

RELATÓRIO DO ESTUDO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

RELATÓRIO DO ESTUDO

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Introdução

Isabel Alarcão

Parte I – Caracterização da situação

- . Desenvolvimento e aprendizagem na infância

Gabriela Portugal

- . Os Olhares da sociedade portuguesa sobre a criança

Manuel Sarmiento

- . Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos

Natércio Afonso

- . Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países

Teresa Gaspar

Parte II – Linhas estratégicas para repensar a educação dos 0 aos 12 anos

- . Educação de infância e promoção da coesão social

Teresa Vasconcelos

- . Que educação queremos para a infância?

Maria do Céu Roldão

Considerações finais e recomendações do estudo

Isabel Alarcão

Anexo

Relato-síntese da *Workshop* realizada em 29 de Janeiro de 2008

Introdução

Isabel Alarcão¹

A relevância que se atribui à educação das crianças e a consciencialização da responsabilidade que, nesta matéria, a sociedade detém, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse após a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança. Também em Portugal se tem evidenciado uma clara valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação. É de salientar o progresso, na legislação portuguesa, no que diz respeito à salvaguarda da promoção e protecção das crianças. Mas, não obstante este progresso, assinalável, há na sociedade portuguesa fortes desigualdades sociais entre as crianças, uma grande taxa de pobreza infantil (mais de 20%), crianças maltratadas, mal amadas, mal acolhidas pela escola. Estes indícios são reflexos de uma série de factores sociais como o desemprego, os baixos níveis de escolarização dos pais, a maior taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro na Europa, factores que, aliados à crescente multiculturalidade, às transmutações da família tradicional com muitas situações de famílias mono-parentais e de crianças sem pais, tornam os contextos educativos muito vulneráveis. 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. Vivências em culturas multi-referenciais, disparidade de informações e diversidade de solicitações

¹ Professora Catedrática Jubilada da Universidade de Aveiro.

transformaram a criança num consumidor precoce, alvo de processos de marketing desenfreado.

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, a crescente mas ainda incompleta cobertura da educação dos 3 aos 6, a dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições demasiado bruscas na passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico e deste para o 2.º ciclo do mesmo nível de ensino constituem um conjunto de preocupações que encontraram eco no Debate Nacional sobre a Educação, promovido pelo Conselho Nacional de Educação e realizado em 2006/2007. Atento à incidência dessas preocupações, o CNE promoveu, em Dezembro de 2006, um Seminário Internacional sobre “Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica” com a finalidade de permitir analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus (Espanha, Finlândia e Irlanda) a que se seguiu uma *workshop* sobre o mesmo assunto que tive o prazer de coordenar, coadjuvada por Maria do Céu Roldão (sobre estas iniciativas pode ver-se o relatório final do Debate Nacional).

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.

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.

O estudo que agora se apresenta pretende contribuir para essa reflexão, tendo sido definidos três objectivos: a) caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise; b) comparar a situação portuguesa com a situação noutros países; c) perspectivar novos rumos.

Definiram-se, então, algumas questões enquadradoras, a saber:

Dada a centralidade do desenvolvimento neste período etário, o que sabemos sobre o modo como se processa esse desenvolvimento? Face à dimensão interactiva, sócio-construtivista do desenvolvimento e à importância dos contextos, próximos e remotos, nesse processo, o que caracteriza os contextos favoráveis? Está a educação das crianças em Portugal organizada em consonância com essas características? Como é que, nos outros países, as sociedades se organizam para educar as crianças? Como se tem caracterizado a oferta sócio-educativa da sociedade portuguesa e das sociedades estrangeiras, nomeadamente no contexto europeu em que mais directamente nos inserimos? Como deveria ser a educação das crianças num Portugal moderno, europeu, que vê nas suas crianças a esperança de uma sociedade mais desenvolvida, mais justa e mais coesa?

A partir da reflexão conjunta sobre estas questões, identificaram-se temáticas sobre as quais cada um dos membros que constituíram a equipa deste estudo se debruçou mais especificamente. Deste trabalho resultou uma organização textual com duas partes. A Parte I tem uma função caracterizadora da situação. A Parte II, construída a partir das reflexões sistematizadas na primeira parte, apresenta uma abordagem prospectiva. Uma conclusão, sob a forma de considerações finais e recomendações, finaliza o relatório do estudo.

O presente relatório foi apresentado, para leitura crítica, a um conjunto de analistas a que se seguiu um atelier de discussão do seu conteúdo e do qual resultaram contributos para a sua reconstrução.

A Parte I, de natureza caracterizadora como já foi acentuado, inicia-se com a abordagem do desenvolvimento da criança entre os 0 e os 12 anos, numa perspectiva psicológica e é da responsabilidade de Gabriela Portugal. Entra-se, de seguida, na análise dos olhares actuais das sociedades sobre as crianças. A sociedade portuguesa é analisada na sua dimensão sociológica por Manuel Jacinto Sarmiento e na dimensão político-educativa por Natércio Afonso. Numa perspectiva comparativa, Teresa Gaspar sintetiza os olhares das outras sociedades com incidência no contexto europeu. A segunda parte é constituída por duas contribuições de natureza prospectiva: a de Teresa Vasconcelos e a de Maria do Céu Roldão.

Farei, de seguida, uma apresentação breve dos vários contributos.

A afirmação de Gabriela Portugal de que “compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas” dá o tom de intervenção fundamentada no conhecimento. Acentuando a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da acção, identifica as competências que esta pode e deve desenvolver, mas chama a atenção para que cada criança é única e não pode ser estereotipada. Numa perspectiva holística, ecológica do desenvolvimento, em que os contextos têm uma influência decisiva,

pergunta-se se os nossos contextos educativos são favorecedores do desenvolvimento. Pergunta e responde: sim e não. O sim aponta para o progresso feito nos últimos anos. O não é uma chamada de atenção à qualidade, tema glosado por Teresa Vasconcelos no seu contributo. Ressalta também a importância das características dos contextos sociais, culturais e emocionais e da integração, articulada, do micro-contexto sócio-educativo com o macro-contexto sócio-cultural e político.

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. Por um lado, a criança está em risco numa sociedade que, em parte, não a respeita; mas, por outro lado, é nela que a sociedade deposita uma esperança de desenvolvimento e de progresso social. Na opinião do autor, a “polaridade entre a crise e a esperança define o quadro actual da valorização da criança”.

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. Ao situar-se na realidade actual, mais propriamente na época posterior à LBSE de 1986, não perde o ângulo histórico que permite compreender a situação actual, a sua progressiva evolução em termos de âmbito e cobertura com destaque para o crescimento recente da taxa de pré-escolarização (que actualmente ronda os 78%) e as suas ambiguidades, nomeadamente no que se refere à configuração do ensino dos 10 aos 12 no 2.º ciclo do ensino básico, uma herança do CPES (Ciclo Preparatório do Ensino Secundário) criado na década de 60 do século XX, resultante da junção do ciclo técnico elementar com o 1.º ciclo do

ensino liceal e que veio a absorver outros percursos alternativos como o ciclo complementar do ensino primário (5.^a e 6.^a classes) e o ciclo preparatório TV, através da telescola. Este ciclo tem, na sua génese, duas lógicas diferentes a que correspondem duas culturas organizacionais e profissionais igualmente diferentes. Por um lado, a lógica da complementaridade do ensino primário; por outro, a da preparação para o ensino secundário. A sua posterior integração como 2.º ciclo do ensino básico manteve as fragilidades da sua débil identidade.

A tensão entre a globalização e a individualização a que acima se aludiu requer que se enquadre o olhar da sociedade portuguesa sobre a criança num olhar mais abrangente. O contributo de Teresa Gaspar traz essa dimensão ao dirigir-se para o modo como, em vários países, se perspectiva e organiza a educação das crianças entre os 0 e os 12 anos. A tendência, nos seis países estudados, é a de oferecer, a título facultativo mas com grande cobertura, a educação pré-escolar e a de dividir o ensino obrigatório (normalmente compreendido entre os 6 e os 15 anos) em duas grandes etapas, constituídas pelo ensino primário (normalmente com uma duração de 6 anos) e o ensino secundário júnior (normalmente com uma duração de 3 anos). Verifica-se uma identidade grande no que se refere a matérias curriculares, com incidência nas competências de literacia e numeracia, mas é também evidente a preocupação com o conhecimento do mundo, a iniciação às artes, o desenvolvimento pessoal e social da criança e a sua formação cívica. Em termos organizativos, o ensino primário organiza-se em ciclos (2+2+2 ou 3+3), em regime de monodocência progressivamente coadjuvada e observa-se uma preocupação grande com a transição entre a educação pré-escolar e a educação primária.

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 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.

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. Trata-se de dois textos diferentes mas convergentes, que preparam e antecipam as considerações finais e as recomendações do estudo.

Nesta última secção pretendeu-se articular entre si os olhares e contributos dos vários co-autores, mas também relacioná-los com ideias e sugestões recolhidas na *workshop* já referida. Criou-se assim um texto interdiscursivo, revelador das mais-valias resultantes da convocação de conhecimentos disciplinares e vivenciais múltiplos, cuja articulação coerente permite compreender a complexidade do fenómeno “educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade” e sobre ele actuar.

PARTE I
Caracterização da situação

Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância

Gabriela Portugal¹

Introdução

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 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 interacção 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.

Do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios educativos que enfatizam a natureza

¹ Professora Associada da Universidade de Aveiro

holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças. As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção 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.

Muitas destas ideias foram salientadas pela psicologia do desenvolvimento, enquadradas e ilustradas em práticas pedagógicas de qualidade. No texto que se segue far-se-á um pequeno percurso em torno de questões que têm enformado os estudos da psicologia do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas.

1. Da descrição do desenvolvimento...

Um dos objectivos centrais da investigação inicial em torno do desenvolvimento foi o de descrever e de explicar os processos de crescimento e de mudança. Procurou-se identificar o que era o desenvolvimento normal, de certa forma universalizando o desenvolvimento, bem como identificar-se desvios à norma. Os investigadores começaram por se questionar sobre o que uma criança de 2 meses, ou de 3 anos ou de 12 anos é capaz de fazer. Procuraram identificar as idades em que a maioria das crianças começa a andar, a falar ou a desenvolver um raciocínio lógico. 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 e não tanto no 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.

Os roteiros desenvolvimentais, muitas vezes concretizados em fases de desenvolvimento, oferecem úteis sumários do desenvolvimento mas, também, evidenciam algumas das limitações de uma abordagem normativa. Por exemplo, não são distinguidas as variações na forma como as crianças realizam transições desenvolvimentais. Não indicam o tipo de estímulos, de apoios ou de encorajamento que as crianças experienciam, nem o impacto de diferenças culturais (circunstâncias específicas, experiências e expectativas de desenvolvimento), de equipamentos ou de novas tecnologias no desenvolvimento. Desconhece-se qual a forma como crianças física ou psicologicamente debilitadas progridem nessas etapas desenvolvimentais. 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)

2. À compreensão/explicação do desenvolvimento

A grande questão é, portanto, como é que o desenvolvimento acontece? Quais os factores envolvidos no desenvolvimento? 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 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.

Muitas das modernas abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente. Por exemplo, a abordagem comportamentalista (de que são figuras expoentes Pavlov, Watson e Skinner) enfatiza a forma como o ambiente modela o comportamento das crianças, através de recompensas e punições; as teorias da aprendizagem social (Bandura) relevam a aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação; o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, mais do que o dos pais ou dos professores, é reconhecido nas teorias construtivistas ao assumir-se que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo (Piaget). As interacções entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias sócio-construtivistas (Vygotsky, Bruner) que, encarando igualmente a criança como participante activo no seu próprio desenvolvimento, enfatizam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento. De forma diferente da teoria da aprendizagem social, considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interacção social (e não tanto na mera observação), envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Assim, Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que o fornecimento às crianças de um vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar, é um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo.

