nos seus jardins de infância, a qual é concretizada com a criação de um Curso de Didática Pré-Primária pelo método João de Deus.

O insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade era bastante elevado e o Estado aproveita essa situação para fazer crer que tal se deve à inexistência de vínculo entre as crianças e as mães que se ausentam para trabalhar. O Estado responsabiliza as famílias pelos problemas sociais e, desta forma, economiza no investimento feito na educação e dá-se um grande retrocesso na história da Educação de Infância, que volta a ser considerada um serviço assistencial, menosprezando a sua componente educativa.

Durante a década de 40, apesar de Portugal não ter entrado na Segunda Grande Guerra, a esfera política altera-se de forma substancial, nomeadamente devido à influência de organizações estrangeiras como a NATO e a OCEE (atual OCDE).

Começam a surgir estudos internacionais sobre educação, sobre o Sistema Educativo português, e é reconhecido internacionalmente que a evolução sociocultural de um país depende das oportunidades de acesso à educação. Esta influência política transnacional manifesta-se numa maior procura da Educação de Infância. Porém, a oferta pública é inexistente e, cada vez mais, são as famílias de classe financeira superior que têm a possibilidade de proporcionar educação fora do ambiente restrito da família, no sistema privado. Há um grande aumento do número de instituições e surgem, em paralelo, escolas privadas de formação de educadores, para dar resposta às famílias e à necessidade de formação de pessoal que trabalhe com crianças pequenas. Estas novas escolas de formação de educadoras (Escola Maria Ulrich e Mitza) surgem numa perspetiva centrada nas características da criança e em contraste com o método João de Deus, que propõe um modelo mais escolarizado. Na inexistência de orientações do Estado para a educação pré-escolar, as instituições e as escolas de formação desenvolvem-se sem políticas que as sustentem.

Nos anos 60 dão-se algumas transformações sociais que vêm ajudar à reestruturação da família e da sociedade: aumento do número de mulheres a trabalhar fora do contexto familiar, aumento da esperança média de vida e diminuição da taxa de natalidade, entre outras. Passa a ser dada uma maior importância às crianças e aumenta a preocupação com as suas condições de vida e escolarização, como possibilidade de ascensão social.

A guerra colonial é também responsável pela saída de muitos homens do seio das famílias e as mulheres vêm-se obrigadas a procurar o mundo do trabalho.

Estas alterações conduzem a uma maior procura da Educação de Infância, as instituições existentes são consideravelmente insuficientes e a recriação de um serviço público torna-se urgente.

A ausência de uma rede pública de Educação de Infância veio criar uma grande desigualdade no acesso à educação das crianças dos 0 aos 6 anos. As famílias carenciadas recorriam a serviços sociais, muitos deles com más condições físicas e pedagógicas. As famílias financeiramente mais estruturadas recorriam a instituições particulares com melhores infraestruturas e pessoal mais habilitado.

Em 1964, o deputado Nunes de Oliveira levanta na Assembleia Nacional a necessidade do restabelecimento de uma rede pública de ensino pré-primário.

Com a infância a ganhar visibilidade no discurso político, em 1965 é criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP)- formação profissional e o Instituto das Obras Sociais (IOS)- aumento da rede.

Em 1964, no relatório de preparação do novo Estatuto da Educação Nacional, surgem ideias fortes e motivadoras para a Educação de Infância: reconhece-se a necessidade de criação de uma rede pública; altera-se a designação de “ensino pré-escolar” para “educação pré-escolar”; reforça-se a importância das aprendizagens não formais em educação pré-escolar; reconhece-se a necessidade compensatória da educação pré-escolar na ação das famílias; é valorizada a figura do profissional de educação nesta faixa etária e reforçada a necessidade de criação de cursos de formação de educadores bem como do

financiamento das escolas já existentes. Sugere-se que todas as escolas fiquem sob a tutela do Ministério da Educação.

Apesar de todas estas boas intenções, a verdade é que só se voltou a pensar na reforma do Sistema de Ensino alguns anos mais tarde, com o Ministro Veiga Simão.

No final da década de 60, Salazar adoece e a situação política do país altera-se. Marcelo Caetano substitui Salazar e inicia-se um período de maior abertura do regime.

O Ministro Veiga Simão começa a preparar uma Reforma do Sistema Educativo, onde se valoriza o ensino pré-escolar e a criação de uma rede pública de Educação de Infância, como forma de democratização no acesso à educação e consolidação do “Estado Social”.

No ano de 1971, em paralelo com a necessidade de criação de creches, começa a surgir uma política de apoio à maternidade, que sugere que as mães possam ficar com os filhos recém-nascidos durante alguns meses, após o seu nascimento.

A obrigatoriedade de as fábricas construírem creches é substituída por protocolos com as empresas.

O aumento da preocupação com a infância torna este período especialmente rico em análises e relatórios, quer de objetivos da educação, quer na criação de cursos públicos para educadores, que devem conter na sua formação a habilitação para o trabalho com crianças desde o nascimento até aos 6 anos.

Em 1973, a Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social (Ministérios da Previdência e da Assistência Social) publica recomendações e normativos, onde constam indicações sobre a

existência de “Centros de bem-Estar Social” que têm as valências de creche (para crianças dos zero aos 2 anos) e de jardins de infância (para crianças dos 3 aos 5 anos). Propõe-se que estas instituições desenvolvam atividades de proteção à infância, dando respostas às necessidades das crianças,” em ligação com o meio” de vida familiar. Funcionando em regime de “semi-internato” (numa média de 12 horas diárias), devem preocupar-se prioritariamente com as respostas às carências sociais, sendo fundamental a colaboração com as famílias. Refere-se ainda a importância de preparar as crianças para a sua futura vida escolar, mas a função educativa assumida por estas instituições vem em segundo lugar, sendo sobretudo valorizada a sua função social. (Cardona, 1997, p. 68)

Nesta fase, define-se que as crianças de creche sejam orientadas por enfermeiras.

Um facto relevante foi a criação da Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), no âmbito do Ministério da Educação.

Em julho de 1973, é finalmente publicada a nova estrutura do Sistema Educativo português, que inclui o Ensino Pré-Escolar para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, de frequência facultativa. O Ministério assume a tutela e fica responsável pelo funcionamento, organização pedagógica e formação de educadores de infância. Não é feita qualquer referência à preparação da instrução primária.

Com a revolução de 25 de abril de 1974, este projeto não chegou a ser realizado, mas muitas das intenções foram concretizadas e aprofundadas no regime político que se seguiu à ditadura.

1.1.4. Período Pós-25 de abril de 1974 até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

Com o 25 de abril de 1974, deu-se uma transformação cultural fortemente marcada pelo poder decretado à sociedade. Dito de outra forma, é a sociedade que assume o controlo do Estado.

Passa a ser respeitado o direito de expressão, são reestruturados os órgãos de poder e conseqüentemente a ação do governo, que é responsabilizado pela conduta política do país. É um tempo de grande instabilidade política e a própria Constituição da República Portuguesa teve de ser revista e só foi aprovada a 2 de abril de 1976.

Com este novo regime, Portugal é fortemente influenciado pela Europa e pelos seus ideais, sendo permeável a influências transnacionais. Esperava-se que estas mudanças sociais se traduzissem em melhores condições de vida e num futuro mais promissor para as novas gerações.

Ao nível da educação, a reforma iniciada por Veiga Simão continua a ter grande expressão e retoma o ideal de que a educação é o caminho de uma nova sociedade.

É urgente uma definição de políticas que protejam as mães e a infância e que seja dada uma maior atenção à situação desta faixa etária.

Ainda em 1975, uma Comissão Interministerial diz que:

O grupo entende por 'educação pré-escolar' (...) o conjunto de ações de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (dos zero aos seis anos), no seio familiar e/ou institucional.

No mesmo ano, um grupo de trabalho propõe a criação de um Instituto para a Criança, que defina e ponha em prática políticas para a infância e para a maternidade, o qual só viria a ser criado em 1983, com a designação de Instituto de Apoio à Criança (IAC).

A UNESCO (sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) elabora, no mesmo ano, um relatório sobre a realidade educativa nacional e prioriza a necessidade de criação de uma rede pública para as crianças de 4 e 5 anos, que vem a influenciar a concretização do primeiro projeto de lei, com este intuito, ainda durante esse ano, mas que acabaria por não ser decretado. Em sequência da não concretização da medida, foi criado um grupo interministerial entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais, que propôs um organismo responsável por todas as políticas educativas, que se designou por EPI (Educação e Protecção Infantil) e que mais uma vez não se veio a concretizar, pois eram muitas as divergências entre as linhas de orientação dos dois Ministérios.

Numa tentativa de uniformização de serviços, é elaborado um relatório pelos dois Ministérios, onde consta

uma primeira proposta visando uma maior articulação em relação à rede institucional destinada à educação das crianças dos zero aos 6 anos, sendo salientada a necessidade de refletir sobre a

criação de novas estruturas de resposta, mais adequadas às características específicas de cada localidade. (Cardona, 1997, p. 76)

Neste período Pós-Revolução surgiram várias instituições de iniciativa popular que tiveram necessidade de serem, também elas, subsidiadas pelo Estado. Este aparecimento de novas realidades institucionais aumentou a grande diversidade educativa já existente.

Em 1975, a Fundação Calouste Gulbenkian elaborou um relatório sobre o estado da Educação de Infância em Portugal, que nunca foi concluído, mas que corroborou a discrepância social existente entre as crianças das instituições pertencentes aos dois Ministérios envolvidos - as das classes mais favorecidas, (ao Ministério da Educação), e as das com maiores carências, (ao Ministério da Assistência Social).

Torna-se indispensável a criação de uma rede pública de jardins de infância sob a tutela do Ministério da Educação e de cursos públicos de formação de educadores de infância, também como meio de combater estas desigualdades.

Em 1976, estão reunidas algumas condições de estabilidade política nacional, com o primeiro Governo Constitucional e começam a ser delineadas estratégias de planeamento e organização do Sistema Educativo.

Em 1977, é finalmente decretada a criação da rede de instituições de Educação Pré-escolar (decreto-lei nº17/77, de 12/1/77). Contrariamente ao parecer dado na Comissão interministerial de 1975, que propunha a educação para as crianças dos zero aos 6 anos, esta só foi concebida para as crianças dos 3 aos 6 anos. Na lei que decreta o sistema público de educação pré-escolar é evidenciado o investimento que se deve fazer nas zonas sociais mais desfavorecidas, a necessidade de a tutela pedagógica ficar a cargo do Ministério da Educação e é omitido o cariz religioso da Educação Pré-Escolar. Não há nenhuma referência à educação das crianças com menos de 3 anos. Por estas razões, a lei nº 5/77, de 1/2/77, foi danosa para a Educação de Infância no que diz respeito ao aumento das separações existentes entre as instituições do Ministério da Educação e as da Segurança Social.

Esta mesma lei origina a criação de um “ano preliminar” antes da entrada na escola primária, criado com o intuito de preparar a instrução primária e reduzir o elevado insucesso escolar dos primeiros anos de escolaridade.

Em 1977 são criados os institutos politécnicos e prevê-se que as escolas de formação de educadores de infância passem para as ESE (Escolas Superiores de Educação), o que só viria a acontecer em 1986.

Em 1978, oficializa-se o decreto para a implementação das primeiras instituições da rede pública e volta a usar-se a designação de Jardim de Infância.

Esta foi uma época de grande profusão de comissões e relatórios, mas com reflexo pouco significativo ao nível da concretização de medidas. Como chega a referir João dos Santos “Muitas medidas sensatas, longamente elaboradas e descritas em relatórios oficiais, feneceram na poeira dos arquivos e nas gavetas das repartições oficiais”. (Santos, 1982 citado por Cardona, 1997) refazer citação

A coordenação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social em relação à rede de instituições de Educação de Infância nunca chegou a concretizar-se.

No final da década de 70, é dada uma grande importância ao desenvolvimento social tanto a nível individual como das comunidades. O papel da família é reconhecido como promotor do desenvolvimento infantil e a escola é vista como um forte impulsionador da vida comunitária. Esta dimensão social do conceito de Educação de Infância veio influenciar o próprio conceito de educação infantil, que passa a ser mais valorizador da dimensão social do que da dimensão psicológica, como sucedia até então.