Todas estas teorias valorizam o contexto em que a criança se desenvolve embora difiram na importância atribuída à sua centralidade e aos aspectos chave no desenvolvimento, seja o contexto enquanto ‘outras pessoas e comportamentos’, enquanto ‘oportunidades disponíveis para explorar e construir conhecimento’, enquanto ‘cultura e interacção social’.

Também as investigações no campo da neurobiologia conduziram a importantes avanços na compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem, bem ou mal, permitindo uma maior profundidade na forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida e a acção inseparável e altamente interactiva entre genética e ambiente, no desenvolvimento cerebral e comportamental. As investigações das neurociências salientaram o papel central 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 (Shonkoff & Phillips, 2000).

Durante muito tempo o nosso pensamento sobre o cérebro foi dominado por ideias segundo as quais os genes com que nascemos determinam o nosso desenvolvimento cerebral e o modo como o cérebro se desenvolve determina a nossa forma de interagir com o mundo. Contudo, as investigações na área das neurociências vêm demonstrar que ao longo de todo o processo de desenvolvimento o cérebro é afectado por condições ambientais, sendo que o impacto do ambiente é intenso, não apenas na forma como afecta a direcção geral do desenvolvimento mas, em particular, ao afectar o modo como o intrincado circuito cerebral se instala. Cada vez que o indivíduo interage com o ambiente – reagindo a estímulos, colhendo e processando informações – vários sinais percorrem e activam os circuitos neuronais. No momento em que ocorre uma interacção, mesmo a mais simples e banal (a mãe que brinca ao cu-cu com o seu bebé, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), numa questão de segundos milhares de células

existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas sinapses ou conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança (Shore, 1997). Dos neurónios crescem novos axónios, emergem novas dendrites, formam-se novas sinapses, modifica-se a força de algumas conexões estabelecidas enquanto outras são selectivamente eliminadas.

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; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas² A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos.

Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

² O cérebro da criança não é uma versão mais pequena do cérebro adulto: o recém-nascido apresenta cerca de 100 biliões de neurónios; no momento do nascimento as sinapses existentes são na ordem dos 50 triliões; com 1 ano de idade o número de sinapses ascende a 1000 triliões de sinapses; e, aos 20 anos o cérebro adulto conta com 500 triliões de sinapses. Se na altura do nascimento, 25% do cérebro se encontra desenvolvido, no segundo ano de vida o desenvolvimento cerebral já é de 90%!

Neste processo desenvolvimental, diferentes regiões cerebrais, com diferentes funções parecem desenvolver-se a ritmos diferentes. Assim, por exemplo, o pico de superprodução sináptica no córtex visual ocorre por volta dos 4-6 meses, seguido de uma retracção gradual até ao final do período pré-escolar; nas áreas cerebrais relacionadas com a linguagem e audição ocorre um processo idêntico por volta dos 7-12 meses; já no córtex pré-frontal (área responsável pela empatia, lógica, raciocínio e outras funções cognitivas) emerge um quadro diferente – aqui o pico de desenvolvimento sináptico acontece por volta do 1.º ano de vida e só numa fase avançada da adolescência (por volta dos 16 anos) se atinge o número de sinapses existente no adulto (Shonkoff & Phillips, 2000).

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.

3. O contexto social, cultural e emocional no desenvolvimento

Os psicólogos sabem bem que há muitas formas diferentes e igualmente apropriadas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento e que não há padrões absolutos de desenvolvimento normal. É hoje assumido por alguns psicólogos (sócio-culturais) que o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, e com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de

ideias implícitas sobre o que significa ser-se “gente” numa determinada cultura.

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 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 (imediato e mais vasto) e ao nível da capacidade de acção sobre o contexto.

Os psicólogos sócio-culturais, na senda da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interacções de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores. Inclui processos intencionalmente instrutivos e processos “acidentais” como aqueles em que a criança “ajuda” os pais ou observa ou participa em actividades diárias (Rogoff, 2003). Na mesma linha de pensamento, Rogoff explica o desenvolvimento cognitivo como a forma pela qual os indivíduos modificam os seus níveis de compreensão, percepção, pensamento, memória, classificação, reflexão, colocação e resolução de problemas, planificação, etc. – em tarefas ou actividades partilhadas com outras pessoas, assentes em práticas culturais e tradições das comunidades. O que difere de cultura para cultura é o conteúdo da experiência enquanto impregnado de valores, capacidades, símbolos, artefactos... que afectam o pensamento da criança e que faz com que, por exemplo, o brincar das crianças seja diferente de cultura para cultura. Do mesmo modo, a criança que cresce no campo terá, porventura, uma

compreensão melhorada e mais precoce do ciclo de vida e de morte do que uma criança que cresce na cidade. Nesta linha de pensamento, vários estudos evidenciam diferenças culturais no desenvolvimento dos comportamentos sociais, dependendo da ênfase colocada em diferentes contextos culturais em comportamentos de cooperação e de apoio mútuo. Estudos sobre práticas maternas africanas e ocidentais (LeVine *et al.*, 1996) retratam a forma como se organiza o contexto de crescimento e desenvolvimento das crianças. Quer as mães africanas, quer as mães americanas/europeias, estão empenhadas em ajudar os seus bebés e crescer e desenvolverem-se, ainda que os cuidados que providenciam sejam bastante diferentes. Efectivamente, o entendimento do que é melhor para os seus bebés, os objectivos dos seus cuidados, os processos que procuram activar, as estratégias que adoptam, o contexto de desenvolvimento em que tudo acontece são muito diferentes entre mães americanas/europeias e africanas. Transportar a criança nas costas, num contacto corporal próximo ainda que com muito pouca interacção visual ou verbal, dar-lhe peito sempre que solicitado, dormir com ela são as formas de protecção básicas de que a mãe africana dispõe. Neste contexto, a actividade maternal focaliza-se muito na satisfação de necessidades físicas, mantendo o bebé satisfeito, calmo e sossegado. O principal objectivo é a sobrevivência, saúde, crescimento físico da criança.

As estratégias americanas/europeias têm sido descritas como mais “pedagógicas”, promovendo o envolvimento activo e as interacções sociais das crianças. A mãe interage com o bebé, induz e estimula respostas vocais ou motoras, respostas que mantêm um jogo conversacional contínuo. As intervenções da mãe são, frequentemente, deliberadamente educacionais. Antes dos 2 anos de idade a criança já está socializada em sequências de iniciativa-resposta-avaliação, sequências estas descritas como estruturas centrais na escolarização. Existe uma tendência para considerar que o “modelo pedagógico” é o que oferece as melhores condições ao desenvolvimento das crianças. Efectivamente, facilitar a capacidade da criança para responder a

questões, otimizará a preparação da criança para a escola, onde de facto são colocadas questões às crianças.

Numa perspectiva ocidental, muitas crianças africanas estarão privadas de muitas experiências precoces que apoiam o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como o seu desenvolvimento social e emocional. Contudo, a observação destas crianças não confirma a existência de atrasos desenvolvimentais. Tal facto sugere que estas crianças conhecerão várias outras experiências sociais facilitadoras do desenvolvimento de capacidades várias. O caso africano (pelo menos de algumas comunidades/etnias) ensina-nos que a ausência, durante os dois ou três primeiros anos de vida, de práticas parentais específicas promotoras de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, não significa insucesso na provisão à criança daquilo que ela necessita. Cada comunidade tem a sua forma socialmente organizada de cultivar competências, atitudes, desenvolvimento pessoal, não dependendo da relação precoce com a mãe nem estando determinado pelas experiências dos primeiros anos de vida, mas envolvendo a participação em estruturas sociais hierarquicamente bem definidas, em casa e na comunidade mais alargada.

Como descreve Nsamenang (1992), muitas mães africanas mantêm um delicado equilíbrio entre cuidados, produção de subsistência e trabalho doméstico. Em princípio, os cuidados fazem parte de um compromisso social em que os familiares, por vezes vizinhos e amigos, e crianças mais velhas são participantes activos. O cenário típico de cuidados é aquele em que as mães só parcialmente estão disponíveis, sendo os cuidados sobretudo providenciados por outras crianças mais velhas. Comumente não se espera que as crianças perturbem, interrompam, brinquem com os pais. As crianças interagem e brincam com outras crianças. Deste modo, os bebés muito cedo e gradualmente vão estabelecendo ligações com outras figuras³.

³ É um cenário típico nas aldeias africanas encontrar grupos de crianças de várias idades (desde os 20 meses até aos 6 anos de idade sensivelmente) e de ambos os sexos, com uma ou duas crianças cuidadoras (de 8 a 10 anos de idade). Frequentemente, observa-se as crianças mais velhas “mandando” nas mais novas, imitando comportamentos e actividades parentais.

Socialmente espera-se que as crianças sejam sociáveis e cordiais umas com as outras, respeitadoras dos pais e dos mais velhos e que apreendam os diferentes comportamentos adequados a cada sexo. Torna-se evidente que este tipo de cuidados e de experiências de socialização, de crianças por outras crianças, terá um efeito substancial e extenso no seu desenvolvimento. Todo este sistema confere várias oportunidades às crianças para descobrirem capacidades e limitações, desenvolverem competências sociais, aprendendo a dominar os papéis adultos. No contexto de grupo, as crianças aprendem a liderar e a seguir os outros, a colaborar na resolução de problemas, a cooperar no jogo e outras actividades, bem como a discordar e a lutar.

Naturalmente, estas questões culturais terão implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares, por exemplo, ao confrontarem-se com linguagem, valores, expectativas e práticas que lhes são, ou não, pouco familiares. Não obstante, pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto – o que é desenvolvimentalmente estimulante –, sendo que estas transições ecológicas bem sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores (Bronfenbrenner, 1979).

Por tudo o que se disse, torna-se claro que o desenvolvimento e educação formal de crianças têm de ser vistos no contexto social mais alargado. 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. Ainda que se possam revestir de formas de satisfação e expressão culturalmente determinadas, a imprescindibilidade da satisfação de necessidades básicas parece ser universal e, tal como descreve Laevers (2005), é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso, etc.); necessidade de afecto (de proximidade física, de ser abraçado, de ligações afectivas, de conhecer relações calorosas e atentas); necessidade de segurança (de clareza, de um contexto previsível, consistente, de referências e limites claros, de saber o que se pode e o que não se pode fazer, de poder contar com os outros em caso de necessidade); necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, de ser escutado, respeitado e de ser tido em consideração, sentimento de pertença, de ser parte de um grupo); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, de experienciar sucesso, de alcançar objectivos, de procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido e ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, de actualização de conhecimentos, capacidades, etc.); necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objectivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo). Da forma como estas necessidades se concretizarão dependerá o desenvolvimento do cidadão emancipado descrito na introdução deste texto.

4. Desenvolvimento emocional e cognitivo

Considerando as necessidades básicas enunciadas, salienta-se a interligação de dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais, de cidadania, etc. Pensando, genericamente, os contextos de desenvolvimento das nossas crianças e focalizando a nossa atenção em áreas mais globalizantes (porque envolvendo,

efectivamente, todas as outras), perspectivamos a aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças como inseparáveis do seu desenvolvimento emocional e social. Trata-se de um processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.

As perspectivas actuais da criança enquanto aprendiz reconhecem a importância do “apetite” para aprender, salientando a importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio-emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores).

Whitebread (1996) sumaria os aspectos essenciais no desenvolvimento da criança: para se desenvolver emocional e intelectualmente as crianças necessitam de amor e auto-estima, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo.