A formação dada aos educadores que trabalham sob a tutela do Ministério da Educação é objeto de mais investimento do que a que é levada a cabo pelo Ministério da Segurança Social. Juntando o facto de os jardins-de-infância da rede pública terem reduzido o seu horário escolar, à semelhança da instrução primária, as divergências aumentam entre as tutelas, no que diz respeito ao horário de adultos e crianças, às condições de trabalho e das próprias instituições. Paralelamente, a Segurança Social continuou a funcionar principalmente como uma resposta às necessidades da família, enquanto o Ministério da Educação adotou uma perspetiva mais educativa da criança, para crianças dos 3 aos 6 anos, não definindo qualquer política ou orientação para as dos zero aos 3 anos.

O Ministério da Segurança Social considera a criação de novas respostas sociais que possam responder à necessidade de guarda e, deste modo, equaciona-se uma profissionalização das amas e a criação de creches familiares (conjunto de amas pertencentes a uma mesma área geográfica, que trabalham sob apoio técnico de educadores). Este projeto foi concretizado em 1985.

Os critérios da Segurança Social para a criação de novas instituições baseiam-se no número de crianças existentes, o que faz aumentar o isolamento geográfico das pequenas povoações. Por seu lado, o Ministério da Educação equaciona a criação de instituições em zonas mais despovoadas e a educação itinerante de forma a suprir estas carências.

A desarticulação entre os dois Ministérios prevaleceu, mas o Decreto-Lei nº. 386/78, que especifica as condições necessárias à expansão da rede pública ao nível dos recursos humanos e materiais, obtém finalmente a concordância de ambos.

Em 1979, é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância, com o Decreto-Lei nº. 79542, de 31/12/79, que não vem colmatar as divergências ainda existentes entre os dois Ministérios. O Estatuto vem reiterar a necessidade de um “Plano Nacional de Educação Pré-Escolar”, que só surgirá na década de 90.

No mesmo ano, o Ministério dos Assuntos Sociais, com o decreto-Lei nº. 519-G2/79, de 29/12/79, publica o Regime jurídico das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) e reconhece a sua tutela sobre instituições de Educação de Infância sem fins lucrativos, de origem paroquial ou de movimentos populares, ficando estas a funcionar com a colaboração conjunta das autarquias e do Ministério, no que diz respeito a recursos, fiscalização e regulamentação. Os Estatutos das IPSS só são aprovados em 1983 pelo Decreto-lei n.º 119/83.

A Educação de Infância assume-se como um problema político: por um lado as necessidades dos pais, que são membros do eleitorado, e, por outro, o facto de ser um indicador de desenvolvimento do país, estreitamente relacionado com a sua condição económica. Investir na infância torna-se essencial numa

fase em que Portugal aspira à inclusão na Comunidade Económica Europeia. A Educação Pré-Escolar é um índice representativo do Estado e da democratização da educação de um país.

Durante os anos 80, a Divisão de Educação Pré-Escolar apostou na formação e na publicação de documentos auxiliares de trabalho para a rede pública.

A formação de educadores teve uma forte evolução, em 1986, quando deixa de estar sob o apoio da DEPE e passa a ser incluída no Ensino Superior Politécnico, com cursos das Escolas Superiores de Educação (ESE).

No mesmo ano, é dado um passo determinante na Educação em Portugal. É publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em substituição da reforma de Veiga Simão, de 1973.

1.1.5. Período desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade

Com um novo panorama educativo, no tempo que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, um marco histórico nesta temática no nosso país, a educação é reconhecida como uma condicionante social e económica, sendo valorizada numa perspetiva de futuro e de formação das gerações vindouras. Esta conceção devolve à Educação Pré-Escolar a conotação redutora de preparação para o ensino primário, contestada por muitos profissionais.

Para a Educação de Infância não foram muitas as alterações - continua a ser destinada a crianças dos 3 aos 6 anos e não apresenta nenhuma referência à primeira infância, dos zero aos 3 anos. Teresa Vasconcelos chega mesmo a afirmar, a propósito da publicação da LBSE, que “perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos.” (Vasconcelos, A Educação dos 0 aos 3 anos, 2011, p. 4)

A Lei de Bases enuncia a vertente educativa da Educação Pré-Escolar, dando especial ênfase ao desenvolvimento socio-afetivo e à participação das famílias. É referida a diferenciação e especificidade da Educação Pré-Escolar em relação a outros níveis de ensino.

O insucesso escolar no Ensino Básico é elevado e a Educação Pré-Escolar volta a ganhar a intenção compensatória que já tinha tido em anos anteriores. Mesmo a nível internacional, as intenções das políticas educativas estavam centradas nestas faixas etárias e o Banco Mundial incluiu a Educação de Infância e a Educação Básica como prioridades para a década de 90 do século XX.

O Estado assume a tutela pedagógica das instituições de Jardim de Infância, o apoio técnico e a fiscalização deste nível de ensino e o apoio financeiro às instituições da rede pública.

Reconhece-se que a educação destas faixas etárias é específica, com características próprias e diferentes das dos restantes níveis de ensino.

Contudo, apesar do aparente valor que lhe é dado, a Educação de Infância não veio a sofrer grandes alterações na década de 80, nem no princípio dos anos 90, sendo quase impercetível o aumento da rede pública, optando o Ministério por financiar a criação de novas instituições privadas ou de

responsabilidade autárquica. A reforma do Sistema Educativo incidiu maioritariamente nas reformulações de currículos e, não havendo um específico para estas faixas etárias, a Educação Pré-Escolar acabou por não ser alvo de muito investimento.

À semelhança do que o Ministério da Segurança Social tinha feito em 1977, o Ministério da Educação reorganiza os seus serviços e cria Delegações Regionais de Educação. Estas ficam responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico, enquanto o Ministério continua, através dos serviços centrais, a assegurar a conceção, a definição de normas e a coordenação educativa. O apoio e acompanhamento dos educadores de infância passou a ser feito pelas Delegações Regionais de Educação.

Teresa Vasconcelos, em 1990, elaborou um questionário a educadores de infância, no qual se veio a constatar que a ausência de orientações pedagógicas era uma falta sentida por muitos profissionais. Estas linhas orientadoras só vieram a ser publicadas como política educativa para a Educação Pré-Escolar em 1997, pelo Despacho nº5220/97, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE surgem no domínio da educação como um instrumento político que visa uma uniformização das práticas educativas e organizativas, ser suporte e fundamento da prática educativa do Educador de Infância. Contudo, para a Creche continuaram a não existir diretrizes específicas.

Em 1995, o Governo português considera, como consequência de influências transnacionais, a Educação Pré-escolar como prioridade política, repensando e estruturando questões como a qualidade, a expansão da rede escolar e responsabilização da tutela pedagógica dos Jardins de Infância por parte do Ministério da Educação.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar só foi decretada no ano de 1997, reconhecendo a Educação-Pré-escolar como "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (artigo 2º), tendo como destinatários as crianças dos três aos seis anos de idade e sendo a sua frequência de carácter facultativo.

Ficam legisladas, em Portugal, questões que estabelecem o papel do Estado, das famílias, das Instituições, assim como os princípios de organização relacionados com a tutela pedagógica e os princípios gerais pedagógicos para a Educação Pré-escolar.

Considera-se a Educação Pré-Escolar como uma das componentes de uma política integrada para a infância, promotora de inclusão social, o que significa considerá-la como uma política social. Neste sentido, a conceção de Educação Pré-Escolar, o seu provimento e fornecimento, estão intimamente ligados a variáveis estruturais e, nesta medida, as suas políticas estão também a ser influenciadas pelas mutações na economia, na política, no Estado e na relação deste com o Mercado e a sociedade civil, mudanças que radicam nos processos de globalização hegemónica, e da emergência... (Vilarinho, 2013). As políticas da infância são reflexo e condicionantes de outras áreas políticas, como a saúde, a família, a habitação e a globalidade da educação.

Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar clarificam-se os conceitos de rede pública e privada e retoma-se a intenção de expansão de rede e de gratuitidade da componente letiva da Educação Pré-escolar. O Ensino pré-Escolar é de frequência facultativa, mas aconselhável.

Apesar da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar ser da maior importância para a Educação de Infância do nosso país, como esta só contempla as crianças dos 3 aos 6 anos, mais uma vez as crianças dos zero aos 3 anos, e respetivas instituições escolares, não são consideradas nas novas políticas para a infância.

Antevia-se um tempo próspero para a Educação de Infância em Portugal, a par com a publicação da Lei-Quadro, os discursos políticos nacionais e internacionais, as preocupações com a expansão da rede reveladas com a criação do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GIEDEPE) e a concordância na assinatura do Pacto de Cooperação para a Solidariedade Social (dez 1996) pelo diversos intervenientes: Estado, Associação Nacional de Municípios Portugueses, Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade, União das Misericórdias e pela União das Mutualidades. Perspetivava-se um maior envolvimento do Estado através das suas intenções políticas de regulador, avaliador e promotor da Educação Pré-Escolar.

As políticas do Estado para a Educação Pré-Escolar passam a assumir três grandes linhas de ação: de desenvolvimento da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar- (expansão e reorganização); de conceito (primeira etapa da educação básica e serviço de apoio à família); e a nível organizacional e da promoção da qualidade. (Vilarinho E. , 2012)

Verdadeiramente, os governos Constitucionais XIII e XIV (1995-2002) revelaram preocupações e ações positivas de desenvolvimento para as crianças dos 3 aos 6 anos, apresentando a Educação de Infância como uma das prioridades políticas para a sua governação. Em resumo, estes foram os principais feitos que impulsionaram a revalorização da Educação Pré-Escolar no nosso país.

O mesmo já não pode dizer-se dos Governos que se seguiram, que revelaram outras preocupações, com pouca dinamização de políticas educativas para estas faixas etárias.

	Período da Monarquia (1834-1909)
Denominação	Ao longo deste período são utilizadas 5 denominações diferentes sobre as instituições de educação de infância: «Entre 1834 e 1879,... “casas de asilo” ...» (Cardona, 1997,pág.27), em 1882 «de “jardins-escolas” que funcionem segundo o método João de Deus» (Cardona, 1997,pág. 29), em 1879 «...começando a ser utilizada a expressão ”jardim-de-infância”» (Cardona, 1997,pág. 28) e "... creches, instituição caridosa..." Conferências pedagógicas (Cardona, 1997, pág.25) [1894] «...é feita referência à educação de infância, sendo utilizada a designação “escola infantil” em vez de “jardim-de-infância”, expressão já utilizada anteriormente.» (Cardona, 1997, pág. 30)
Público-alvo	Com o início da Revolução Industrial surgem as"...primeiras instituições para as crianças mais pequenas." (Cardona, 1997, pág.26), que acolhem "...crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação

	<p>de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos,...” . (Estatuto da SCAID; 1852), (Cardona, 1997, pág. 27)</p> <p>Desde 1881, surgem “asilos de educação, por todo o país, para crianças dos 3 aos 6 anos” (Cardona, 1997,pág 27) e também “As escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos...” (Cardona, 1997, pág. 30)</p> <p>Em 1902] “...em relação à idade de entrada que passa a ser aos 4 anos.” (Cardona, 1997, pág. 32).</p> <p>Em 1908 dá-se “...a construção do primeiro jardim-escola [método João de Deus], destinado a crianças dos 3 aos 8 anos,...” (Cardona, 1997, pág 29</p>
<p>Conceção de Educação de Infância</p>	<p>Há duas correntes de conceção de educação de infância: [1852]“...um substituto da educação familiar,...” (Cardona, 1997, pág. 26),</p> <p>“...habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono”. (Estatuto da SCAID; 1852), (Cardona, 1997, pág. 27)</p> <p>[1896] “...são destinadas (escolas infantis) a ministrar-lhes o Ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este Ensino visará suprir quanto possível as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las.”...”A guarda das crianças não surge como principal finalidade...” (Cardona, 1997, pág.30)</p> <p>Em paralelo a conceção de preparação para a entrada na Escola Primária: [Ofício de 1880] «”Para que a instrução do povo assente sobre bases sólidas e produza verdadeiros benefícios, convém que as crianças, antes de atingirem a idade da escola, recebam uma educação própria e consentânea às suas faculdades físicas e morais.”» (Cardona, 1997, pág. 28)</p> <p>[1983] «...o valor pedagógico da escola infantil e corresponde sobretudo às suas potencialidades para desenvolver a “dimensão social”.» (Cardona, 1997, pág.29)</p> <p>«...estas (as aulas) devem ser pensadas de acordo com a idade das crianças e tendo em conta as características “maternais” a que estas escolas devem obedecer.»...«...é muito influenciado pelas grandes linhas de orientação de Froebel. Mais do que valorizar a “instrução” das crianças, pretendem-se criar condições que favoreçam e estimulem o natural desenvolvimento da criança.” (Cardona, 1997, pág.31)</p> <p>[1902] “...há uma maior valorização do papel da escola infantil na promoção do desenvolvimento intelectual da criança e na preparação para a</p>