Amor e auto-estima – os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções. Relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável. Desde muito cedo a criança desenvolve o sentido de “eu” que, com o tempo, se torna cada vez mais diferenciado. De uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro (inicialmente a figura materna significativa – não necessariamente a mãe) emerge uma identidade acerca da pessoa que é e do grupo a que pertence (criança, rapaz, rapariga, raça, capacidades, características, etc.), a distinção entre o eu público e o eu privado (com um número crescente de papéis sociais a desempenhar – filha/o, irmã/o, amiga/o, aluna/o, desportista, membro de uma turma, etc.), a aspiração a um eu ideal e sentimentos de auto-estima ou de valor próprio. Neste processo é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas

(inicialmente muito confinadas às figuras parentais mais próximas e gradualmente incluindo família mais alargada, amigos e escola). A perspectiva das crianças acerca de si próprias é reflexo das perspectivas transmitidas pelos outros na interacção social. 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. Os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitiram-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizarem-se a si próprios. Na linha de pensamento de Erickson este sentimento de competência é fundamentalmente construído até cerca dos 12 anos de idade, na senda de um processo que se inicia com o desenvolvimento de um sentimento de segurança, e progressivamente de autonomia e de atitudes de iniciativa para atingir objectivos, em estreita relação com as figuras de referência da família e da escola. Estarão, então, lançadas as bases da identidade e da coerência interna de cada um, processo esse com um significativo desenvolvimento ao longo da adolescência, a adaptação a situações sempre novas pressupondo adaptabilidade por parte dos sujeitos, ao mesmo tempo que unicidade no decurso da vida em geral, apesar das eventuais rupturas a partir das quais cada um se reconstrói.

Segurança emocional e sentimento de controlo – desenvolver atitudes positivas para consigo é importante, mas as crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo. Neste processo a qualidade e consistência dos cuidados e atitudes educativas é crucial oferecendo à criança a noção de previsibilidade do contexto. Responsividade por parte do adulto, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo, mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas. As causas internas ou externas a que as crianças atribuem o seu sucesso ou fracasso têm sido estudadas pela teoria da atribuição assumindo-se que se as crianças sentem que a qualidade do seu desempenho é determinada por factores controlados por si (por exemplo, o esforço dedicado a uma determinada tarefa) perante uma situação de

fracasso as crianças responderão mais positivamente e esforçar-se-ão mais numa próxima tarefa, assumindo que o sucesso depende essencialmente de si. Se sentem que o seu desempenho é determinado por factores que escapam ao seu controlo (por exemplo, falta de capacidade ou de sorte) responderão mais negativamente perante o fracasso e desistirão facilmente, assumindo que, por muito que tentem, não serão capazes de ser bem sucedidas. Torna-se claro que este “desânimo aprendido” é extremamente corrosivo para o desenvolvimento das crianças enquanto aprendizes. Este modelo de atribuição explica bem a forma como uma auto-estima baixa pode resultar em baixa motivação que, por sua vez, conduzirá a baixo esforço e a um consequente desempenho pobre, confirmando a fraca perspectiva das crianças acerca de si próprias. Quebrar este círculo auto-profético requer que os adultos que trabalham com as crianças mobilizem esforços que permitam às crianças sentir-se em controlo, nomeadamente colocando desafios e exigindo responsabilidades razoáveis, estabelecendo regras consistentes e adequadas às capacidades das crianças, discutidas e negociadas com as crianças sempre que possível, procurando favorecer uma auto-estima elevada e segurança emocional.

Também os neurocientistas consideram que uma vinculação forte e segura com um cuidador psicologicamente nutriente tem uma função biologicamente protectora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com as situações stressantes da vida diária. A investigação sobre o cérebro mostra que cuidados calorosos, responsivos e adequada estimulação não representam apenas conforto e prazer para a criança. Uma vinculação forte e segura, e adequada estimulação, parecem ter uma função biologicamente protectora, imunizando a criança, de certo modo, contra os efeitos adversos de stress (Gunnar, 1996). Se é quase do senso comum que cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio emocionais, começamos a compreender os mecanismos neurológicos que sustentam esse desenvolvimento. Já sabemos que o modo como os pais e outros adultos se relacionam e

respondem à criança, e como medeiam a interacção da criança com o ambiente afecta directamente a formação dos trajectos neuronais. Crianças que experienciam situações de insensibilidade, negligência, rejeição ou perda apresentam uma produção de níveis extremamente elevados de hormonas de stress, incluindo cortisol. Ainda que essas hormonas de stress sejam normalmente libertadas em situações de alerta como garantia de sobrevivência, níveis demasiado elevados parecem limitar o crescimento do cérebro da criança ao afectarem o desenvolvimento sináptico e tornando o cérebro mais vulnerável a processos que destroem neurónios. E, não será por acaso que crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais do que as outras crianças. Elevados níveis de cortisol parecem afectar a capacidade da criança para pensar, para elaborar informação e para controlar comportamentos; parece afectar ainda o próprio sistema imunitário da criança, sendo que, crianças com experiências intensas de traumas e de perdas parecem ser particularmente vulneráveis a doenças e infecções. Bebés que recebem cuidados sensíveis e nutrientes parecem não produzir tanto cortisol perante pequenas situações indutoras de stress (por exemplo, a retirada de um brinquedo desejado) e mais rápida e eficazmente eliminam essa resposta, quando comparadas com crianças mais vulneráveis. Aliás, na mesma linha de trabalho, alguns autores têm demonstrado que bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a demonstrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores das suas vidas (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993).

Assim, quando uma criança é precocemente, emocional e cognitivamente, negligenciada, funções mediadas pelo cérebro, de cariz cognitivo ou sócio emocional, como empatia, capacidade de estabelecer relações com outros, controlo de emoções, desenvolver um projecto ou tarefa, etc., parecem ser afectadas, resultando, por exemplo, em ansiedade, depressão ou incapacidade para desenvolver relações positivas com os outros ou em incapacidade da criança para aprender na escola.

Sendo clara a ligação entre desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, Whitebread (1996) desenvolve o seu pensamento acrescentando que, para além de amor e segurança, **as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores**. Se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.

Pensar a criança como aprendiz activo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências. Existe nela um ímpeto natural de exploração, compreensão e controlo do ambiente em que vive. Se emocionalmente seguras, naturalmente as crianças exploram o seu contexto e estão altamente motivadas para novas descobertas e para busca de informação significativa. Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento... As crianças, porque não recebem passivamente a informação que lhes propiciamos, procuram dar sentido classificando, categorizando, e organizando as novas informações em função do que já sabem. Estão continuamente envolvidas num processo de interpretação activa e de transformação da nova informação. Se pretendemos apoiá-las nesse processo importa que as tarefas permitam o estabelecimento de ligações com os esquemas mentais que as crianças já possuem. Para Piaget, os esquemas são as estruturas mentais em que organizamos o nosso conhecimento sobre o mundo, sendo estes, inicialmente, padrões de acções repetidas que, gradualmente, conduzem a categorias e classificações lógicas, onde se assimilam e organizam novas experiências conduzindo progressivamente a níveis mais elevados e poderosos de pensamento. O pensamento da criança modifica-se com a idade, à medida que a capacidade para pensar conceitos cada vez mais complexos se desenvolve, sendo a “experiência” o que “alimenta” os esquemas e os amplifica. O papel dos adultos na identificação e

enriquecimento dos esquemas mentais das crianças, operando em zona de desenvolvimento próximo (ZDP), na terminologia de Vygotsky, através da interacção com a criança, requer *insight* (intuição) e elevada competência da parte do adulto.

A actividade mental pode ser estimulada fundamentalmente através de dois processos, segundo Whitebread (1996): **resolução de problemas e expressão individual**. Ambos os processos requerem que os indivíduos mobilizem aquilo que sabem e que dele façam uso de novas maneiras. Em contexto escolar a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver, ou áreas a investigar, com objectivos que são reais e significativos para as crianças parece otimizar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os psicólogos do desenvolvimento também consideram que o processo de expressão individual é fundamental ao permitir que as crianças se tornem mais capazes de atribuir sentido às suas experiências. A noção vygotskiana de aprendizagem através da co-construção de significados em situações sociais e a noção de Bruner da linguagem enquanto instrumento do pensamento ganham, nesta acepção, natural pertinência. Para Vygotsky a linguagem e o pensamento operam em conjunto dando curso às ideias, antecipando mentalmente acções, descrevendo e argumentando. Do mesmo modo, Kohlberg entende que o desenvolvimento moral se constrói essencialmente através da interacção social – uma interacção social rica em dilemas morais contribui para o desenvolvimento moral. Através do conflito, o raciocínio e julgamento do sujeito sobre acções ou questões sociais progride de um estágio inferior para um estágio mais avançado de desenvolvimento moral. Mais recentemente, a abordagem “filosofia para crianças” (Lipman, 1991; Fisher, 1990) procura colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias, e envolvendo as crianças em debates filosóficos em torno de questões levantadas, estimulando o pensamento crítico, rigoroso e criativo bem como competências comunicacionais e relacionais. As crianças aprendem a colocar questões, a procurar argumentos e opiniões, a escutar os outros e a crescer a partir das ideias partilhadas. Convidando as crianças a reflectir sobre a relação entre diferentes áreas do conhecimento e a pensar

sobre as suas experiências, a filosofia torna a experiência educativa significativa e sensível ao contexto.

Importa salientar que a expressão individual não se confina ao uso da linguagem mas envolve também a representação/expressão das experiências/impressões das crianças através de diversas formas expressivas. Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música... ou brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida. A observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. No brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. O brincar, como defende Bruner (1972), envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar, como Moyles e Adams (2001) afirmam, permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afectivamente e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar. Sendo uma actividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer.

Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções

estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

5. O que pretendemos que as nossas crianças/cidadãos desenvolvam?

Consideramos, como Laevers (2004a, 2006a, 2006b), que logo nas primeiras etapas do processo educativo, e ao longo de todas as etapas educativas, importa promover o desenvolvimento de uma **auto-estima positiva/saúde emocional**, desenvolvimento **físico e motor**, estimular o desenvolvimento do **raciocínio e pensamento conceptual**, o **ímpeto exploratório** e a **atitude de compreensão do mundo físico e social**, valorizar-se a **competência social**, a **expressão e comunicação**, a **capacidade de auto-organização e iniciativa**, a **criatividade** e, sobretudo, construir-se a **atitude básica de ligação ao mundo**, crucial ao desenvolvimento de um **cidadão emancipado**. Este cidadão emancipado será alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (Laevers, 1995).

Neste processo, o desenvolvimento de uma **auto-estima** positiva ganha particular importância, ao constituir-se como dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos e de competência. Desenvolve-se, naturalmente, a partir de processos cognitivos e afectivos que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais (sentirmo-nos amáveis, únicos, valiosos, merecedores de respeito e com sentido de controlo sobre a própria vida). É uma área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar emocional, garantia de saúde emocional na criança: nestas condições, a criança experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e actuar espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria nas actividades e companhia dos

outros; evidencia uma atitude receptiva em relação ao contexto envolvente, serenidade e vitalidade; adapta-se bem a novas situações e, em situações difíceis, compreende e expressa adequadamente os seus próprios sentimentos.

Naturalmente, sendo a criança um corpo, o desenvolvimento da sua auto-estima não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança. À medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, mais flexíveis, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e auto-estima fortalecida. Desenvolver competências na área da **motricidade**, grossa ou fina, refere-se, então, à forma como o indivíduo se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar certos objectivos, manifestando-se ainda na forma como desenvolve e integra novos padrões de movimentos. Inclui a capacidade de coordenar diferentes partes do corpo e de controlar o sistema neuromuscular em relação a uma variedade de espaços, objectos, sinais e tarefas (o que requer uma consciência das sensações corporais e diferenciação do esquema corporal – consciência das tensões musculares, posturas e posições corporais em relação ao contexto). Competências na área da motricidade fina implicam capacidade de manipulação de pequenos objectos e instrumentos que requerem controlo focalizado ao nível da mão e dos dedos e uma coordenação de pequenos movimentos. Laevers (2006a) descreve deste modo um elevado nível de desenvolvimento de competência motora grossa numa criança: *evidencia excelentes capacidades físicas, para a sua idade, o que se manifesta num vasto campo de situações em que o movimento está implícito. É um prazer observar a sua movimentação no espaço - suave e graciosa, intencional e eficiente, ritmicamente ajustada, respondendo prontamente às mudanças e sinais. Facilmente integra novos padrões de movimento nos seus esquemas.* Um elevado nível de competência motora fina é descrito por Laevers da seguinte forma: *a criança surpreende pela qualidade das suas manipulações (precisão, fluência, complexidade das operações), domina uma diversidade de objectos, instrumentos e técnicas e, após observação de novas formas de*

utilização dos objectos, estas são rapidamente assimiladas aos seus esquemas motores finos. Trata-se de uma abordagem do desenvolvimento de competências motoras de carácter holístico, distante de uma *checklist* de capacidades isoladas⁴, que atende ao essencial e é observável ou aplicável em qualquer idade.

Para além do desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do **raciocínio, pensamento conceptual e matemático** enquanto “poder de abstracção”, pressupõe a capacidade de transcender o concreto e manifesta-se numa variedade de operações: ordenação, categorização, seriação, lidar com a quantidade e com o número, lidar com conceitos espaciais e temporais, utilizar conceitos relacionados com o mundo físico, psicológico e social, artes e linguagem, descobrir padrões, fazer generalizações, retirar conclusões na base do raciocínio lógico e crítico e levantar questões filosóficas⁵.

Investir na preservação ou no fortalecimento do **ímpeto exploratório** garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento. O desafio da educação não será apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade. Nesse sentido, a

⁴ Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área motora: é capaz de correr, saltar, trepar, deslizar, rodopiar, subir, descer; copia uma linha na vertical; copia uma linha na horizontal; copia uma cruz; copia as 4 formas geométricas básicas; desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros; chuta com ambos os pés; atira e agarra uma bola com as mãos; revela capacidade de manter e criar ritmos.

⁵ Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do conhecimento do mundo e desenvolvimento cognitivo: tem interesse e tenta compreender e explicar o que a rodeia; tem curiosidade de saber; identifica elementos básicos do meio físico envolvente; está atento e ouve o que se diz; compreende as regras de um jogo; conta até 10; distingue: grande, pequeno, médio; em cima, em baixo; longe, perto; dentro, fora; à frente, atrás, ao lado; esquerda, direita; grosso, fino; igual, diferente; depressa, devagar, ao mesmo tempo; maior e menor; primeiro, segundo..., quinto, último, princípio, fim; dia, noite; antes, agora, depois; manhã, tarde, noite; passado, presente, futuro; cheio, vazio; muito, pouco; mais, menos; tudo, nada; alto, baixo; seria; classifica; reconhece as estações do ano; reconhece os dias da semana (pelas rotinas); noção de mês; identifica todas as cores; identifica as 4 formas geométricas básicas.

compreensão do mundo físico e social e a capacidade de lhe dar significado pela construção de conhecimentos, cada vez mais amplos e complexos, constitui-se como uma das dimensões básicas de um currículo.

A compreensão do mundo físico inclui interesse e curiosidade pela natureza, tecnologia e ciência; compreensão de diferentes aspectos da realidade, características dos materiais, a forma como diferentes objectos ou seres vivos se comportam em diferentes situações e em relação uns com os outros; implica ainda a capacidade de prever os efeitos de certos actos em objectos e na natureza, e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger.

A compreensão do mundo social engloba conhecimento acerca das diversas formas como as pessoas se organizam e de como a vida decorre ao nível das famílias, pequenas comunidades, país... Inclui a compreensão das condições, hábitos e regras inerentes ao funcionamento dos grupos, uma compreensão de processos básicos relativamente à economia, saúde, justiça, comunicação, política e reconhecimento da diversidade. Esta compreensão associa-se a uma atitude pro-social, a um sentido de responsabilidade e ao desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos.

A valorização do cidadão criança na sua dimensão social ganha maior amplitude quando se atende à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas (e os próprios), bem como a capacidade para compreender interacções em diversas situações, para antecipar e prever comportamentos considerando o contexto social, cultural, características pessoais (idade, sexo, estatuto...). Abarca, assim, um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação.

Indissociável da compreensão do mundo social, a promoção de **competência social**, enquanto capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se

necessidades individuais com as de outros, está na base dos comportamentos de cooperação. Estes pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar,...)⁶.

Necessariamente, o desenvolvimento social articula-se com o desejo e capacidade de expressar ideias ou sentimentos e relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros. Para além das competências sociais, a **comunicação** depende muito da capacidade de reconhecer, em si ou nos outros, sentimentos ou significados e de utilizar palavras ou símbolos para traduzir esse “vivido experiencial”, o que está na base de qualquer forma de expressão, linguística ou artística.

O domínio da **linguagem** (oral ou escrita) enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma mais precisa e eficaz, permite que a experiência original ou o pensamento se torne mais definido para o próprio e mais acessível aos outros. Numa forma passiva a linguagem diz respeito à competência para compreender o que os outros expressam, em qualquer tipo de situação (na ou fora da escola, com adultos ou com outras crianças,...) e através de todos os tipos de media (livros, televisão, rádio, cinema, teatro, internet,...). Analisar a competência linguística da criança pressupõe perceber até que ponto esta se sente à vontade e gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: gosta de escutar e “agarrar” as palavras, percebendo o significado das palavras e a essência do que é comunicado, de conversar, de expressar

⁶ Confronte-se esta abordagem com o exemplo de uma *checklist* encontrada em JI, para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do desenvolvimento pessoal e social: veste-se e despe-se sozinha; distingue o avesso e o direito; desaperta e aperta fechos; calça-se e descalça-se; abotoa e desabotoa; aperta e desaperta molas; sente segurança no que faz; cumpre regras (segurança, higiene, alimentação); sabe estar na sala de aula (sentada, em silêncio, fala na sua vez...); utiliza formas convencionais de saudação e cortesia; come de faca e garfo; usa os sanitários de forma independente; aceita responsabilidades; aceita situações novas; é aceite pelas outras crianças; participa democraticamente na vida do grupo; sabe a idade que tem; sabe o nome completo; sabe o nome completo dos pais; sabe a morada.

verbalmente experiências e de reflectir sobre a linguagem; manifesta curiosidade em relação a diferentes línguas e dialectos; destaca-se pela quantidade e qualidade do vocabulário e, em crianças mais pequenas, facilidade de aprendizagem de lenga-lengas, rimas e trava línguas... Pressupõe ainda atender ao nível de compreensão que a criança manifesta relativamente às funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação e fonte de prazer, evidenciando gosto pela leitura e escrita e procurando comunicar através de linguagem escrita. Em crianças mais pequeninas importa perceber até que ponto estas reconhecem símbolos, pictogramas, sinais e estabelecem ligação entre letras e sons.

A representação não verbal através de formas de **expressão artística**, como as artes visuais (pinturas, desenhos, construções), música e canções, jogo simbólico, drama, dança ou movimento, à semelhança do que acontece com a expressão linguística, permite que as experiências originais ou intuições ganhem mais acutilância e intensidade para o sujeito, ao mesmo tempo que essa expressão se torna acessível aos outros. Este domínio também se refere à competência para rapidamente compreender aquilo que outros expressam e para apreciar as artes visuais, música, drama e dança.

Se as capacidades de expressão e comunicação facilmente são identificadas como áreas cruciais do desenvolvimento pela comunidade educativa, já a promoção da **auto-organização e capacidade de iniciativa** é muitas vezes descurada. Trata-se de uma dimensão que diz respeito à capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, em nós próprios (competências, limitações, forças) e no mundo físico e social circundante. Inclui vários aspectos, a saber: vontade ou capacidade de alcançar objectivos; capacidade de escolher e definir o que realmente se pretende; capacidade de desenvolver um plano de acção com vista a alcançar os objectivos; capacidade de olhar para trás e reavaliar a situação em função dos objectivos (reflectir e aprender com as experiências). Competências auto-organizativas combinadas com criatividade ou tendência para olhar as situações de diferentes ângulos

(ser flexível) resultam numa qualidade essencial: capacidade de iniciativa ou de empreendedorismo (Laevers, 2004a).

Finalmente, a **atitude básica de ligação ao mundo** relaciona-se com o desenvolvimento de valores de vida, de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza, conferindo sentido ou valor à educação ao estar na base de uma orientação pro-social e construtiva do mundo.

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.

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.

Neste sentido, e na senda do currículo espiralado de Bruner (em que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada) assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteadada pelos mesmos objectivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

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), 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, para uma criança de 10 ou 12 anos de idade a mesma necessidade de afecto poderá envolver essencialmente a certeza do amor do adulto e a consequente independência emocional que lhe permite passar ao desafio da autoridade adulta, ao investimento na relação com os pares e, novamente, à cooperação com o adulto estimado; se para um bebé a satisfação de necessidades físicas envolve, entre outras coisas, a necessidade continuada de regulação do sono e alimentação, para uma criança de 10 ou 12 anos a satisfação dessas necessidades pode concretizar-se em actividades e proezas físicas diversas, mais ou menos desafiadoras, de onde a criança retira prazer, sendo o dispêndio de energia rapidamente restabelecido com um pequeno descanso e alimento). Naturalmente, a compreensão das sequências e marcos desenvolvimentais típicos não deixa de ser um quadro de referência essencial para a interpretação do desenvolvimento e necessidades 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. Laevers alerta para a tendência dos profissionais da educação em segmentar objectivos gerais em estádios ou comportamentos específicos e normativos, sendo importante trabalhar com vista a ajudar as crianças a desenvolver competências, dentro de

finalidades desenvolvimentais e educativas amplas e contextualizadas, e não tanto “exercitar” ou trabalhar naquilo que se espera que as crianças realizem com 2, 5, 8 ou 12 anos de idade.

Na mesma linha de pensamento, através das situações que se descrevem de seguida, Greig (2001) evidencia como a visão educativa pode ser obscurecida quando se pensa o desenvolvimento em função de etapas desenvolvimentais normativas, associadas a uma determinada idade, ou se aprecia o desenvolvimento de uma forma atomizada e descontextualizada:

Ana prepara a tábua de passar a ferro, estende o casaco da boneca em cima e passa a ferro. Dobra o casaco, arruma a tábua de passar a ferro e procura um adulto que a ajude a segurar na boneca enquanto lhe veste o casaco. Tudo decorre numa sequência correcta e fluida. A comunicação é feita através do olhar e do toque sem se pronunciar uma única palavra.

Ana é uma criança que utiliza as aprendizagens realizadas em casa através da observação e modelação. De uma forma competente e conhecedora, utiliza estratégias para obter o apoio de que necessita com vista a aprontar o seu bebé para ir passear ao jardim. Ana poderá ter 2, 3, 5 ou mais anos de idade. A sua idade é importante?

O João gosta de cozinha. É fantástica a forma como organiza e utiliza os utensílios, como bate um ovo com o garfo, introduz a farinha e o açúcar, mistura os ingredientes. Sabe como barrar o fundo da forma com manteiga. A mistura do bolo é cuidadosamente vertida para a forma, utilizando uma espátula para aproveitar todos os pedacinhos.

Na feitura de um bolo, são estas as expectativas que se tem em relação a uma criança de 4 anos, uma criança mais velha ou um adulto? O João tem 4 anos. Até que ponto pensar na idade da criança não limita as expectativas que temos para cada criança? Quando observamos e procuramos intervir educacionalmente, não será melhor esquecer a idade da criança e pensar na criança enquanto Ana, João ou Djaló, cada uma

com a sua história de vida, motivações, experiências familiares e culturais?

São os nossos contextos educativos favorecedores de desenvolvimento?