	<p>entrada na escola primária. Apesar de ser definido que a educação de infância não é um grau de ensino...” ...”Apesar de existir uma maior valorização em relação à aquisição de aprendizagens de tipo escolar, continua a predominar a concepção de infância como um processo de maturação natural, devendo o trabalho realizado centrar-se nas características e capacidades das crianças”(Cardona, 1997,pág. 32)</p>
Função	<p>[1884]“...foram criadas creches, instituição caridosa onde a mãe entrega o filhinho, quando é obrigada, pela necessidade, a passar o dia fora de casa, asilo abençoado pelos serviços que presta...” Conferências pedagógicas de 1884 (Cardona, 1997, pág.25)</p> <p>“...tinham como principal finalidade assegurar a guarda das crianças das famílias mais pobres, tentando responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes.”(Cardona, 1997, pág.26)</p> <p>Depois da década de 70 observou-se “a substituição do espírito caritativo e assistencial por uma nova concepção educativa.” (Cardona, 1997, pág. 27)</p> <p>[1893] “...a principal finalidade da educação de infância é o desenvolvimento social das crianças.” (Cardona, 1997,pág. 30)</p>
Entidade Responsável	<p>A entidade responsável era o Estado, sob a proteção do Rei D. Pedro IV (1834). (Cardona, 1997, pág.27)</p> <p>[1881“...a criação destas instituições (asilos de educação) devia ser da responsabilidade das juntas gerais de distrito e dos municípios, devendo o Governo anualmente disponibilizar dinheiro para isso.” (Cardona, 1997, pág. 27)</p>
Formação/ Papel dos Educadores	<p>[1881]“A regulamentação dos concursos e colocações das professoras das escolas infantis eram as mesmas que para as professoras da escola primária.” (Cardona, 1997, pág.32)</p> <p>[1893] «Estes “dirigentes” deviam ser do sexo feminino, considerando que “às mulheres pertence essa nobre missão, tanto mais nobre quanto é certo ser ela a que, depois do ofício de esposas e mães, melhor lhes quadra”» (Cardona, 1997, pág.28)</p> <p>[1896] “Em relação à formação das professoras...existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária.” (Cardona, 1997, pág. 31)</p>
Espaço	<p>As casas de asilo foram as principais instituições de apoio à infância, tendo sido construídas doze “casas de asilo” em Lisboa» até 1878. (Cardona, 1997, pág. 27)</p>

	<p>Em 1882, "... foi criado em Lisboa um jardim-de-infância público" (Cardona, 1997,pág. 28) e, em 1880, ... é possível que também tenha sido criado na cidade do Porto um jardim-de-infância público..." (Cardona, 1997, pág. 28)</p> <p>[1891] "...é determinada a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das mães trabalhadoras" (Cardona, 1997,pág. 29)</p>
Legislação e medidas políticas	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto de 3 /11 /1852- Estatutos da "Sociedade das Casas da Infância Desvalida"- 1852 -Promulgação do Decreto de 2 /5 /1878, posteriormente regulamentado pelo Decreto de 28 /7 /1881- Criação dos asilos de educação, por todo o país, para crianças dos 3 aos 6 anos - Decreto de 14 /4 /1891- Obrigatoriedade das fábricas com mais de 50 funcionárias criarem creches - Decreto de 24 /12 /1894 - Decreto de 27 /6 / 1896- necessidade do aumento do número de escolas infantis, seus objetivos, condições e normas de funcionamento. -Decreto de 24 /12 /1901- Alteração da idade de ingresso nas escolas infantis.

	Período da Primeira República (1910-1932)
Denominação	<p>Em 1910, com a Reforma do Sistema Educativo "O Ensino primário devia ser organizado em três graus: infantil, médio e superior. Para o Ensino infantil, destinado às crianças dos 3 aos 7 anos, João de Barros (Comissão de reforma do Sistema Educativo) defendia que o método de João de Deus deveria tornar-se no modelo nacional." (Cardona, 1997, pág. 35)</p> <p>O jardim-escola passou a designar-se por escola pré-primária e pretende-se que "as creches, asilos ou casa de educação onde é ministrado o ensino a crianças com menos de 7 anos e que pertencem ao Estado ou aos municípios, dentro do possível serão transformados em escolas infantis." (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 37)</p> <p>Em 1919, "...é aberta a possibilidade de a 3.ª secção (6 e 7 anos) funcionar nas instalações das escolas primárias, passando a ser designada como "classe preparatória". (Cardona, 1997, pág. 41)</p>
Público-alvo	[1910] "...o ensino infantil, destinado às crianças dos 3 aos 7 anos,..." (Cardona, 1997, pág. 35)

	<p>[1911] « o ensino infantil (...) das crianças, desde os 4 aos 7 anos) »» (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 36)</p> <p>[1919] As escolas infantis “passam a ser organizadas em três secções, respetivamente, para as crianças dos 4 aos 5 anos (1ª secção), para crianças dos 5 aos 6 anos (2ª secção), para as crianças dos 6 aos 7 anos (3ª secção).” (Cardona, 1997, pág. 41)</p>
<p>Conceção de Educação de Infância</p>	<p>Com o início da República, em 1910], “...o ideal republicano via na educação uma das vias para atingir a igualdade(...)defendendo entre outros aspetos, o direito à educação, bem como os direitos da mulher e a proteção legal dos seus filhos.” ((Ramirez, Penha, Loff,1988, citado por Cardona,1997,pág. 35), “A alfabetização, a generalização da escola primária e também o desenvolvimento da educação de infância surgem como prioridades deste novo regime político.” (Cardona, 1997,pág. 35), “... sendo as crianças vistas como responsáveis pelo futuro progresso do país.” (Cardona, 1997, pág. 38)</p> <p>Em 1911, “No decreto de 29 de Março de 1911, refere-se que, para além do Ensino primário, passaria a existir também o ensino infantil, com características diferenciadas, sendo definida a sua autonomização em relação à escola primária.” (Cardona, 1997, pág. 36)</p> <p>“O ensino infantil aparece assim como uma preparação para a escola primária, mas com características diferenciadas.” (Cardona, 1997, pág. 36), “ continuando a observar-se uma grande influência de Froebel, a influência das ideias de Maria Montessori começam gradualmente a observar-se...”(Cardona, 1997,pág. 36)</p> <p>São respeitadas as características das crianças e o seu desenvolvimento. A instrução continua a ser vista como uma condição para a evolução social. “(...)educar uma sociedade é faze-la progredir”» (Cardona, 1997,pág. 37) e “os seus objetivos definidos sobretudo em relação às futuras aprendizagens escolares.”» (Cardona, 1997, pág. 37)</p> <p>Surge a «...preocupação em conceber o funcionamento da escola infantil em ligação com a educação familiar da criança:” A educação das crianças (...) é feita na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança.”» (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 37), sendo a professora colocada em paralelo com a mãe da criança.</p>

	<p>A ludicidade das aprendizagens começam a ser importantes «...nas escolas infantis” é jogando que a criança se educa” (Programa de 25/8/1911, citado por Cardona, pág. 38).</p> <p>[1923] “...é só nos jardins-de-infância, verdadeiros viveiros onde se cultivam as tenras plantas do género humano, se poderão desenvolver todas as faculdades belas e educar as crianças no amor ao trabalho, desenvolvendo-lhes todas as qualidades necessárias para triunfar na vida.” (Ferreira (A.), citado por Cardona, 1997, pág. 42)</p>
Função	<p>No início da 1ª República, a educação é fortemente utilizada como discurso político: “ a escola infantil, desdobramento necessário da escola primária, como qualquer outra que visa ensinar e educar gente portuguesa, tem que ser eminentemente nacional. Senão, não é boa. Sendo função primordial do jardim-escola a educação dos sentidos e, simultaneamente, a primeira ginástica do raciocínio, tem de manter-se tal função, sem descontinuidade, nessa espiral que vai do saber falar ao saber ler.” (João de Deus Ramos, citado por Cardona, 1997, pág. 35)</p> <p>Continua a haver o tipo de discurso que valoriza a preparação para a instrução primária. «o ensino infantil deveria ter como finalidade “a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária”» (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 36)</p> <p>“As escolas infantis têm como missão tirar o filho à mãe, apresentando-o mais tarde ao professor primário forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto para a semente da verdadeira instrução.” (Programa de 25/8/1911, citado por Cardona, pág. 38)</p>
Entidade Responsável	<p>São responsabilidade do Estado “as creches, asilos ou casa de educação onde é ministrado o ensino a crianças com menos de 7 anos e que pertencem ao Estado ou aos municípios.” (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 37)</p> <p>[1917] “ ...Observa-se que, paralelamente à publicação de medidas legislativas relativas à escola primária, eram sempre integradas referências em relação ao ensino infantil, aspecto revelador da importância atribuída pelo Estado a este nível de ensino como parte integrante do sistema educativo.” (Cardona, 1997, pág. 41)</p>
Formação/ Papel dos Educadores	<p>É dada uma grande importância à qualidade da formação das professoras e das aprendizagens. Sente-se a necessidade de formar tendo em</p>

	<p>consideração os métodos pedagógicos considerados inovadores. São enviadas professoras para o Curso Internacional de Maria Montessori, em 1916.</p> <p>Em 1923, "...salienta-se a necessidade de formação de todos os docentes, começando pelas "jardineiras de infância" das escolas infantis, passar a ser feita em Faculdades de Ciências de Educação, intenção que só veio a concretizar-se 63 anos depois..." (Proposta de Lei de 2/ 7/ 1923, citado por Cardona, 1997, pág. 42)</p> <p>Os estágios passam a fazer parte formação de professores, mas na"... impossibilidade de contratar professoras com uma formação específica, é aberta a possibilidade de colocar nas escolas infantis professoras do ensino primário." (Programa de 25/8/1911, citado por Cardona, pág. 39)</p> <p>[1919] "Quanto às professoras, reforça-se a necessidade de estas terem uma formação específica para poderem trabalhar nas escolas infantis, sendo definido que o tempo de serviço necessário para a sua efectivação passasse de dois para seis anos." (Cardona, 1997,pág. 41)</p>
Espaço	<p>[1911] "as creches, asilos ou casa de educação onde é ministrado o ensino a crianças com menos de 7 anos e que pertencem ao Estado ou aos municípios, dentro do possível serão transformados em escolas infantis." (decreto 29 /3 /1911 citado por Cardona, 1997, pág. 37)</p> <p>[1919] "Perante o reduzido número de escolas existentes, é aberta a possibilidade de a 3.ª secção funcionar nas instalações das escolas primárias, passando a ser designada como "classe preparatória". (Cardona, 1997, pág. 41)</p>
Legislação e medidas políticas	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 29 /7 /1911- Legislação da Reforma do Sistema Educativo - Programa de 25 /8 /1911- Programa de trabalho a desenvolver com crianças nas escolas infantis - Lei de 7/ 7/ 1914 – Alterações à formação dos professores - Decreto n.º 2947, de 20 /1 /1917- Regulamentação das normas básicas de higiene e saúde nas escolas - Decreto n.º 5787-B, de 10 /5 /1919 -Reorganização do ensino primário - Decreto n.º 6137, de 29/ 9 / 1919 – Normas de funcionamento, condições das instalações e equipamento das escolas. -Proposta de Lei de 2/ 7/ 1923- para a reorganização da educação nacional