Conclusão

Independentemente do seu potencial de desenvolvimento, as crianças pouco confiantes nas suas capacidades, que não foram encorajadas a alcançar objectivos desafiadores mas atingíveis, sem capacidade de expressar sentimentos e ideias, que não se sentem responsáveis no controlo do seu comportamento (ou incapazes de o controlar) apresentam um “equipamento” muito pobre para aprender na escola. Claro que a qualidade da escola não deixa de ser um factor muito importante em todo este processo. Muitas crianças podem ser ajudadas na escola através de atenção individualizada por parte de adultos atentos, sensíveis e persistentes, particularmente se as famílias das crianças são também envolvidas. Mas, este tipo de atenção nem sempre está disponível e, em qualquer situação, a prevenção dos problemas é sempre mais eficaz que a sua remediação. Todas as crianças deverão chegar à escola capazes de beneficiar plenamente da sua permanência nesse contexto.

Se a intervenção realizada ao nível da educação pré-escolar poderá colmatar muitas dificuldades das crianças, nem todos os programas pré-escolares produzem nelas estes efeitos positivos. Quando o fazem frequentemente percebemos que, entre outros possíveis elementos determinantes da qualidade do contexto, o número de adultos é adequado, oferecendo serviços que muitas vezes ultrapassam barreiras burocráticas ou de estatuto profissional, adaptando-se às necessidades individuais da criança e da família; os profissionais são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas.

Quando os estabelecimentos de educação pré-escolar ajudam as crianças a ultrapassar atrasos desenvolvimentais e atitudes de baixa auto-estima, por vezes já profundamente enraizados aos três anos de idade, realizam um serviço extremamente valioso. Mas, a prevenção ainda tem de começar mais cedo. Tem de começar logo nas primeiras semanas e meses de vida, que é quando as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não; que é quando as crianças se focalizam e concentram numa determinada actividade, sendo isso possível, ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que a rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar (Zero to Three, 1992).

Quando as circunstâncias em que a família se insere e o modo de vida que geram afectam as relações de confiança e segurança emocional entre os membros da família, quando se torna difícil para os pais desfrutarem plenamente da relação com os filhos, quando se torna difícil conciliar trabalho e família, quando o tempo dedicado à criança significa limitações na progressão da carreira profissional, na realização pessoal e profissional, sentimentos de culpabilidade, quando não existem condições que permitam levar a cabo condignamente o trabalho de educar uma criança... o desenvolvimento e bem-estar da criança são afectados.

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. Sabemos que uma das influências mais destrutivas do desenvolvimento da criança é a imprevisibilidade, a discórdia, um ambiente triste, pouco responsivo e pouco atento. Se boas experiências têm efeitos positivos no desenvolvimento da criança

– promovendo a sua resiliência –, experiências negativas (depressão materna, toxicodependência, institucionalização, lares caóticos, cuidados negligentes ou abusivos, pobreza...) associam-se comumente a níveis mais elevados de problemas comportamentais e de aprendizagem. Admiravelmente, algumas crianças sujeitas a condições adversas parecem desenvolver-se bem... A investigação indica que entre os factores de protecção que as tornam mais resilientes, a existência de relações seguras, psicologicamente nutrientes, com figuras de referência adultas parece ser crucial e que os factores críticos que parecem capacitar os adultos a educar bem as suas crianças, mesmo em situações adversas, incluem: compreensão acerca do desenvolvimento da criança, apoio social e psicológico. Naturalmente, todos os pais beneficiam de informações úteis e de apoios adequados à medida que educam as suas crianças; contudo, quando se configuram situações de maior adversidade, o valor das redes de apoio informal, a articulação de serviços de saúde, sociais, educativos é exponencialmente importante.

Pensando os contextos formais de educação, sabemos da existência de contextos de inquestionável qualidade, activadores de desenvolvimento e promotores de bem-estar. Contudo, à semelhança de Bennett (2004), também sabemos que muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas podem ser observados em contextos educativos: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças; pouca valorização das aprendizagens horizontais realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia; insuficiente trabalho de equipa e de práticas reflectidas.

Na observação de práticas pedagógicas comuns, que a nossa prática remete sobretudo para contextos de jardim-de-infância, ressalta a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa). Existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto.

Actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados pelas crianças não são tão valorizados como os concebidos e propostos pelos educadores.

Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação nos diz acerca das crianças: a sua enorme capacidade para aprender, em áreas e domínios vastos (sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, motores, etc.); a assunção de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos e experienciais; a importância das interações com famílias, entre crianças, entre educadores/professores; as janelas de oportunidade que existem para certos tipos de aprendizagens durante os primeiros anos (desenvolvimento comunicacional, competências sociais e de cidadania activa, curiosidade acerca do mundo; auto-organização...).

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças. 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.

A adopção de uma **atitude experiencial** – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança) – não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior. Pressupõe a capacidade de o adulto educador ou professor se colocar na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as actividades, etc.), mobilizando na

relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efectivamente conducentes a aprendizagens.

Um adulto educador/professor acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto. É tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador.

Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças Laevers (2004b). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (p. 57), isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (p. 20).

Cabe igualmente ao adulto, a tarefa de se questionar e reflectir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas desenvolvimentais ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?

Referências

Bennet, J. (2004). *Curriculum issues in national policy making*, Paris, OECD // Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1972). *The nature and uses of immaturity*, American Psychologist, 27, 1-28.

Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. In *Development and Psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell.

Greig, L. (2001). *Supporting development and learning 3-5*. Glasgow and Dundee: Learning and Teaching Scotland.

Gunnar, M.R. (1996). *Quality of care and the buffering of stress physiology: its potential in protecting the developing human brain*. University of Minnesota Institute of Child Development.

Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.

Laevers, F. (1998). *Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning*. International Journal of Educational Research, 29, pp 69-86.

Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In Ferre Laevers and Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 13-24).

Laevers, F. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.

Laevers, F. (2004b). *The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy*. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), *Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. (2006a). *Making education more effective, well-being and involvement as the guides*. International Conference "Strengthening innovation and quality in education, Leuven, 21.24 Novembro 2006.

Laevers, F. & Els Bertrands (2006b). *Draft document: basic ideas, principles and process followed during the curriculum development*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

LeVine, R. et al (1996). *Childcare and culture, Lessons from Africa*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Moyles, J. & Adams, S. (2001). *StEPs: Statements of Entitlement to Play*. Buckingham: Open University Press.

Nsamenang, B.A. (1992). Early childhood care and education in Cameroon. In Michael E.Lamb, (eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. New Jersey.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds) (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*, National Research Council, Institute of Medicine, Washington, D.C.: National Academy Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London and New York: Routledge.

Woodhead, M. (2005). Children and Development. In John Oates, Clare Wood and Andrew Grayson, *Psychological Development and Early Childhood*. The Open University, Blackwell Publishing Ltd.

Zero to Three (1992). *Heart Start: the emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: Author

Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança

Manuel Jacinto Sarmento⁷

Introdução

As mudanças na sociedade portuguesa das últimas décadas enquadram-se no conjunto de transformações estruturais mais vastas que prefiguram uma alteração do modelo social contemporâneo. De acordo com a análise empreendida por vários sociólogos sobre o sentido dessas transformações (Lash & Urry, 1987; Beck, Giddens & Lash, 1997; Dubet, 2002; etc.), a sociedade moderna tem visto vários dos seus pilares constitutivos erodidos e as suas instituições em “declínio”. A segunda modernidade – expressão que significa o sentido desta alteração do modelo social, a um só tempo em continuidade e em ruptura com a Modernidade erigida a partir do século XVIII, sustentada que foi nos pilares da soberania do Estado-Nação, na concepção humanista do mundo, na assunção dos princípios da razão, do progresso, da ciência e da liberdade individual e assente no modelo económico do capitalismo liberal – prefigura-se como uma época social onde alguns princípios modernos estruturantes da formação social foram radicalizados, criando novos equilíbrios instáveis e desafiando os processos de regulação social em vigor.

Dois vectores emergem como estruturantes das relações sociais na segunda modernidade, nos vários âmbitos, níveis e espaços estruturais: a globalização e a individualização. Se o primeiro supõe a criação de

⁷ Professor Associado do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

relações universais que tendem a ser suprarreguladas pelo interesses e a(s) cultura da(s) potência(s) hegemónica(s), o segundo resulta do modo como os laços sociais são estruturados a partir dessa mesma hegemonia – a “sociedade dos indivíduos” (Elias, 1991) assenta na concorrência por recursos (trabalho, reconhecimento, estatuto social, etc.) que fazem recair no indivíduo a total responsabilidade pelo seu êxito. Uma “sociedade de risco” (Beck, 1992) – tal é a caracterização feita da sociedade contemporânea, onde se inscreve a quebra do princípio da confiança em que se estruturou o contrato social da modernidade e se evocam os múltiplos perigos (ambientais, de ameaça bélica e terrorista, de rupturas dos sistemas regulatórios, etc) que marcam, no plano macro-social das relações políticas e económicas globais, e micro-social das relações interindividuais, os quotidianos na contemporaneidade.

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” (Sarmento, 2004), onde se jogam as prescrições e interdições na vida individual e colectiva das crianças, e nas instituições e práticas sociais que envolvem crianças. Essas mudanças encontram nas alterações da composição e estatuto familiar, na reorganização dos espaço-tempos da vida quotidiana, nas opções das políticas sociais (nomeadamente no que respeita à crise anunciada do Estado-Providência e às suas incidências na redistribuição e nas transferências sociais para as famílias), nos progressos tecnológicos e na invasão do espaço doméstico pelas tecnologias de informação e comunicação, na influência dos *media*, nas alterações ambientais e nos seus efeitos sobre a saúde infantil e, de forma mais geral, nas mudanças das instituições para as crianças – e, em

particular, da escola – as principais variáveis configuradoras da alteração dos mundos de vida das crianças (e.g., Qvortrup, 1991; Hofferth & Owens, 2001; Lee, 2001; Prout, 2005).

Em Portugal, muitas dessas mudanças ocorreram tardiamente, por comparação com grande parte dos países europeus. Por consequência, há uma concentração de muitas delas num espaço de tempo relativamente reduzido; mas o seu impacto é, por isso mesmo, mais sensível e notório, porque mais intenso. Em especial, nos últimos 20 anos (que correspondem ao período de vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo e de participação no interior da União Europeia – aprovada e promulgada que foi a Lei em 1986 e em 1986 celebrado o acordo de entrada de Portugal na então CEE –, com efeitos necessariamente implicados na vida das crianças portuguesas) as mudanças encontraram um grande incremento. 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 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.

Essas mudanças, com implicações na vida das crianças e com tradução inevitável no modo de entender a missão cívica da educação pública, serão apresentadas nas suas características demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas.

Características demográficas

Os traços mais marcantes na evolução demográfica da população portuguesa nas últimas décadas foram o envelhecimento da população, a alteração da relação entre população jovem e população envelhecida (como mudança da relação tradicional e consequente sobreposição

estatística desta face àquela) e a diminuição absoluta do número de crianças e jovens. 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,

As consequências desta diminuição 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.

A situação é decorrente de vários factores estruturais, onde se destacam as mudanças na dinâmica da fecundidade, com o acesso generalizado à contracepção médica eficaz, a difusão de valores e padrões de afectividade menos centrado no processo de afiliação, mudanças nos estilos de vida e na relação com o corpo, a sexualidade e a identidade de género (Almeida e André, 2004; Cunha, 2007). É também decorrente das alterações económicas da sociedade portuguesa, do crescimento da taxa de ocupação feminina associada à precariedade do emprego e das estratégias de carreira dos progenitores, potencialmente divergentes das aspirações à parentalidade.

A inversão desta situação, estando articulada com políticas que entroncam nos modelos de desenvolvimento sócio-económico, não

dispensa, como é sugerido por múltiplos estudos, políticas de família que promovam maior protecção materno-infantil e condições satisfatórias de afiliação (e.g. Wall, 2005 e no prelo; Cunha, 2007).

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).

Alguns indicadores permitem uma melhor percepção desta realidade:

- 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);

- 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);

- Taxa bruta de natalidade (n.º de nascimentos anuais por 1.000 habitantes): 1990, 11,7; 2005, 10,4 (fonte: Portugal-INE, 2006);

- 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;

- 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);

– 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;

– 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);

– Idade média da 1.^a maternidade: 1990, 24,8. 2005, 27,8 anos (fonte: Portugal-INE, 2006);

– 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);

– Aumento da população imigrante: 33 465 crianças dos 0 aos 14; 2% da população total de crianças (fonte: Portugal-INE, 2006).

Os dados demográficos necessitam de ser lidos no quadro das mudanças sociais, nomeadamente no que respeita aos indicadores sociais caracterizadores da formação social portuguesa contemporânea. Antes de analisarmos esses indicadores, faremos um breve balanço da produção legislativa das duas últimas décadas que se revela como a mais significativa na edificação da ordem legislativa da infância portuguesa.

Características legislativas

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 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:

- 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 intersinstitucional 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).

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).

Características sociais

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.

Os efeitos mais importantes das políticas sociais adoptadas encontram-se na convergência do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos de escolaridade e/ou 15 anos de idade, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, com medidas destinadas a combater as situações de pobreza extrema e a contribuir para a integração social das crianças dos grupos sociais de menores rendimentos. Entre as medidas direccionadas para estes grupos deve considerar-se a criação, em 1996, do Rendimento Mínimo Garantido (actual Rendimento Social de Inserção, a aprovação de programas como o Plano para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil, ex-PEETI actual PETI, as medidas do Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI).

Se a escolarização de todas as crianças entre os 6 e os 15 quinze anos de idade encontra hoje taxas de cobertura que tornam residual (ainda que não despicienda) a situação de abandono, já os indicadores sobre a situação económica e o conforto das crianças não apresentam

resultados satisfatórios. Assim, a taxa de pobreza infantil agravou-se nos últimos anos (Portugal, Ministério do Trabalho e da Segurança Social 2006:15). O aumento das desigualdades sociais poderá estar na base da explicação para o facto dos progressos verificados não serem, com efeito, generalizados. Face a esta situação, importa registar que as transferências sociais para as crianças e famílias não têm acompanhado o aumento global, se considerarmos a totalidade das transferências realizadas pelo Estado no âmbito das prestações sociais.

De modo similar, apesar dos progressos legislativos verificados no âmbito da promoção dos direitos e protecção das crianças contra o perigo, os resultados da intervenção das Comissões de Protecção das Crianças e Jovens mostram um significativo crescimento do número de situações diagnosticadas e das intervenções efectuadas. Este facto será certamente resultante da maior atenção pública à violação dos direitos da criança – e, nesse sentido, não poderá deixar de ser reconhecido como um sinal positivo – mas é também certamente consequência de um agravamento da situação social junto das camadas sociais e sectores sociais menos protegidos.

Há, em síntese, uma acumulação de factores, de índole e sentido diferenciados, que poderá explicar este crescimento. Em complementaridade, registe-se o elevado número de crianças em situação de acolhimento institucional, sintoma da reconhecida dificuldade em garantir projectos de vida às crianças em situação de abandono ou mau-trato familiar que lhes garanta uma inserção em contexto familiar (nomeadamente no âmbito da adopção). Entretanto, os maus-tratos intrafamiliares são uma das características críticas mais assinaladas pela UNICEF (2003) no que respeita aos indicadores de bem-estar das crianças portuguesas.

Em contrapartida, são de assinalar os significativos progressos em indicadores como a taxa de mortalidade infantil (com resultados que colocam Portugal no topo dos países do mundo com melhores indicadores) e no combate à exploração do trabalho infantil, pese embora

nos faltarem elementos estatísticos susceptíveis de comparação (cf. Sarmiento, 2005).

Mas um olhar por alguns desses indicadores poderá melhor ilustrar a referida situação paradoxal que temos vindo a reportar:

- Taxa de pobreza infantil: 23% (taxa de pobreza da população adulta: 21%) (fonte: PNAI, Portugal, 2006);
- Transferências sociais: em 1990, 13.9% do PIB; em 2000, 20,5% do PIB (+6.6%) (fonte: UNICEF, 2005);
- Percentagem do aumento total das transferências sociais (dados referidos ao período de 1990 para 2000): 6.6%; percentagem do aumento das transferências para as famílias: 0,16%(fonte: UNICEF, 2005);
- Crianças em situação de trabalho infantil (2001): 48.914, das quais 7.200 em situação de trabalho por conta doutrem (fonte: Portugal – Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2003);
- Crianças portuguesas mortas vítimas de violência familiar ou por morte violenta com causa indeterminada: 3.7 em cada 100.000 – o n.º mais elevado nos países mais desenvolvidos (fonte: UNICEF, 2003);
- Taxa de mortalidade infantil em 2005: 3 por mil crianças nadas-mortas, 4 por mil crianças até 1 ano de idade; 5 por mil até 5 anos de idade (fonte: UNICEF, 2007);
- Crianças com processos instaurados pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em 2006 – 25209; e em 2000 – 1623 (fonte: Comissão Nacional de Protecção para as Crianças e Jovens em Risco);
- N.º de crianças que vivem em instituições de acolhimento em 2006 – 12245 (fonte: Instituto de Segurança Social, 2007).

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.

Características culturais

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) 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.

A “institucionalização” das crianças (no sentido corrente do termo, isto é pela permanência no interior de instituições, durante um período muito alargado do quotidiano) vai a par com a importância que a indústria cultural (especialmente, mas não apenas a dos conteúdos digitais) ocupa no que resta dos tempos que sobram à vida dentro das instituições.

Em particular, no que respeita a este último aspecto, nos últimos anos assistiu-se ao nascimento de uma geração precocemente competente no que diz respeito à utilização das tecnologias de informação e comunicação. A influência da indústria cultural para as crianças, ainda que não atinja todas as crianças por igual e seja mesmo factor de novas clivagens sociais, contribui para a criação da figura da criança-consumidora, nomeadamente de jogos e aparelhos electrónicos. As interacções infantis encontram um espaço virtual de concretização, com prejuízo de formas mais tradicionais de vida e usufruto cultural (ao ar livre, no convívio directo, em jogos e desportos tradicionais).

A mudança de comportamentos induzida (nomeadamente com maior sedentarização, menor usufruto ambiental; com um convívio mais espaçado e feito em contexto institucional), tem efeitos no que respeita aos modos de apreensão e representação da realidade pelas crianças, aos padrões de interacção e mesmo à própria corporalidade (a redução da mobilidade tem sido associada ao aumento dos factores de obesidade, por exemplo).

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. Apesar desta tese se ancorar em dados de facto, não parece suficientemente consistente para evidenciar a perda da alteridade infantil e, portanto, para provar que todas as crianças se adultizaram precocemente ante a invasão dos seus mundos de vida pelos *media*. As crianças não são receptoras passivas dos conteúdos mediáticos, reinterpretam-nos e reinvestem-nos na sua vida de acordo com o seu imaginário (cf Pinto, 2000; Buchkingham, 2000). As

culturas infantis (Corsaro, 1997) são penetradas por aqueles conteúdos, mas não são redutíveis a eles. 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).

No entanto, estas transformações têm incidência nas relações intergeracionais: o processo socializador complexifica-se, tornam-se plurais as expectativas, os valores de referência, o próprio reconhecimento mútuo entre gerações; as competências (nomeadamente no uso das TIC) e as fontes de legitimação da autoridade (Renaut, 2002) são alteradas e procuram novas ancoragens. Tudo isto tem implicações no processo de construção do conhecimento, nas bases motivacionais, nos códigos de comunicação e nas formas de aprendizagem.

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).

Alguns indicadores sobre os quotidianos infantis permitem compreender melhor esta realidade:

- A principal actividade das crianças portuguesas nos tempos livres consiste em ver televisão (fonte: Portugal-INE 2001; Duracell Toy Survey, 2007);

- Tempo dispendido em média pelas crianças portuguesas a ver televisão: variação entre 2h e 17 minutos – meninas entre 6 e 9 anos – e 2h e 40’ – rapazes entre os 10 e os 14 anos (fonte: Portugal-INE 2001);

– As crianças portuguesas são, entre as crianças europeias, as que menos brincam com os pais: apenas 6% dizem fazê-lo regularmente (fonte: Duracell Toy Survey, 2007);

– Tempo médio de sono das crianças portuguesas – 9h 40’ (fonte: Portugal-INE, 2001);

– Os produtos para crianças constituem o principal mercado de *franchizing* (fonte: Marktest).

Em suma, a mudança na sociedade contemporânea tem reflexos nos mundos culturais das crianças. As características inerentes às condições culturais de existência das crianças são, simultaneamente, decorrentes da oferta social – caracterizada pela crescente importância do mercado de produtos e de conteúdos culturais para as crianças – e da criação de apetências e aspirações infantis. Essas condições estão necessariamente implicadas, ainda que raramente isso seja tido em linha de conta, nas relações das crianças com a escola e nos processos de aprendizagem.

Características simbólicas

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.

As representações sociais podem ter uma base científica (e nas sociedades reflexivas, têm-nas), mas correspondem a processos de fusão entre as bases periciais de conhecimento e o senso-comum, (cf. Jodelet, 1989), sendo, por consequência, atravessadas por ideologias, preconceitos, ideias-feitas e lugares comuns. Porém, as representações sociais são funcionais, dado que garantem uma pauta de interpretações (mesmo quando erróneas) para o quotidiano. As crianças são, por isso, na sua vida, “julgadas” e “agidas” pelos adultos em função do que estes “representam” o que elas são.

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 Sarmento, 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 entrecem 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 crueza 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 ruptura 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 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 rousseaunianas do “bom selvagem”.

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.

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.

Em suma, o paradoxo da infância contemporânea revela-se no facto das crianças concentrarem a esperança colectiva, quando há cada vez menos crianças e o horror toma conta da descrição mediática da sua vida. Ao mesmo tempo, emergem discursos que diabolizam as crianças, no regresso a concepções que fizeram história há três séculos atrás (sucodem-se queixas ao consumismo infantil e ao “egoísmo” dos filhos,

⁸ A este propósito, é de referir o estudo de Padez *et al.* (2005), que, com base numa amostra de 4511 crianças portuguesas de 7 a 9,5 anos, encontraram uma percentagem de 31,5% crianças com excesso de peso e 11,3% obesas.

hotéis e restaurantes vedam o acesso a crianças, expande-se o medo perante bandos infanto-juvenis e meninos na rua, etc.).

A insegurança infantil caminha a par da insegurança dos adultos perante a situação das crianças. Mas, ao mesmo tempo, reinventa-se a esperança do resgate da situação actual pelas crianças (no plano individual, nomeadamente por efeito da confiança depositada em que os filhos garantam a transmissão do dom ou a mobilidade social ascendente; no plano colectivo, por efeito da defesa de que as novas gerações “qualificadas” poderão ser protagonistas de um novo modelo de desenvolvimento social). A polaridade entre a crise e a esperança define o quadro actual da valorização simbólica da infância.

Conclusões

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:

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?