	Período do Estado Novo I (1933-1960)
Denominação	[1949] “Denomina-se ensino infantil o que é ministrado a crianças que ainda não atingiram a idade escolar.” (Decreto n.º37544, de 8/ 9 /1949, citado por Cardona, 1997, pág. 53)
Público-alvo	[1949] “Denomina-se ensino infantil o que é ministrado a crianças que ainda não atingiram a idade escolar.” (Decreto n.º37544, de 8/ 9 /1949, citado por Cardona, 1997, pág. 53)
Conceção de Educação de Infância	<p>Com o início do Estado Novo são definidos “... como grandes princípios ideológicos a unidade, a ordem e o nacionalismo, vai introduzi-los através da trilogia Deus, Pátria e Família, que deve começar a ser ensinada às crianças pequenas pela escola e pela Igreja.” (Cardona, 1997, pág. 48) e “...os principais valores a transmitir às crianças passam a ser tradicionalmente defendidos pela Igreja: a obediência, a resignação, a caridade.” (Cardona, 1997, pág. 48)</p> <p>A família passa a ser considerada como “base primeira da educação”» (Constituição da República de 1933, citado por Cardona, 1997, pág. 48) e a “... educação de infância (...) passou a ser considerada uma tarefa das mães de família.” (Cardona, 1997, pág. 49)</p> <p>O Estado decreta o fim da educação infantil e como “... consequência deste decreto, as escolas infantis oficiais já em funcionamento foram fechadas ou transformadas, e as suas professoras passaram a pertencer ao quadro das professoras do ensino primário.» (Decreto n.º 28081, de 9/ 10/ 1937, citado por Cardona, 1997, pág. 49), usando como argumento que “... a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos, prevê-se a extinção ou conversão das respectivas escolas, devendo procurar-se em mais adequadas formas de actividade educativa, como a Obra das Mães para a Educação Nacional, a resolução do problema.” (procurar página +- 49)</p> <p>«Enquanto que durante o regime político anterior se comparava a escola a um “jardim” onde as “flores” se iam desenvolvendo naturalmente, durante este período fala-se de “pedras em bruto” que é necessário “polir” ou “cortar”» (Cardona, 1997, pág. 51)</p> <p>A educação infantil “...é vista como uma forma precoce de superar as deficiências da educação familiar, encaminhando as crianças nos bons costumes da moral católica. A educação familiar, apesar de ser considerada</p>

	<p>uma base fundamental na formação dos cidadãos, é vista como estando cheia de lacunas que podem ser ultrapassadas através da doutrinação moral da escola.” (Cardona, 1997, pág. 51)</p> <p>Constata-se que “...a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos.” (Cardona, 1997, pág.56)</p>
Função	<p>Com o regime político do Estado Novo “Passa a ser tarefa da escola a propaganda das ideias defendidas pelo Estado, sendo esta vista como um meio privilegiado para a doutrinação do povo.” (Cardona, 1997, pág. 48) A função educativa da escola é relativizada, sendo enfatizada como missões a assistência e a resposta a questões sociofamiliares.</p> <p>Considera-se que o ensino da infância “...destina-se à formação moral e a acompanhar e orientar o desenvolvimento do corpo e do espírito da criança.” (Decreto n.º37544, de 8/ 9 /1949, citado por Cardona, 1997, pág. 53)</p>
Entidade Responsável	<p>O Estado desobriga-se da educação de infância, considerando esta uma tarefa das mães e das famílias. Só em casos de extrema carência considera a necessidade de intervenção oficial. Cresce a iniciativa privada e o Estado delega para a Obra das Mães a responsabilidade da educação infantil e para o Instituto de Assistência à Família a criação de novas instituições.</p> <p>[1936] «...são publicados os estatutos da Obra das Mães para a Educação Nacional que, entre outras finalidades, se define passe a ser responsável pela “educação infantil e pré-escolar, em complemento da acção familiar. A Obra das Mães passa a ser responsável pela orientação das mães portuguesas de acordo com as ideias do regime, dando assim uma contribuição para a “educação nacionalista da juventude portuguesa.”» (Cardona, 1997, pág. 49)</p> <p>[1937] «...define-se que o Estado deverá “estimular a acção educativa da família e promover organizações pré-escolares, em regime de subvenção, até onde esta se torne indispensável...”» (Proposta de Lei de 27/ 11/ 1937, citado por Cardona, 1997, pág. 50)</p> <p>Com o fim decretado da educação de infância, esta “... passou a ficar exclusivamente a cargo da iniciativa privada e da assistência social.” (Cardona, 1997, pág. 51) Apesar de as instituições serem maioritariamente confessionais, o Estado exerce “um grande controlo sobre o ensino privado.</p>

	<p>Mesmo quando o catolicismo era a religião oficial, as instituições não escapavam”» Ver citação pág. +-53</p> <p>Nos anos 50, “...o Ministério da Educação continuou a manter a mesma posição, limitando-se a fiscalizar e a conceder autorizações para o funcionamento das instituições privadas. Face à inexistência de directivas oficiais, a rede de instituições de educação pré-escolar e a formação das educadoras desenvolveram-se de forma aleatória, sem obedecer a uma política previamente definida.” (Cardona, 1997, pág.55)</p> <p>O Instituto de Assistência à Família passa a ser a entidade responsável pela criação de instituições de assistência e educação para a infância.</p>
<p>Formação/ Papel dos Educadores</p>	<p>Em suplementação da falta de investimento estatal na formação de educadores começam a surgir escolas de formação privadas, como ...a Associação João de Deus, perante a necessidade de formar educadoras para os seus sete jardins-escolas, cria um curso de formação para funcionar de acordo com as linhas de orientação pedagógicas defendidas pelo seu método de trabalho (...) denominado “Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus”» (Cardona, 1997, pág.53) e «Observa-se a abertura de mais escolas de formação privadas, criadas a partir da iniciativa de movimentos católicos. (...) a Escola de Educadores de Infância de Lisboa, que ainda hoje existe, sob a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil (...) conhecida pelo nome de “Mitza”»(Cardona, 1997, pág.55)</p> <p>Deixa de ser necessária formação em educação de infância e «...é criada a” Escola Normal Social” para formar assistentes de serviço social, passando estas, para além de outras funções, a poder trabalhar em instituições com finalidades educativas, nomeadamente instituições de educação de infância.” (Cardona, 1997, pág. 52)</p> <p>Só em 1949, «Em relação aos requisitos, são exigidas às “directoras e professoras das escolas infantis (...), além de idoneidade moral e cívica, uma cultura geral conveniente, bem como indispensável preparação especializada, sendo uma e outra reconhecidas por despacho do Ministro da Educação Nacional) (Decreto n.º37544, de 8/ 9 /1949, citado por Cardona, 1997, pág.53)</p>
<p>Espaço</p>	<p>[1944] “...é de novo determinada a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das trabalhadoras” (Cardona, 1997, pág. 52)</p>

	<p>«...são criados os institutos “Maternal”, “de assistência aos Menores”, “de Assistência à Família”, “de Assistência aos Inválidos”» (Cardona, 1997, pág. 52)</p> <p>No anos 50, num período pós-guerra e com as sociedades mudadas estrutural e conceptualmente constata-se que “... durante os anos 40, o número de instituições privadas se tenha mantido estacionário, este sofreu um grande aumento durante os anos 50.” (Cardona, 1997, pág. 54)</p> <p>“A Direcção-Geral da Assistência, a “Santa Casa da Misericórdia de Lisboa” e outros organismos oficiais (...) possibilitaram o desenvolvimento da rede institucional” (Cardona, 1997, pág.55)</p>
Legislação e medidas políticas	<p>- Decreto n.º24402, de 24/ 8/ 1934- Fim da obrigatoriedade de as fábricas criarem creches.</p> <p>- Lei n.º 1998, de 15 /5 /1944- Criação do Fundo de Socorro Social</p> <p>- Decreto n.º 37544, de 8/ 9 /1949- Realização da inspeção do ensino privado</p>

	Período do Estado Novo II (1960-1973)
Denominação	<p>[1966] «Este relatório (preparação do novo Estatuto da Educação Nacional) defende a necessidade de “preparar uma rede oficial de “jardins-de-infância”. É utilizada a expressão “educação” pré-primária em vez de “ensino”, ao contrário do que acontecia na maioria dos documentos anteriores...» (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63)</p> <p>[1973] «...fala-se da existência de Centros de Bem-Estar Social”, que têm as valências de creche (para as crianças dos zero aos 2 anos) e de jardins-de-infância (para as crianças dos 3 aos 5 anos) (Relatório da Comissão permanente interministerial para o desenvolvimento social, 1972, citado por Cardona, 1997, pág.68)</p>
Público alvo	<p>[1966]” É utilizada a expressão “educação” pré-primária em vez de “ensino”, ao contrário do que acontecia na maioria dos documentos anteriores, sendo esta destinada às crianças a partir dos três anos.» (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63)</p> <p>[1973] «...fala-se da existência de Centros de Bem-Estar Social”, que têm as valências de creche (para as crianças dos zero aos 2 anos) e de jardins-de-infância (para as crianças dos 3 aos 5 anos) (Relatório da Comissão</p>

	<p>permanente interministerial para o desenvolvimento social, 1972, citado por Cardona, 1997, pág.68)</p> <p>“...determinando que a educação pré-escolar se destina às crianças dos 3 aos 6 anos, não sendo a sua frequência obrigatória.” (Cardona, 1997, pág. 69)</p>
<p>Conceção de Educação de Infância</p>	<p>Com os anos 60, com a crise do moralismo rígido que se vivia até então, observa-se que “...o papel e a evolução da educação de infância estão intimamente ligados à evolução do papel social das mulheres...”. (Chamboredon&Prévon, citado por Cardona, 1997, pág. 57) Com “...a entrada (das mães/mulheres) no mundo do trabalho foi começando a generalizar-se a todas as classes sociais, provocando alterações sociais profundas no seio da vida familiar.” (Cardona, 1997, pág.57)</p> <p>Observa-se «...as crianças a serem cada vez menos numerosas em relação à globalidade da população, passando a sua sobrevivência e a sua educação a serem alvo de uma maior importância”. (...) é dada uma maior atenção às crianças, sendo maiores as expectativas em relação ao seu futuro e ganhando a escola uma maior importância, como meio de ascensão social.» (OCDE 1982, citado por Cardona, 1997, pág. 57)</p> <p>Estas mudanças sociais são acompanhadas por uma viragem educacional significativa: “A educação de infância passa a ser cada vez mais valorizada como forma de superar as carências do meio familiar.” (Cardona, 1997, pág. 58), “...foi necessária a criação de mais instituições de educação de infância.” (Cardona, 1997, pág. 59) Estas mudanças “...implicavam a valorização de uma mudança no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação ativa na gestão das actividades escolares.” (Cardona, 1997, pág. 60) e “...observa-se o desenvolvimento de diversas experiências inovadoras, no ensino normal e também no ensino das crianças com necessidades educativas especiais.” (Cardona, 1997, pág. 60)</p> <p>Há uma mudança de paradigma, apesar de se manter o regime político, e em 1964, o ensino pré-escolar é considerado como “... absolutamente indispensável ao desenvolvimento de um plano de educação, com a criação de uma rede adequada de escolas infantis...” (Nunes de Oliveira, 1964, citado por Cardona, 1997, pág. 61) e considera-se que “...a existência de grupos constituídos somente por crianças pobres era um factor de segregação social, nocivo para um desenvolvimento equilibrado.” (Cardona, 1997, pág. 62)</p>