Podemos enunciar alguns tópicos indiciadores de um princípio de resposta. Fá-lo-emos de modo sintético, sob a forma de algumas proposições que decorrem da análise efectuada, mas que encerram também alguns princípios de prospectiva a serem desenvolvidos:

– As realidades da infância contemporânea caracterizam-se pela complexificação das condições de existência;

– Melhoraram vários indicadores sociais, mas agravaram-se as desigualdades sociais, com consequências nas aprendizagens e na desigualização do acesso às fontes do saber e do conhecimento;

– Por seu turno, o processo de aprendizagem sofre os efeitos das transformações sociais e do declínio das instituições, numa era de “individualismo institucionalizado” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003) e de globalização dos modelos de referência;

– A condição de aluno é, ademais, complexificada pelo aumento das expectativas sociais na escola e pela difícil compatibilização dessas expectativas com as condições reais de aprendizagem;

– A escola não pode resolver os problemas sociais, mas enquanto espaço educativo e lugar onde as crianças passam uma parte muito importante do seu tempo, não pode ficar indiferente a esses mesmos problemas;

– A pluralização dos códigos de referência, de valores, de representações e de modos de acesso ao saber – com pontos de ancoragem na natureza multicultural da sociedade contemporânea e na individualização crescente das referências e dos comportamentos – exige da escola uma atenção às condições sociais de existência das crianças que as frequentam e às suas características culturais. Sem essa atenção, a incomunicabilidade transforma-se na norma;

– O reforço do cuidado e da educação das crianças, nomeadamente por efeito de uma maior intervenção pública junto das crianças e, por consequência, de políticas mais integradas (Sarmiento, 2003), sendo uma necessidade decorrente da complexificação das condições de existência e do risco social, produz todo o seu sentido numa maior atenção à sequencialização coerente dos níveis de ensino e numa articulação mais consistente da educação com as restantes políticas sociais (de segurança social, de saúde, de família, no âmbito das políticas urbanas, etc.);

– A integração dos percursos escolares, nomeadamente na franja etária até aos 12 anos, poderá permitir uma maior adequação da escola às condições sociais de existência das crianças, pelo reforço da orientação

educativa, pelos ganhos de conhecimento e pela maior coesão e coerência dos processos socializadores;

– 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;

– 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;

– Os ganhos na interacção familiar com a escola (maior proximidade, maior continuidade, maior coerência) terão consequência no processo *go-between* casa-escola (Perrenoud, 1995), influenciando as práticas familiares convergentes com o percurso escolar dos seus filhos e abrindo a escola à diversidade das formas de educação familiar e mesmo aos valores e formas diferenciados de vivência das crianças nos espaços domésticos;

– As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola, (organizacionais, administrativas, curriculares) as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamados a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão colectiva.

Referências

Alderson, Priscilla (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: JKP.

Almeida, Ana Nunes (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, n.º 3/4 (2.ª série): 11-32.

Almeida, Ana Nunes, e André, Isabel (2004), «O país e a família através das crianças – ensaio exploratório», *Revista de Estudos Demográficos*, n.º 35: 5-37.

Archard, David William (1993), *Children, Rights and Childhood*. London. Routledge.

Ariès, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris. Seuil. (1º Ed.:1960).

Becchi, D'Egle & Julia, Dominique (Dir) (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. 2 volumes. Paris. Ed du Seuil.

Beck Ulrich (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London. Sage.

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim (2003). *La Individualizacion. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Baercelona. Paidós (trad. cast.).

Beck, Ulrich ; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1997). *Reflexive modernization : politics tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge. Polity Press.

Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press.

Comissão Nacional de Protecção para as Crianças e Jovens em Risco (2007). *Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens*. Lisboa. Instituto de Segurança Social.

Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.

Cunha, Vanessa (2007). *O Lugar dos Filhos: Ideais, Práticas e Significados*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Dubet, François (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil.

Elias, Norbert (1991). *La Société des Individus*. Paris. Fayard.

Fernandes, Natália (no prelo). *Infância e Direitos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Ferreira, Maria Manuela (2004). “A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos” – *As Relações Sociais num Jardim da Infância*. Porto. Afrontamento.

Franklin, Bob (Ed.) (2002). *The New Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice*. London. Routledge.

Giddens, Anthony (1988). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London. Hutchinson.

Hammarberg, Thomas (2000). The UN Convention on the Rights of the Child – and how to make it work. *Human Rights Quartely*, 12: 97-100.

Heywood, Colin (2002) *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press. Humphries.

Hofferth, Sandra L. & Owens, Timothy J. (Ed.) (2001). *Children at the Millennium: Where have we come from, where are we going?* Oxford, JAI/Elsevier Science.

Duracell Toy Survey (2006). http://www.duracell.com/toys_europe/process.asp.

Instituto de Segurança Social (2007) *Plano de Intervenção Imediata. Relatório da Situação de Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento*. Lisboa. ISS.

Jodelet, Denise (dir) (1989). *Les Representations Sociales*. Paris. PUF.

Lash, Scott & Urry, John (1987). *The End of Organised Capitalism*. Cambridge. Polity Press.

Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead. Open University Press.

Padez, Cristina; Mourão, Isabel; Moreira, Pedro; Rosado, Vítor (2005). Prevalence and risk factors for overweight and obesity in Portuguese Children. *Acta Paediatrica*. 94, 1: 1550-1557.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora (trad. port.; ed. original, 1994).

Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto. Afrontamento.

Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto (Coord.) (1999) *Saberes Sobre As Crianças: Para um Bibliografia sobre as Crianças e a Infância em Portugal – 1974-1988*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Ponte, Cristina (2005). *Crianças em Notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Portugal – Instituto Nacional de Estatística (2001). *Inquérito à Ocupação do Tempo*, 1999. Lisboa. INE.

Portugal – Instituto Nacional de Estatística (2006). *Anuário Estatístico de Portugal 2005*. Lisboa. INE.

Portugal – Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2003). *Trabalho Infantil em Portugal 2001. Caracterização Social dos Agregados Familiares Portugueses com Menores em Idade Escolar*. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho /SIETI.

Portugal – Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2006). *Plano Nacional de Acção para a Inclusão*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Postman, Neil (1983). *The Disappearance of Childhood*. Penguin. London.

Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London. Routledge Falmer.

Qvortrup, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosociol – Report 36/1991. Vienne European Centre.

Renaut, Alain (2002). *La Libération des Enfants*. Paris. Calman-Lévy.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2003). “O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância”, In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora. (73-85).

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade”, In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Asa.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). “Trabalho Infantil em Portugal: Controvérsias e Realidades.” In Cristina Vieira et al. (Eds), *Ensaio sobre o Comportamento Humano*. Coimbra. Almedina (95-116).

Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (no prelo). *Políticas Públicas e participação infantil. Educação, Sociedade e Culturas*.

UNICEF (2003). *Child Maltreatment Deaths in Rich Nations*. Florence. Innocenti, Report Card n.º 5

UNICEF (2005). *Child Poverty in Rich Countries*. Florence. Innocenti, Report Card n.º 6.

UNICEF (2006). *The State of the World's Childre 2007. Women and Children. The Doubled Dividend of Gender Equality* New York. Unicef.

Wall, Karin (no prelo). *Políticas Familiares em Portugal*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Wall, Karin (org.) (2005). *Famílias em Portugal. Percursos, Interacções, Redes Sociais*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Natércio Afonso⁹

Introdução

O presente texto procede a um inventário do dispositivo institucional que em Portugal assegura a oferta de um serviço público de educação para a faixa etária que vai até aos 12 anos de idade, em especial no que se refere aos efectivos escolares envolvidos, à rede instalada de estabelecimentos de ensino, ao volume e formação profissional do respectivo pessoal docente e ao currículo disponibilizado em cada grau ou nível de ensino.

O Sistema Escolar Público

A estrutura actual do sistema escolar foi estabelecida pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). A configuração da provisão da educação formal para as crianças até aos 12 anos foi estabelecida desde então e inclui a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos), o 1.º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 9 anos, correspondendo a 4 anos de escolarização) e o 2.º ciclo do ensino básico (10 e 11 anos correspondendo a 2 anos de escolarização). Com o subsequente 3.º ciclo do ensino básico (3 anos de escolarização) completam-se os 9 anos de escolaridade obrigatória, sendo legalmente compulsiva a permanência na

⁹ Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

escola até aos 15 anos de idade, independentemente da conclusão do ciclo de estudos.

A Educação dos 0 aos 3 Anos

A lei não comete às autoridades públicas (Ministério da Educação ou outras entidades) quaisquer responsabilidades na educação das crianças deste nível etário.

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.

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).

O enquadramento do serviço de creches é caracterizado pelo MTSS como uma “resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza sócio-educativa, 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).

A oferta da provisão de cuidados para este nível etário é, contudo, muito deficitária, embora tenha vindo a aumentar nos últimos anos. Os dados disponíveis mostram que taxa de cobertura da rede formal de cuidados passou de 12, 7% em 1996, para 21,5% em 2003, sendo difícil que venha a ser atingida a meta de 33% em 2010, definida pelo ministério da tutela (Barros, 2008).

A Educação dos 3 aos 5 Anos

Designada legalmente como educação pré-escolar ou educação de infância, a provisão está organizada num sistema de escolarização facultativa (isto é, não incluído da escolaridade obrigatória de 9 anos). A rede pública de centros de educação pré-escolar ou jardins-de-infância, sob controlo do Ministério da Educação foi estabelecida em 1977 (Lei n.º 5/77), e os estatutos dos respectivos estabelecimentos datam de 1979 (Decreto-Lei n.º 542/79). Até então não existia qualquer política educacional formal relativa à educação pré-escolar. Todavia, existiam já, e continuam a existir actualmente, muitas instituições de educação pré-escolar públicas, dependentes de outros departamentos governamentais, nomeadamente do actual Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

O quadro legal em vigor actualmente foi estabelecido pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a qual estabelece como princípio fundamental que “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”.

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.

O sector tem vindo a crescer consistentemente desde a sua institucionalização nos finais dos anos 70 do século passado. Assim, no ano lectivo de 1985-1986 abrangia 128089 crianças, número que passou para 235210 em 2000-2001 (Séries Cronológicas, GEPE). A taxa de pré-escolarização cresceu ainda de forma mais acentuada em resultado do

efeito conjugado da redução da taxa de natalidade, passando de 29.3% em 1985-1986, para 75.6% em 2000-2001.

No ano lectivo de 2006-2007, em todo o País (continente e regiões autónomas), estavam inscritas no jardim-de-infância 263031 crianças (Quadro 1), o que correspondia uma taxa de pré-escolarização de cerca de 78%.

Cerca de 52% frequentavam estabelecimentos públicos (137979). Os jardins-de-infância públicos, incluídos na rede do ME, abrangiam aproximadamente 97% do total de alunos que frequentavam estabelecimentos públicos. Pelo contrário, nas redes de estabelecimentos privados, apenas perto de 36% estavam tutelados pelo ME.

Quadro 1: Alunos inscritos no JI por tipo de estabelecimento (2006-2007)

	Público	Privado	Total
ME	134 047	44 552	178 599
Outros Ministérios	3 932	80 500	84 432
Total	137 979	125 052	263 031

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

No plano pedagógico, os jardins-de-infância (públicos e privados) acolhem uma larga variedade de perspectivas educativas, embora estejam formalmente obrigados a seguir as orientações curriculares definidas pelo ME desde 1997 (*Orientações curriculares para a educação pré-escolar*). Muitos estabelecimentos privados limitam-se a ser pouco mais do que centros de acolhimento com poucos objectivos explicitamente educativos. Outros adoptam uma orientação marcadamente educativa, por vezes com dispositivos que se aproximam da forma escolar, numa lógica de escolarização precoce.

No plano institucional, os jardins-de-infância privados tutelados pelo ME são, em geral, estabelecimentos privados com fins lucrativos. 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).

No ano lectivo de 2006-2007 (Quadro 2), existiam 6939 estabelecimentos de educação pré-escolar, dos quais 4773 eram públicos (cerca de 69%), correspondendo a 52% do total das crianças escolarizadas, o que corresponde a uma média de cerca de 29 crianças por cada unidade, contra aproximadamente 58 crianças, em média, por unidade do sector privado.

Quadro 2: Estabelecimentos com educação pré-escolar (2006-2007)

	Público	Privado	Total
ME	4 707	906	5 613
Outros Ministérios	66	1 260	1 326
Total	4 773	2 166	6 939

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

No mesmo ano (2006-2007), existiam 16996 educadores de infância em exercício nos referidos estabelecimentos (Quadro 3), dos quais 10121 nos jardins-de-infância públicos (cerca de 60%). Em síntese, os jardins-de-infância públicos constituíam quase 70% da oferta existente, dispunham de 60% dos educadores em serviço e satisfaziam pouco mais de metade da procura (52%).