	<p>[1966] «” Contrariamente ao que é dito frequentemente, a mãe não é a melhor educadora para os seus filhos. Apesar de a mulher ter uma predisposição especial para esta tarefa, nas classes populares, o instinto maternal, muitas vezes irracional, constitui frequentemente um obstáculo à educação das crianças.» (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63)</p> <p>“Observa-se assim uma mudança em relação às ideias até aí defendidas pelo regime, que considerava que a educação das crianças pequenas devia ser uma tarefa das mães. (Cardona, 1997, pág.63)</p> <p>[Final dos anos 60] “...com o Ministro Veiga Simão recomeça-se a falar da necessidade de reforma do sistema educativo (...) surgindo o crescimento da rede de educação de infância como uma das questões prioritárias.” (Cardona, 1997, pág.65)</p> <p>[1971] «...é referida a necessidade de generalizar o ensino pré-primário como meio fundamental para a democratização e consolidação de um “Estado Social”, uma das grandes finalidades do novo projecto de reforma.» (Artigo de revista <i>Seara Nova</i>, citado por Cardona, 1997, pág. 65)</p> <p>[1973] “...revela uma nova forma de conceber a educação de infância, começando a ser delineada a necessidade de definir uma política socioeducativa global de apoio à infância, perspectiva que veio a ser desenvolvida após a revolução de Abril de 1974.” (Relatório da Comissão permanente interministerial para o desenvolvimento social, 1972, citado por Cardona, 1997, pág.68)</p>
Função	<p>Início dos anos 60] “...forma privilegiada para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e conseqüentemente como uma ajuda fundamental na preparação para a sua vida futura...” (Cardona, 1997, pág. 58)</p> <p>«Começa-se a falar da função “compensatória” ...» (Cardona, 1997, pág. 58) e preparatória de modo a, “... assimilar mais rapidamente e mais facilmente o programa da escola primária quando chegar a altura.” (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63), e “Apesar de teoricamente a educação familiar ser preferível, os factos comprovam a vantagem da frequência de instituições.”» (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63)</p> <p>Em 1966, a relação família-escola era perspectivada como “...sendo atribuída à escola a função de moldar a criança, libertando-a das influências nocivas da família. A relação pais-escola é concebida de forma unilateral,</p>

	<p>sendo desvalorizada a participação da família na vida escolar.” (Cardona, 1997, pág.63). Porém a mentalidade foi mudando e, em 1973, “Propõe-se que as estas instituições desenvolvam actividades de protecção à infância, dando respostas às necessidades das crianças, “em ligação com o meio” de vida familiar. Funcionando em regime de “semi-internato” (numa média de 12 horas diárias), devem preocupar-se prioritariamente com a resposta às carências sociais, sendo fundamental a colaboração com as famílias.” (Relatório da Comissão permanente interministerial para o desenvolvimento social, 1972, citado por Cardona, 1997, pág.68)</p> <p>Em 1973, “A reforma veio definir a reintegração da educação de infância no sistema educativo, determinando que a educação pré-escolar se destina às crianças dos 3 aos 6 anos, não sendo a sua frequência obrigatória.” (Cardona, 1997, pág. 69)</p> <p>“A educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social (...) na detecção precoce de deficiências e inaptações das crianças.” (Cardona, 1997, pág.69), e na Lei n.º 5/73, de 25/ 7/ 1973, realça-se a importância de esta ir ao encontro dos interesses, necessidades e possibilidades da criança.</p> <p>Na lei n.º 5 /73 «Fala-se de “educação” e não de “ensino” ...</p>
Entidade Responsável	<p>[Início dos anos 60] “Continuando o Ministério da Educação sem tomar iniciativas, este crescimento continuou a ser feito através de entidades privadas, sentindo-se cada vez mais a necessidade de criar uma rede pública de instituições.” (Cardona, 1997, pág.59)</p> <p>[1965] “o IFAS (Instituto da Família e Ação Social) visava uma perspectiva global de ajuda às crianças e às famílias, assumindo a responsabilidade pelo apoio ao funcionamento das instituições de educação de infância.” (Cardona,1997, pág. 62)</p> <p>[1966] «...o problema da “dispersão da população rural, factor que torna difícil a extensão da educação pré-primária e também do ensino primário. É defendida a necessidade de todas as escolas do país ficarem sob a dependência do Ministério da Educação, devendo ser organizadas comissões e organismos de coordenação com os outros Ministérios interessados.”» (Planchard (É.), 1966, citado por Cardona, 1997, pág. 63)</p>

	<p>[1971] “...um despacho do Ministério das Corporações e Previdência Social e do Ministério da Saúde cria a Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins-de-Infância” (Cardona, 1997, pág. 66) sendo que, “Estes dois Ministérios realizaram um importante trabalho em relação à educação de infância, apoiando a criação de instituições e sobretudo fomentando a qualidade do seu funcionamento.” (Cardona, 1997, pág. 66) considerando que cabe ao “... Estado assumir a responsabilidade pela abertura de um maior número de instituições, devendo a iniciativa privada apenas desempenhar um papel supletivo.” (Cardona, 1997, pág. 66)</p> <p>[1972] “Salienta-se ainda a necessidade de o Ministério da Educação assumir a tutela de toda a política educativa para a infância e não apenas para as crianças a partir dos 4 anos...” (Relatório MEN-GEPAE; 1972, citado por Cardona, 1997, pág.67)</p> <p>[1973] “...nos serviços centrais no Ministério da Educação é criada a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)...” (Cardona, 1997, pág.69)</p> <p>«O Ministério da Educação passa a ser responsável pela definição das normas de funcionamento dos jardins-de-infância, assim como pela organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias” e formação dos “educadores de infância”...» (Cardona, 1997, pág.69)</p>
<p>Formação/ Papel dos Educadores</p>	<p>A formação dos Educadores, não foi uma prioridade deste regime e, em 1963, “...observa-se a criação de mais duas escolas de formação: a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação (...) e a Escola de Educadores de Infância Paula Frassinetti...” (Cardona, 1997, pág. 60) de cariz privado. Em 1966, “...é assinalada a necessidade de serem criadas escolas públicas para a formação dos educadores, sendo proposto que até à concretização deste projecto o Estado apoie as escolas de formação já existentes.” (Cardona, 1997, pág. 63)</p> <p>[1967] É “...criado em Lisboa um curso de formação para auxiliares de educação.” (Cardona, 1997, pág. 64) e “No mesmo ano, no Porto, por iniciativa de uma ordem religiosa, é criado um outro curso de formação para auxiliares de educação.” (Cardona, 1997, pág. 64)</p> <p>[1972] “Defende-se que estes cursos (de educadores de infância) tenham a duração de três anos, devendo o de educadores de infância proporcionar habilitações suficientes para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária.” (Relatório MEN-GEPAE; 1972, citado por Cardona, 1997, pág.67). Há uma grande ambiguidade de funções na educação de infância entre educadores, professores primários e enfermeiras. “A</p>

	<p>diferenciação entre estas duas funções é ainda mais evidente em relação às creches. Define-se que os grupos de crianças sejam orientados por enfermeiras (e não educadoras), sendo considerado prioritário assegurar a qualidade dos cuidados de saúde e higiene.” (Cardona, 1997, pág.68), apesar de se considerar que “Os cursos públicos de formação de educadores deveriam também integrar uma formação específica para o trabalho com crianças com menos de 4 anos.” (Relatório MEN-GEPAE; 1972, citado por Cardona, 1997, pág.67)</p>
Espaço	<p>[Início dos anos 60] “É no entanto de salientar que a existência destes dois tipos de instituições, com diferentes mensalidades, implicava uma diferenciação em relação às origens sociais das crianças: as privadas para as crianças das famílias economicamente mais favorecidas e as da assistência social para as crianças mais pobres, aspecto que veio agravar a desigualdade social já existente.” (Cardona, 1997,pág. 60)</p> <p>[1969] “...após uma análise das questões que se colocam em relação à educação precoce das crianças, são apresentados diferentes critérios para planear a criação de novas creches. Estes critérios têm em conta a urbanização, o número de mulheres trabalhadoras, as zonas mais carenciadas socioeconomicamente e o número de instituições já existentes. (...) sendo definidas como zonas de primeira prioridade os centros urbanos de Lisboa e Porto...” (Cardona, 1997, pág. 64)</p>
Legislação e medidas políticas	<p>- Portaria n.º 21906, de 4/ 3/ 1966- Possibilita às Caixas Sindicais de Previdência e Abono de Família a criação de infantários e jardins-de-infância</p> <p>- Lei n.º 5/ 73, de 25/ 7/ 1973- Nova estrutura do sistema educativo português</p>

	Período do Pós 25 de abril até à Publicação da Lei de Bases (1986)
Denominação	[1975] «” O grupo entende por `educação pré-escolar´ (...) o conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade de

	<p>escolaridade obrigatória (dos zero aos seis anos), no meio familiar e/ou institucional.”» (Comissão Interministerial de 1975, citado por Cardona, 1997, pág. 72)</p> <p>[1977] «... é criado um “ano preliminar” nas escolas primárias, para as crianças de 5 anos.» (Cardona, 1997, pág. 81)</p> <p>[1978] Voltou a ser utilizada a designação <i>jardim-de-infância</i>.</p> <p>“Enquanto que para a Segurança Social a resposta às necessidades sociais das crianças e famílias continuou a ser uma prioridade, o Ministério da Educação definiu como principal função das suas instituições dar uma resposta educativa às crianças dos 3 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. (Cardona, 1997, pág. 85)</p> <p>[1979] “É assim planeada a criação de creches familiares, que consistem em grupos de amas residentes na mesma área geográfica, que deverão funcionar sob o enquadramento técnico de educadores de infância.” (Cardona, 1997, pág.85)</p>
Público-alvo	<p>[1975] «” O grupo entende por ‘educação pré-escolar’ (...) o conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade de escolaridade obrigatória (dos zero aos seis anos), no meio familiar e/ou institucional.”» (Comissão Interministerial de 1975, citado por Cardona, 1997, pág. 72)</p> <p>“...é feita uma primeira proposta visando uma maior articulação em relação à rede institucional destinada à educação das crianças dos zero aos 6 anos...”. (Relatório do Grupo de trabalho interministerial, citado por Cardona, 1997, pág. 76)</p> <p>[1977] “Sem ter em conta as ideias defendidas em 1975, as instituições de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação passam a ser destinadas apenas às crianças a partir dos 3 anos.” (Cardona, 1997, pág. 79) tendo como principal função dar resposta educativa a essas crianças.</p> <p>«... é criado um “ano preliminar” nas escolas primárias, para as crianças de 5 anos.» (Cardona, 1997, pág. 81)</p>
Conceção de Educação de Infância	<p>[1975] “Durante o período revolucionário, os princípios da Reforma Veiga Simão são alargados, passando a educação a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo. A escola passa a ter um grande peso ideológico (...) só que desta vez o controlo é feito pela população, passando o Estado a ter que se submeter à sociedade civil do anterior regime político. Desde a infância, através da educação, deve libertar-se o</p>

	<p>país da ideologia tradicional” (Cardona, 1997, pág.72), “...observa-se o início da organização de diferentes movimentos populares visando encontrar resposta para as necessidades sociais mais prementes, entre elas a questão da guarda dos filhos para mulheres trabalhadoras.” (Cardona, 1997, pág. 72)</p> <p>” ...é definida uma primeira proposta legislativa para implementação da rede pública de educação pré-escolar.” (Cardona, 1997, pág. 74)</p> <p>“A política para a infância é assim definida numa perspectiva global, socioeducativa, integrando as iniciativas de todos os serviços responsáveis. Esta perspectiva (...), corresponde a uma nova forma de conceber a educação de infância, cada vez mais valorizada internacionalmente.” (Cardona, 1997, pág. 75)</p> <p>“...considera-se que deve predominar uma concepção socioeducativa mais abrangente, desde o nascimento até à juventude.” (Relatório do Grupo de trabalho interministerial, citado por Cardona, 1997, pág. 76)</p> <p>A educação de infância está socialmente dividida, “Enquanto que as privadas, com fins lucrativos, dependentes da Inspeção do Ministério da Educação, recebiam essencialmente crianças pertencentes a níveis socioeconómicos elevados, as dependentes da Assistência Social continuavam a receber as crianças mais pobres, o que implicava a existência de uma situação de segregação social que era fundamental ser revista.” (Relatório da Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, citado por Cardona, 1997, pág. 77)</p> <p>[1977] “Sem ter em conta as ideias defendidas em 1975, as instituições de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação passam a ser destinadas apenas às crianças a partir dos 3 anos.” (Cardona, 1997, pág. 79)</p> <p>O novo regime político com o “...(Decreto-Lei n.º 17/ 77, de 12/ 1/ 77) veio revogar a antiga Lei n.º 5/73 da reforma Veiga Simão, sobretudo no respeitante ao papel da educação pré-escolar na “apreensão de princípios morais e religiosos”. (Cardona,1997, pág. 79)</p> <p>A educação em creche continua com pouca visibilidade e preocupação social, no mesmo decreto “Em relação às crianças com menos de 3 anos, não é feito qualquer tipo de referência.” (Cardona, 1997, pág.79), mas “Num relatório também apresentado em 1977 pelos serviços do Ministério da Educação (...) referem-se ainda as consequências nocivas da Lei n.º</p>
--	---

5/77, diferenciando as instituições destinadas às crianças dos zero aos 3 anos das que recebem crianças a partir dessa idade, e conseqüentemente fomentando uma maior separação entre os serviços do Ministério da Educação e os serviços da Segurança Social.” (Cardona, 1997, pág. 80)

[1978] “Se bem que tenha sido sempre defendida pelo Ministério da Educação a necessidade de planificar a rede institucional de educação de infância em conjunto com o Ministério da Segurança Social, a coordenação entre os dois não chegou a concretizar-se. O início da rede pública da educação pré-escolar do Ministério da Educação veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra que continuou essencialmente centrada nas questões de ordem social.” (Cardona, 1997, pág. 82)

[1979] “É assim planeada a criação de creches familiares, que consistem em grupos de amas residentes na mesma área geográfica, que deverão funcionar sob o enquadramento técnico de educadores de infância.” (Cardona, 1997, pág.85)

«“A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade. (...) os objectivos definidos da educação pré-escolar centram-se essencialmente no desenvolvimento socioafectivo, sendo determinada a necessidade de “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo...”» (Estatutos dos Jardins-de-Infância, 1979, citado por Cardona, 1997, pág.86). Com esta perspectiva de educação, “...surge a imagem do professor como animador sociocultural...” (Cardona, 1997, pág. 83), “Enquanto que anteriormente era sobretudo valorizado o trabalho centrado nas características psicológicas da criança, a partir deste período passa a ser dado maior relevo às suas características sociológicas.” (Cardona, 1997, pág. 84)

Mantém-se “...o risco de transformar a educação pré-escolar numa “escola base”, sendo esquecida a especificidade que a deve caracterizar.” (Cardona, 1997, pág.86)

Função	<p>[1977] «...são definidos como objetivos” Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar”.» (Decreto-Lei n.º 17/ 77, de 12/ 1/ 77, citado por Cardona, 1997, pág. 79)</p> <p>«Paralelamente à função “compensatória relativamente às discrepâncias socioeconómicas, é reforçada” «a necessidade de o jardim-de-infância funcionar em articulação com as características da vida comunitária. (...) tem implícita a existência de uma participação mais activa dos pais, na vida escolar das crianças” (Cardona, 1997, pág. 80)</p> <p>Mantém-se a ideia de preparação académica especialmente nos 5 anos. “Este ano preliminar tinha como principal finalidade a preparação para a escola, numa tentativa de diminuir as altas percentagens do insucesso escolar nos primeiros anos da escolaridade obrigatória.” (Cardona, 1997, pág.81)</p> <p>[1978] “Enquanto que para a Segurança Social a resposta às necessidades sociais das crianças e famílias continuou a ser uma prioridade, o Ministério da Educação definiu como principal função das suas instituições dar uma resposta educativa às crianças dos 3 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória.” (Cardona, 1997, pág. 85), porém, “...os jardins -de-infância da rede pública, à semelhança das escolas primárias, passam a ter um horário reduzido, enquanto que as instituições dependentes do Ministério da Assistência Social continuam a ter uma média diária de 10 a 12 horas de funcionamento, visando uma resposta mais adequada às necessidades das famílias.” (Cardona, 1997, pág. 84 e 85)</p> <p>Aumentam as preocupações com a componente pedagógica. «” Em cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e preceptivo-cognitivo.” E ainda:” (...) as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais”. (Estatutos dos Jardins-de-Infância, 1979, citado por Cardona, 1997, pág.88 e 89)</p>
Entidade Responsável	<p>[1975] “A escola passa a ter um grande peso ideológico (...) só que desta vez o controlo é feito pela população, passando o Estado a ter que se submeter à sociedade civil” (Cardona, 1997, pág.72)</p>

	<p>“...salienta-se a necessidade de criar um Instituto para a Criança, independente do Estado, contrariamente ao organismo responsável pela Educação e Protecção Infantil (EPI), proposta pela anterior Comissão Interministerial.” (Relatório do Grupo de trabalho interministerial, citado por Cardona, 1997, pág. 76)</p> <p>“Torna-se cada vez mais urgente criar uma rede pública de jardins-de-infância dependentes do Ministério da Educação e pensar na criação de cursos públicos para a formação dos educadores de infância.” (Cardona, 1997, pág.77)</p> <p>[1977] «” o governo definirá as grandes linhas a que deve obedecer a orientação pedagógica a seguir nos jardins-de-infância...”» (Decreto-Lei n.º 17/77, de 12/1/ 77, citado por Cardona, 1997, pág. 79)</p> <p>“Numa outra tentativa de concretizar o projeto de criação da rede pública de educação pré-escolar são definidos protocolos com algumas autarquias e começa também a ser-lhes pedido a cedência de instalações e equipamento para a criação de Classes de Educação Pré-escolar (CEPES).</p> <p>“Nas situações de grande dispersão populacional, é sugerida a criação de respostas alternativas, como por exemplo experiências de educação itinerante, assim como programas educativos para os pais (...). A participação das autarquias é considerada indispensável, defendendo-se a necessidade de potenciar os recursos já existentes.” (Cardona, 1997, pág. 86)</p> <p>[1978] “...são publicadas as normas de funcionamento destas classes, definindo-se que a sua fiscalização ficaria a cargo dos serviços de Inspeção e do Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.” (Cardona, 1997, pág. 81)</p> <p>“...a Divisão de Educação pré-Escolar do Ministério da Educação (DEPE) começou a organizar (...) acções de formação para estes educadores.” (Cardona, 1997, pág. 84)</p> <p>[1979] «Em relação às crianças com menos de 3 anos, não foi definido pelo Ministério da Educação qualquer tipo de iniciativas ou linhas de orientação. No entanto, a guarda destas crianças continuou a ser alvo de preocupação para a Segurança Social (...) começou-se a pensar na necessidade de formar e apoiar institucionalmente” amas” profissionais, considerando-se que este tipo de resposta mais adequado do que a creche institucional.» (Cardona, 1997, pág.85)</p>
--	--

	<p>“Mas a desarticulação entre os dois Ministérios, difícil de ultrapassar, foi em parte sustentada pelas sucessivas mudanças observadas a nível governamental.” (Carmona, 1997, pág.87)</p> <p>“...o Ministério dos Assuntos Sociais publica os Estatutos das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que passam a abranger as instituições de educação de infância sem fins lucrativos, na sua maioria dependentes deste Ministério, algumas de origem paroquial, outras criadas a partir da iniciativa de movimentos populares.” (Cardona, 1997,pág. 89)</p> <p>«Define-se que o Ministério dos Assuntos Sociais, em colaboração com as autarquias, passe a apoiar o funcionamento destas instituições (IPSS), reforçando “os recursos já existentes” e passando a ser responsável pela sua regulamentação e fiscalização.» (Cardona, 1997, pág. 89)</p> <p>“Em relação à fiscalização do funcionamento destas instituições, continuaram também a verificar-se algumas sobreposições: por um lado, os serviços de inspeção dependentes do Ministério da Educação (tendo sido criada em1979 a Inspeção-Geral de Ensino); por outro a Segurança Social, definindo como competência dos seus centros regionais a fiscalização de todas as instituições sob a sua dependência.” (Cardona, 1997, pág. 92)</p>
<p>Formação/ Papel dos Educadores</p>	<p>[1974] “...é enviado ao Ministério dos Assuntos Sociais e ao Ministério da Educação um conjunto de assinaturas de um grupo informal de educadoras de infância pedindo a organização urgente de uma rede pública de instituições de educação pré-escolar e a definição da política educativa a seguir para a infância.” (Cardona, 1997, pág.73)</p> <p>[1975] “...para existir um número de educadores suficiente, tendo em conta as poucas escolas de formação do país, é calculado serem necessários cerca de 40 anos. (Relatório da UNESCO, citado por Cardona, 1997, pág. 74)</p> <p>“...são apresentadas algumas sugestões alternativas. Uma destas soluções consistia na escolha de jovens do serviço cívico estudantil (...)</p> <p>«para trabalharem com as crianças, após estágio prévio e sendo feito o necessário enquadramento técnico por educadores profissionais. Outra solução apresentada seria o apoio às mães que se disponibilizassem a trabalhar com crianças, também após um estágio prévio e com o apoio de profissionais.” (Relatório da UNESCO, citado por Cardona, 1997, pág. 74)</p> <p>[1975] “Em relação aos cursos de formação privados (...), muitos fecharam depois de 1974, tendo continuado a existir apenas os cursos da Escola João</p>

de Deus e da Escola de Educadores de Infância de Lisboa (M.^a Ulrich).
(Cardona, 1997, pág. 77)

“... num despacho de Julho de 1975, é proposto um plano de estudos para o curso de formação a criar nas Escolas do Magistério Primário. Visando uma maior articulação entre a educação de infância e a escola...”
(Cardona, 1997, pág. 77)

[1976] “Este despacho (*Despacho n.º 283 /76, de 31 /7 /76*) determina ainda que a formação dos educadores e professores do ensino primário seja diferenciada. (Cardona, 1997, pág. 78)

[1977] “...é prevista a criação de Escolas Superiores de Educação (ESE), responsáveis pela formação dos professores e educadores de infância.”
(Cardona, 1997, pág. 80)

“Desde 1977, ano em que se procedeu à regionalização dos serviços deste Ministério (*da Segurança Social*), a formação dada ao pessoal das instituições tinha sofrido uma grande diminuição.” (Cardona, 1997, pág. 84)

[1978] “Face ao reduzido número de educadores de infância, é ainda definido que nestas classes poderiam trabalhar professores do ensino primário. Para superar a falta de uma formação específica destes professores, são publicados guias de orientação pelos serviços do Ministério.” (Cardona, 1997, pág. 81)

[1978] Nas instituições do Ministério da Segurança Social “Este horário alargado (...)veio também implicar grandes diferenças em relação às condições de trabalho dos educadores, que, trabalhando mais horas, na sua maioria continuaram a receber salários mais baixos que os da rede pública do Ministério da Educação.” (Cardona, 1997, pág. 85)

[Final dos anos 70] “O início de funcionamento da rede pública implicou para a maioria dos educadores o terem que começar a trabalhar pela primeira vez em pequenas aldeias, em realidades muito diferentes daquelas a que estavam habituados. (...) começaram a ter que integrar na definição dos seus projectos de trabalho as características da comunidade em que as crianças viviam...” (Cardona, 1997, pág. 83 e 84)“

[1980] “...são também criados os cursos de promoção de auxiliares da educação a educadores de infância para o pessoal que trabalhava nas instituições sem nenhuma formação técnica específica. Estes cursos funcionaram nas escolas do Magistério Primário até 1985.” (Cardona, 1997, pág. 91)

	<p>[Início dos anos 80] “...a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (DEPE), para além do desenvolvimento de acções de formação contínua para educadores de infância, publicou alguns documentos de apoio ao trabalho desenvolvido nos jardins-de-infância da rede pública. (Cardona, 1997,pág.95)</p>
Espaço	<p>[1975] “Em relação às instalações e equipamento, é sugerida a colaboração das comunidades e a utilização dos espaços disponíveis existentes nas escolas.” (Relatório da UNESCO, citado por Cardona, 1975)</p> <p>“...perante a multiplicidade das iniciativas populares, muitas apoiadas por partidos políticos, tornava-se cada vez mais difícil ter um conhecimento preciso do número de instituições existentes.” (Cardona, 1997, pág. 76)</p> <p>“...existindo algumas instituições que funcionavam em muito más condições, sem que os serviços tivessem meios suficientes para lhes poder dar o apoio de que necessitavam.” (Cardona, 1997, pág. 77)</p> <p>[Final dos anos 70] “Ao contrário do que acontecia com a maior parte das instituições já existentes, localizadas essencialmente nas cidades, os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação situavam-se sobretudo em pequenas localidades...” (Cardona, 1997, pág.84)</p> <p>“Em relação à possibilidade de serem utilizadas as instalações das escolas primárias, esta solução é considerada pouco adequada...” (Cardona, 1997, pág. 86)</p>
Legislação e medidas políticas	<p>- Decreto-Lei n. °203/ 74, de 15 /5 / 1974- Decreto que aprova o programa do Governo Provisório</p> <p>- Julho de 1974- “é determinada pelo Ministério dos Assuntos Sociais a organização de grupos de trabalho para refletir sobre a política a definir para a protecção à maternidade e à infância.” (Cardona, 1997, pág. 73)</p> <p>- Projeto de Lei de 14/ 5/ 75- proposta de implementação da rede pública de educação pré-escolar.</p> <p>[1975] “...o projecto acabou por não ser aprovado, sendo considerado que a sua concretização corresponderia a uma “massificação” da educação pré-escolar, não estando definidas as condições mínimas para um funcionamento de qualidade.” (Cardona, 1997, pág. 75)</p> <p>“...é proposta a criação de um organismo responsável pela definição de uma política global de Educação e Protecção Infantil (EPI), integrando todos os serviços responsáveis. (Comissão Interministerial, 1975, citado por Cardona, 1997, pág. 75)</p>

	<p>“...necessidade de rever a legislação já existente, assim como a coordenação dos financiamentos dados às instituições pelos dois ministérios.” (Relatório do Grupo de trabalho interministerial, citado por Cardona, 1997, pág. 76)</p> <p>[1976] “...é criada (por resolução do Conselho de Ministros) uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção à Infância (CIEPI), visando a definição de uma política global em articulação com os diferentes serviços responsáveis. (...) No entanto, paralelamente no Ministério dos Assuntos Sociais é também criado um grupo de trabalho denominado Sector Único para a 1.ª e 2.ª Infância (<i>despacho de 21/ 2/ 76</i>) que acaba por vir sobrepor-se ao CIEPI, contrariando a ideia de definir uma política coordenada entre os dois ministérios.”(Cardona, 1997, pág. 77 e 78)</p> <p>“...uma nova resolução ministerial (<i>Conselho de Ministros de 21/ 10/ 76</i>) vem acabar com a Comissão da Educação e Protecção à Infância (CIEPI)...(Cardona, 1997,pág. 78)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despacho n.º 283 /76, de 31 /7 /76- Define o funcionamento dos cursos públicos de formação de educadores de infância - Lei n.º5 /77, de 1 /2 /77-Criação da rede oficial da educação pré-escolar. -Lei n.º 6 /77, de 1/2/77- Estatuto dos cursos públicos -Despacho n.º161, de 21/ 11/ 77- Criação do ano preliminar -Despacho n.º 284, de 25/ 11/ 77- Protocolos com autarquias. -Decreto-Lei n.º 386/78, de 6/ 12/ 1978- Considerações sobre a implementação da rede institucional. -Decreto-Lei n.º 786/78, de 30/ 12/ 1978- decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação. - Decreto-Lei n.º 79542, de 31/ 12/ 79- Publicação dos Estatutos dos Jardins-de Infância - Decreto-Lei n.º 519-G2/79, de 29/ 12/ 79- Estatutos das Instituições Privadas de Segurança Social (IPSS) - Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29/ 12/ 79- Estatutos das Escolas públicas de formação para educadores de Infância.
--	---

	Período desde a publicação da Lei de Bases (1986) até à atualidade (2017)
--	---

Denominação	<p>[1986] “Em relação à educação de infância, esta lei não veio implicar grandes alterações. A educação pré-escolar continuou a ser destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, não sendo nada definido em relação às crianças mais pequenas.” (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1986, pág. 97)</p> <p>[1997] “A educação pré-escolar é a 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 solidário.” (Art.2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar 1997)</p> <p>[1997] “Artigo 13º Rede pública</p> <p>Consideram-se integrados na rede pública os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais.</p> <p>Artigo 14º Rede privada</p> <p>A rede privada integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino.</p> <p>Artigo 15º Outras modalidades da educação pré-escolar</p> <p>1 — São modalidades, entre outras, da educação pré-escolar: a) A educação de infância itinerante; b) A animação infantil comunitária.</p> <p>2 — A educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças. 3 — A animação infantil comunitária consiste na realização de actividades adequadas ao desenvolvimento de crianças que vivem em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas, a levar a cabo em instalações cedidas pela comunidade local, num determinado período do dia.” (Art.13-15 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p>
Público-alvo	<p>[1986] “A educação pré-escolar continuou a ser destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, não sendo nada definido em relação às crianças mais pequenas.” (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1986, pág. 97)</p>

	<p>[1997] “— A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico...” (Art. 3.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997)</p>
<p>Conceção de Educação de Infância</p>	<p>[1986] “Em relação à educação de infância, esta lei não veio implicar grandes alterações. A educação pré-escolar continuou a ser destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, não sendo nada definido em relação às crianças mais pequenas.” (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1986, pág. 97)</p> <p>A Lei de Bases do Sistema Educativo veio definir algumas questões fundamentais: «...a importância da educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” do país. (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1997, pág. 99), que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (1, Art. 2.º, princípios gerais da LBSE), que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (2, Art.2.º, princípios gerais da LBSE), que “ A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” (2, Art.4.º da LBSE) e que “ A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.” (8, Art.5.º da LBSE)</p> <p>[1987] “Em relação à educação pré-escolar, esta começou a ser valorizada como um meio eficaz a utilizar na luta contra o insucesso escolar (...) Esta nova forma de conceber a educação de infância, essencialmente centrada na sua função de preparação “pré-escolar”, veio contradizer as ideias defendidas pela maioria dos profissionais, sendo esta perspectiva considerada redutora em relação às finalidades mais vastas deste nível de ensino, correndo-se o risco de condicionar a sua autonomia e especificidade. Mas apesar deste novo enfoque dado à educação pré-escolar, o final dos anos 80 não veio trazer alterações, não se verificando um aumento significativo no número de instituições.” (Cardona, pág. 99 e 100)</p> <p>“Diz-se ainda que uma política da infância tem de ser uma política intersectorial em que surgem como componentes principais as políticas defendidas para a família, a saúde, educação e habitação.” (Cardona, 1997, pág. 102)</p> <p>“Na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto da reforma do Sistema Educativo, apesar do valor que lhe é atribuído, a educação</p>

	<p>pré-escolar acabou por não ser abrangida. É que na prática a reforma acabou por incidir essencialmente na reestruturação dos currículos, e, sem a existência de um currículo formalmente definido, a educação pré-escolar acabou por ser esquecida.” (Cardona, 1997, pág. 103)</p> <p>«...são apresentadas as grandes questões: “a falta de clarificação de uma política educativa para a educação pré-escolar; a ausência de referências no âmbito da reforma educativa e a completa paralisia em que se encontra o processo de alargamento da rede pública do Ministério da Educação.”» (Cardona, 1997, pág. 103)</p> <p>[1997] “assinala-se como muito positivo que a educação pré-escolar passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica...” Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, citado por Cardona, 1997, pág. 106)</p> <p>“É, no entanto, evidente que a grande carência diz respeito à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos...” (Cardona, 1997, pág. 107)</p>
Função	<p>[1986] «A lei considera que: “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração.” Relativamente aos objectivos, em primeiro lugar é enunciada a necessidade de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” sendo sobretudo valorizados aspetos relativos ao desenvolvimento socio-afetivo...) (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1997, pág. 97)</p> <p>“ 1 - São objectivos da educação pré-escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança; c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica; g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e

	<p>promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.“ (1, Art. 5.º da LBSE)</p> <p>[1987] “Em relação à educação pré-escolar, esta começou a ser valorizada como um meio eficaz a utilizar na luta contra o insucesso escolar, uma das principais finalidades visadas pelo projecto de reforma, sendo defendida a necessidade urgente de aumentar o número de instituições.” (Cardona, 1997, pág. 99)</p> <p>[1988] “a educação pré-escolar passar a ser vista de uma forma semelhante ao que já acontecia nos anos 60, sendo essencialmente valorizada a sua função compensatória, como forma de prevenção em relação ao insucesso escolar no ensino básico.” (Cardona, 1997, pág. 101)</p> <p>[1997] “...constatamos que com a Reforma Educativa iniciada no final dos anos 80, a educação pré-escolar começa por ser concebida como uma forma de combater o insucesso escolar, sem ser considerada a função educativa mais ampla que esta tem no desenvolvimento das crianças.” (Cardona, 1997, pág. 107)</p> <p style="text-align: center;">“São objectivos da educação pré-escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar 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; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
--	--

	<p>i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (Art.10.º da Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar)</p>
<p>Entidade Responsável</p>	<p>[1986] “Determine-se que compete ao Estado assegurar a existência de uma rede institucional, devendo o Ministério da Educação ser o responsável pela definição de linhas de orientação.” (LBSE, 1986, citado por Cardona, 1997, pág. 97)</p> <p>“4- Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.</p> <p>5- A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.</p> <p>6 - O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.</p> <p>7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação. ” (4-7, Art.5.º da LBSE)</p> <p>[1987] “...é também definida uma nova reestruturação dos serviços do Ministério da Educação (...), esta teve como principal objectivo a descentralização dos serviços, sendo criadas Direcções Regionais de Educação. Entre outras coisas, esta regionalização pretendeu diferenciar os serviços responsáveis pela concepção, definição de normas e coordenação educativa (a nível central) e os serviços responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico (a nível regional).” (Cardona, 1997, pág. 100)</p> <p>“...o Departamento de Educação Pré-Escolar (DEPE), situando-se a nível dos serviços centrais, deixou de ter a seu cargo o acompanhamento e apoio dos educadores de infância, função que exercia desde o início da rede pública de jardins-de-infância. A DEPE passou a ter como função definir as orientações gerais da educação pré-escolar, deixando de ter um contacto directo com os profissionais.” (Cardona, 1997, pág. 100)</p> <p>[1990] “...publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário...” (Cardona, 1997, pág. 104)</p>

	<p>[1997] “...definindo-se que o Ministério da Educação passe a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional.” (Cardona, 1997, pág. 106)</p> <p>“... competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, ...” (2, Art.3.º Da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p> <p>“O Estado define as orientações gerais a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, competindo-lhe: a) Definir regras para o enquadramento da actividade dos estabelecimentos de educação pré- -escolar; b) Definir objectivos e linhas de orientação curricular; c) Definir os requisitos habilitacionais do pessoal que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar; d) Definir e assegurar a formação do pessoal; e) Apoiar actividades de animação pedagógica; f) Definir regras de avaliação da qualidade dos serviços; g) Realizar as actividades de fiscalização e inspecção.” (Art.8.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p> <p>“Artigo 16º Gratuitidade</p> <p>1 — A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita. 2 — As restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regulamentar pelo Governo.” (Art. 16.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p> <p>“Artigo 20º Avaliação</p> <p>O Estado definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar. Artigo 21.o Inspeção Cabe à Inspeção-Geral da Educação o controlo do funcionamento pedagógico e técnico dos estabelecimentos de educação pré-escolar.” (Art.20.º e 21.º da lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p> <p>“Artigo 22º Financiamento</p> <p>1 — O Governo estabelecerá as normas gerais para o financiamento das modalidades da educação pré-escolar, definidas na presente lei.” (Art. 22.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p>
Formação/ Papel dos Educadores	<p>[1986] “... início de funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação (ESE), integradas no Ensino Superior Politécnico, que passaram a ser responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância.” (Cardona, 1997, pág. 96)</p>

	<p>“Os cursos de formação inicial para a educação de infância e para o ensino primário passaram a funcionar de forma diferenciada...” (Cardona, 1997, pág. 96)</p> <p>[1988] “Em relação à formação dos educadores é considerada como fundamental a sua preparação para o trabalho em diversos tipos de meios e estruturas institucionais.” (Cardona, 1997, pág.102)</p> <p>[1990] “... comentou-se ainda a importância de serem definidas linhas de orientação pedagógicas mais precisas, necessidade cada vez mais valorizada pelos educadores. De acordo com um questionário realizado por Teresa Vasconcelos (1990), muitos profissionais de educação de infância referiram sentir dificuldade em relação à organização do seu trabalho, sentindo como necessária a definição de linhas de orientação mais explícitas.” (Cardona, 1997, pág. 103)</p> <p>“Artigo 18º Regime de pessoal</p> <p>1 — Aos educadores de infância em exercício de funções nos estabelecimentos de educação pré-escolar da dependência directa da administração central, Regiões Autónomas e das autarquias locais aplica-se o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.</p> <p>2 — Aos educadores de infância que exerçam funções na rede privada devem ser, progressivamente, proporcionadas idênticas condições de exercício e de valorização profissionais.</p> <p>3 — O Ministério da Educação definirá, mediante diploma regulamentar, os requisitos de formação do pessoal não docente que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar.” (Art.18.º da lei-Quadro da Educação Pré-escolar)</p>
Espaço	<p>[1988] “O início deste programa (<i>PIPSE</i>) veio abrir novas perspectivas à educação pré-escolar, sendo considerado fundamental o alargamento da rede institucional nas zonas de intervenção prioritária. Chega mesmo a ser definido que, durante o primeiro ano de programa (1988/1989), deveriam abrir 500 novas salas de educação pré-escolar, sendo criada uma comissão interministerial, com representantes dos serviços do Ministério de Educação e do Ministério da Assistência Social, para planear a criação destas salas.” (Cardona, 1997, pág.101)</p> <p>“...foram abertas cerca de 413 novas salas.” (Cardona, 1997, pág. 101)</p> <p>[1997] “...para além da necessidade de criar mais jardins-de-infância, é fundamental reflectir sobre o funcionamento da rede institucional já existente, sendo importante a criação de respostas alternativas que complementem o</p>

	<p>trabalho que está já a ser desenvolvido, como por exemplo, cantinas, sistemas de transporte, centros de jogo que complementem o horário dos jardins-de-infância...” (Cardona, 1997, pág. 107)</p> <p>“— A educação pré-escolar (...) é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.”</p> <p>(1, Art.3.º da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar)</p> <p>“3 — Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família. 4 — O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade. (3-4 Art.3.º Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)</p>
<p>Legislação e medidas políticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [1986] Divulgação pelo DEPE de textos com normativos e recomendações a considerar pelos educadores da rede pública do Ministério da Educação. - Lei n.º 46/86, de 14/ 10/ 86- Lei de Bases do Sistema Educativo - [1986] Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativa por resolução do Conselho de Ministros- Resolução 8/86. - Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/ 4/ 90- Estatuto da carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário - Lei n.º 5 /97, de 10 de fevereiro- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

ANEXO I
Tabela de endereços

| ' ' | | ' ' |

Tipo de documento	Nome do documento	Endereço
Estado da Educação	Estado da Educação 2010	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/739-estado-da-educacao-2010-percursos-escolares
	Estado da Educação 2011	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/31-estado-da-educacao-2011-a-qualificacao-dos-portugueses
	Estado da Educação 2012	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/845-estado-da-educacao-2012
	Estado da Educação 2013	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/937-estado-da-educacao-2013
	Estado da Educação 2014	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1048-estado-da-educacao-2014
	Estado da Educação 2015	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1156-estado-da-educacao-2015
	Estado da Educação 2016	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1243-estado-da-educacao-2016
	Estado da Educação 2017	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1375-estado-da-educacao-2017
	Estado da Educação 2018	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1527-estado-da-educacao-2019
	Estado da Educação 2019	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020

	Estado da Educação 2020	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1716-estado-da-educacao-2020b
	Estado da Educação 2021	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1871-estado-da-educacao-2021
Estudos	Educação de Infância em Portugal - Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/795-educacao-de-infancia-em-portugal-situacao-e-contextos-numa-perspectiva-de-promocao-de-equidade-e-combate-a-exclusao
	Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Subsídios para o Sistema de Educação	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/798-os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-subsidios-para-o-sistema-de-educacao
	2006 trabalho CNE.SPCE	
	A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos
	Organização escolar: o tempo	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1207-organizacao-escolar-o-tempo

	Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1570-regime-docentes
	Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1573-analise-timss-pirls-estudo
	EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA Problemas, respostas e desafios das escolas	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1674-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas
	Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1702-efeitos-da-pandemia-covid-19-na-educacao-desigualdades-e-medidas-de-equidade

Relatórios	Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação	https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/790-relatorio-final-do-debate-nacional-sobre-educacao
	Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/789-aprendizagem-ao-longo-da-vida-no-debate-nacional-sobre-educacao
	Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/933-relatorio-tecnico-politicas-publicas-de-educacao-especial
	Relatório Técnico - A condição docente: contributos para uma reflexão	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1138-relatorio-tecnico-a-condicao-docente-contributos-para-uma-reflexao
	Relatório Técnico: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1139-relatorio-tecnico-formacao-inicial-de-educadores-e-professores-e-acesso-a-profissao

	Relatório Técnico: Perfil do Aluno: Competências para o século XXI	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1231-relatorio-tecnico-perfil-do-aluno-competencias-para-o-seculo-xxi
	Relatório Técnico: Participação autárquica na gestão das ofertas de educação e formação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1370-participacao-autarquica-na-gestao-das-ofertas-de-educacao-e-formacao
	Relatório Técnico: A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1621-relatorio-tecnico-a-condicao-dos-assistentes-e-dos-tecnicos-especializados-que-integram-as-atividades-educativas-das-escolas
	Relatório Técnico: A voz das crianças e dos jovens na educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1718-relatorio-tecnico-a-voz-das-criancas-e-dos-jovens-na-educacao
	Anexo da Recomendação sobre A Escola no	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1713-anexo-recomendacao-sobre-a-escola-no-pos-pandemia-desafios-e-estrategias

	pós-pandemia: desafios e estratégias	
Seminários e colóquios	A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000- seminário em 1992	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/784-a-educacao-em-portugal-no-horizonte-dos-anos-2000
	Educar e Formar ao Longo da Vida	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/776-educar-e-formar-ao-longo-da-vida
	Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/775-educacao-e-meios-urbanos-problemas-e-caminhos-do-desenvolvimento
	Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos
	Educação Intercultural e Cidadania	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/770-educacao-intercultural-e-cidadania
	Quinze Anos do Conselho Nacional de Educação - Evocação e Perspectivas	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/763-quinze-anos-do-conselho-nacional-de-educacao-evocacao-e-perspectivas

	As Bases da Educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/759-as-bases-da-educacao
	Educação e Direitos Humanos	Sem acesso
	Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1579-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi-2
	Educação e Família	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/757-educacao-e-familia
	Educação e Municípios	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/756-educacao-e-municipios
	Políticas de Educação / Formação: Estratégias e Práticas	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas
	Audições Públicas no Debate Nacional Sobre Educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/752-audicoes-publicas-no-debate-nacional-sobre-educacao
	Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/751-equidade-na-educacao-prevencao-de-riscos-educativos
	De olhos postos na Educação Especial	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/749-de-olhos-postos-na-educacao-especial
	Autonomia das	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/748-autonomia-das-instituicoes-educativas-e-novos-compromissos-pela-educacao

Instituições Educativas e Novos Compromissos pela Educação	
Escola/Família/ Comunidade	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade
A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/747-a-escola-face-a-diversidade-percepcoes-praticas-e-perspectivas
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1576-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos-2
Educação, Ciência e Sociedade	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/745-educacao-ciencia-e-sociedade
Impacto das Avaliações Internacionais nos Sistemas Educativos	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/741-impacto-das-avaliacoes-internacionais-nos-sistemas-educativos
Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos
Diversidade e equidade em educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/911-diversidade-e-equidade-em-educacao

	Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva (Volume I)	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1233-lei-de-bases-do-sistema-educativo-balanco-e-prospetiva-volume-i
	Lei de Bases do Sistema Educativo - Balanço e Prospetiva (Volume II)	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1234-lei-de-bases-do-sistema-educativo-balanco-e-prospetiva-volume-ii
Outras publicações	Que Currículo para o Século XXI?	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/802-que-curriculo-para-o-seculo-xxi
	30 anos Conselho Nacional de Educação	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/1342-30-anos-conselho-nacional-de-educacao
	Reformas e bases da educação – legado e renovação (1835-2009)	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/1258-reformas-e-bases-da-educacao-legado-e-renovacao-1835-2009
	Education councils in Europe	https://cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/1815-education-councils-in-europe
Pareceres e Recomendações	Parecer 5/1989 Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos	https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_5_1989.pdf

	Básico e Secundário	
	Parecer 3/1993 Democratização e Qualidade de Ensino	https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1993.pdf
	Parecer 1/1994 A Educação Pré-Escolar em Portugal	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1994.pdf
	Parecer 2/1995 A Expansão da Educação Pré-Escolar □ Análise de um Projecto de Decreto-Lei do Ministério da Educação	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1995.pdf
	Parecer 2/1996 Proposta de Lei Quadro da Educação Pré-Escolar □ Proposta de Lei nº 44/VII	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1996.pdf
	Parecer 3/1999 Crianças e Alunos com	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1999.pdf

	Necessidades Educativas Especiais □ Subsídios para o Sistema de Educação	
	Parecer 3/2001 Aprendizagem ao Longo da Vida	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2001.pdf
	Parecer 2/2002 Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2002.pdf
	Parecer 2/2004 Lei de Bases da Educação / do Sistema Educativo	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2004.pdf
	Parecer 8/2008 A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf
	Parecer 3/2009 Proposta de Lei n.º 271/X que	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2009.pdf

	<p>visa estabelecer o regime de escolaridade obrigatória e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.</p>	
	<p>Parecer 2/2010 Parecer sobre o projecto de proposta de lei que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo no que se refere aos ciclos curtos de ensino superior</p>	<p>https://cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf</p>
	<p>Parecer 4/2010 sobre o Programa Educação 2015</p>	<p>https://cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf</p>

	<p>Parecer 5/2010</p> <p>Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI) Relatório Nacional- Proposta de Metas para Portugal</p>	<p>https://cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf</p>
	<p>Parecer 4/2011</p> <p>Parecer sobre o Programa Educação 2015</p>	<p>https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/ProgEduc2015.pdf</p>
	<p><u>Parecer</u> <u>7/2018</u> <u>Parecer</u> <u>sobre regime</u> <u>jurídico da</u> <u>educação</u> <u>inclusiva no</u> <u>âmbito da</u> <u>educação</u> <u>pré-escolar e</u> <u>dos ensinos</u> <u>básico e</u> <u>secundário</u></p>	<p>https://cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/169-20_CNE-Pareceres_17-18_net7223.pdf</p>
<p>Pareceres e Recomendações</p>	<p>Recomendação n. °1/93 Propostas e Recomendações para a Definição de</p>	<p>https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_1_1993.pdf</p>

	Linhas Orientadoras do Prodep II	
	Recomendação n.º2/2010 Recomendação sobre O Estado da Educação 2010 Percurso escolares	https://cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_EstadoEducacao.pdf
	Recomendação n.º3/2011 A Educação dos 0 aos 3 Anos	https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf
	Recomendação 4/2011 Reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos	https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/PDF/Rede_Escolar.pdf
	Recomendação n.º1/2012 Recomendação sobre Educação para a Cidadania	https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Rec_Ed_Cidadania.pdf

	<p>Recomendação nº2/2012</p> <p>Recomendação sobre o Estado da Educação 2011- A Qualificação dos portugueses</p>	<p>https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_EstadoEducao.pdf</p>
	<p>Recomendação 6/2012</p> <p>Recomendação sobre Autarquias e Educação</p>	<p>https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2012/Rec._Autarquias.pdf</p>
	<p>Recomendação 2/2013</p> <p>Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização</p>	<p>https://cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/EE_DR_2012.pdf</p>
	<p>Recomendação 1/2014</p> <p>Políticas Públicas de Educação Especial</p>	<p>https://cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_DR_1.pdf</p>