Quadro 3: Educadores de infância em serviço (2006-2007)

	Público	Privado	Total
Funções lectivas	9 158	6 344	15 502
Funções não lectivas	963	531	1 494
Total	10 121	6 875	16 996

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

De acordo com a lei, os educadores de infância deverão ter uma formação pós-graduada (2.º ciclo), constituindo uma especialização ao nível do mestrado, após a conclusão de uma licenciatura em educação básica (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). Contudo, este

enquadramento legislativo é muito recente e não existem ainda diplomados com esta formação. 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.

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.

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).

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 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 milhar 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.

A Educação dos 6 aos 9 Anos (1.º ciclo do Ensino Básico)

O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória, compreende o período que vai desde o 1.º ao 9.º ano de escolaridade e divide-se em três ciclos: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (do 5.º ao 6.º ano) e o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano). Na realidade, o ensino básico é um conceito relativamente recente. Resulta de uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária.

O actual 1.º ciclo corresponde ao ensino primário ou elementar tradicional, estabelecido desde a Idade Média, sob o controlo da igreja, e transformado numa rede nacional de escolas públicas pelo Marquês de Pombal, em finais do século XVIII, sob a influência do Iluminismo (Nóvoa, 1987). Apesar desta longa tradição, a taxa de escolarização só atingiu os 100% em final da década de 60 do século XX.

No plano da organização curricular e escolar, em cada escola, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um único professor (regime de monodocência), podendo este ser coadjuvado em áreas específicas (educação musical, educação física) ou em função dos alunos integrados na turma (educação

especial). Nas escolas com poucos alunos as turmas são menos homogêneas, podendo mesmo incluir alunos dos quatro anos de escolaridade nos casos, ainda muito frequentes, em que existe apenas uma única turma.

O currículo é nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória. Baseia-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo também áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física.

A rede nacional de escolas primárias públicas é extremamente diversificada. As escolas rurais são geralmente edifícios de uma única sala de aula com escassos materiais de ensino e fracos equipamentos. Em 1976, 51,2% das escolas primárias públicas eram ainda edifícios com uma única sala de aula (Sampaio, 1980).

Dado o processo progressivo de urbanização, muitas escolas primárias têm encerrado nas áreas rurais, dinâmica que se acentuou nos últimos anos, no âmbito de políticas de reorganização da rede escolar com a criação de escolas básicas integradas (escolas onde funcionam os três ciclos do ensino básico) e a constituição de novas unidades de gestão de base territorial (agrupamentos de escolas).

Nas áreas urbanas, sobretudo nas periferias das maiores cidades, existem escolas primárias com centenas de alunos. Dada a falta de espaço disponível, muitas têm funcionado em regime de desdobramento, implicando a redução do tempo lectivo dos alunos, que frequentam a escola só de manhã ou só de tarde. No entanto, a diminuição gradual do número de crianças resultante da redução da taxa de natalidade tem vindo a aliviar este problema.

De facto, o número de crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico diminuiu drasticamente nos últimos 30 anos. Assim (Quadro 4), o número de alunos inscritos no 1.º ciclo passou de 874 262 em 1985-1986, para 49 8971 em 2006-2007, ou seja, o número de alunos

em 2006-2007 corresponde a um pouco mais de metade (57%) do número de alunos existente em 1985-1986.

Quadro 4: Alunos inscritos no 1.º ciclo do ensino básico

Anos	Público	Privado	Total
1985-1986	817 981	56 281	874 262
1990-1991	616 410	53 115	669 525
1995-1996	505 514	47 210	552 724
2000-2001	483 329	52 251	535 580
2006-2007	446 870	52 101	498 971

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

Cerca de 90% dos alunos frequentavam as 6 298 escolas públicas existentes, as quais constituíam cerca de 92% do total dos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo. Existiam, no total, 6 818 escolas, das quais 519 eram privadas.

Nestas escolas e no mesmo ano, estavam ao serviço 33 944 professores do 1.º ciclo do ensino básico. Cerca de 92% (31 209) trabalhava em escolas públicas (Quadro 5).

Quadro 5: Professores do 1.º CEB em serviço (2006-2007)

	Público	Privado	Total
Funções lectivas	29 150	2 550	31 700
Funções não lectivas	2 059	185	2 244
Total	31 209	2 735	33 944

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

A Educação dos 10 aos 12 Anos (2.º ciclo do Ensino Básico)

O 2.º ciclo do ensino básico, corresponde à rede das “escolas do ciclo preparatório do ensino secundário – CPES”, criadas na década de 60 do século XX, no quadro de profundas alterações que estavam a ocorrer no *establishment* político do Estado Novo. Após a 2.ª Guerra Mundial, o regime passara a estar isolado, juntamente com a Espanha, na

arena internacional e sob pressão dos Aliados para liberalizar o seu sistema político e para abrir a sua economia ao comércio e ao investimento estrangeiros. Por outro lado, o gradual desenvolvimento de alguns sectores industriais, sob protecção aduaneira, deu origem a uma crescente influência dos interesses da moderna indústria no seio da própria estrutura política. Estas facções tinham consciência, face à crescente internacionalização da economia, da importância decisiva de uma força laboral bem preparada no desenvolvimento industrial do País e na competitividade das empresas portuguesas.

No fim dos anos 40 e nos princípios dos anos 50, estes novos interesses e ideias começaram a ter uma influência decisiva nas políticas educativas do governo. Assim, foi lançada uma ambiciosa reforma global das escolas técnicas secundárias, incluindo a criação de um ciclo preparatório unificado (o embrião das futuras escolas do CPES) associada a uma decisiva expansão deste subsistema: o número de escolas técnicas subiu de 47 em 1933, para 50 em 1943, para 64 em 1953, para 95 em 1963, e para 134 em 1973 (Grácio, 1986).

A crescente influência dentro do regime das facções modernizadoras, associadas aos defensores do desenvolvimento industrial, foi simbolizada em 1955 com a nomeação de um professor de engenharia (Leite Pinto) para o cargo de ministro da Educação, em substituição dos anteriores, geralmente mais conservadores, professores de direito.

O novo ministro tinha sido o principal artífice da reforma do ensino técnico, e promoveu uma nova abordagem às políticas educativas baseadas no planeamento técnico e não apenas em opções ideológicas. Esta abordagem pressupunha a importância da educação no desenvolvimento do “capital humano”, uma perspectiva promovida pelos peritos de organizações internacionais com crescente influência na decisão política nacional. Neste contexto, uma iniciativa relevante foi a participação portuguesa no projecto de investigação da OCDE (Projecto Regional do Mediterrâneo), juntamente com a Espanha, Itália,

Jugoslávia, Grécia e Turquia, destinado a “planificar o sistema escolar, adaptando-o às necessidades de uma economia moderna” (Grácio, 1981, p.660). O projecto deu origem à publicação de dois volumes, descrevendo a estrutura do sistema e traçando as perspectivas de transformação, face à necessidade de o País obter uma força de trabalho qualificada. Este projecto representou uma mudança fundamental na política educacional do Estado Novo. A educação passou a ser concebida menos como um veículo de transmissão doutrinária, e mais como motor de desenvolvimento económico, através da formação de “capital humano”.

Durante os anos 60, as políticas educativas do Estado Novo reflectiram a forte influência do projecto da OCDE. A escolaridade obrigatória foi aumentada para quatro anos em 1960, e para seis anos em 1967.

Entretanto, o País entrou num período de profundas mudanças económicas e sociais, com uma industrialização crescente, emigração massiva para outros países europeus, urbanização rápida, e uma modernização geral dos estilos de vida, fruto da abertura ao exterior com a intensificação dos contactos internacionais e com a expansão da comunicação social, como a televisão que começara a emitir em 1956. Estes factores produziram um aumento em espiral da procura popular de educação, sobretudo nos meios urbanos. Estas alterações e o aumento das taxas de escolarização no ensino primário criaram uma pressão crescente para a expansão da escolarização nos níveis subsequentes à escola primária.

O governo fez face a esta procura incontrolada, procurando manter um sistema de percursos escolares segregados, concebido para diferenciar a expansão inevitável e para proteger a via mais selectiva contra o crescimento massivo da escolarização. Assim, por um lado, foi acrescentado um nível adicional ao ensino primário (as 5.^a e 6.^a classes), conforme sugerido pelos consultores internacionais da OCDE, e foi criada a Telescola, oferecendo o Ciclo Preparatório TV com emissões

televisivas e postos de recepção com monitores. Por outro lado, procedeu-se (não sem a resistência dos sectores mais conservadores do regime, temerosos dos riscos de miscigenação de classes e de perda de qualidade) à fusão do ciclo técnico elementar com o 1.º ciclo do ensino liceal, criando-se o CPES, como via “nobre” de prosseguimento de estudos.

O efeito perverso da política assim delineada produziu uma clara desqualificação social do prosseguimento de estudos na escola primária, concentrando a procura quase exclusivamente nas escolas do CPES e impedindo a consolidação do sistema de percursos paralelos, aliás já desaconselhada pelos peritos internacionais. Assim, a rede das escolas do CPES (mais tarde designadas por “escolas preparatórias”) sofreu um crescimento descontrolado durante os anos 70, recorrendo-se, de uma forma generalizada, a instalações provisórias e precárias, e recrutando-se milhares de docentes sem qualquer formação profissional específica e mesmo sem formação académica de base. Assim, havia 128 escolas preparatórias em 1969, 202 em 1971, 600 em 1973, 1175 em 1975, e 1379 em 1977 (Grácio, 1986).

No ano lectivo de 2006/2007, frequentavam o 2.º ciclo do ensino básico 255 236 alunos, distribuídos por mais de um milhar de escolas, a cargo de cerca de 31 mil professores (Quadro 6). As escolas públicas (78,8%) asseguravam a escolarização de 88,2% dos alunos, com recurso a 92% dos docentes.

Quadro 6: Alunos, professores e escolas do 2.º ciclo do ensino básico (2006-2007)

	Público	%	Privado	%	Total
Alunos	225 095	88,2	30 141	11,8	255 236
Professores	31 869	92,5	2 601	7,5	34 470
Escolas	898	78,8	241	21,2	1 139

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

À semelhança do que ocorre no 1.º ciclo, o número de alunos tem vindo a decrescer ao longo dos anos, passando de 388 994, no ano lectivo

de 1985/1986, para 255 236, o que significa uma perda de cerca de 35% em cerca de 20 anos (Quadro 7).

Quadro 7: Alunos inscritos no 2.º ciclo do ensino básico

Anos	Público	%	Privado	%	Total
1985-1986	354 364	91%	34 630	9%	388 994
1990-1991	330 377	93%	26 043	7%	356 420
1995-1996	289 482	92%	25 725	8%	315 209
2000-2001	243 735	90%	28 058	10%	271 793
2006-2007	225 095	88%	30 141	12%	255 236

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

O currículo está definido em normativos nacionais de aplicação obrigatória e inclui planos de estudos detalhados, programas das unidades curriculares e normas de avaliação dos alunos.

O modelo curricular inicial do CPES, nas suas linhas gerais ainda em vigor, definia áreas curriculares de natureza bidisciplinar (Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, ou Língua Portuguesa e Língua Francesa, ou Matemática e Ciências da Natureza), no pressuposto de que, em cada turma, a leccionação seria assegurada pelo mesmo docente para ambas as unidades curriculares. Em conformidade, os dispositivos de formação profissional dos respectivos docentes (ver infra) proporcionam a habilitação profissional correspondente. Porém, de facto, o peso da tradição curricular monodisciplinar impôs-se ao normativo, e são relativamente pouco frequentes as situações em que a distribuição do serviço docente respeita o modelo da área bidisciplinar. Na grande maioria das situações, os docentes “especializam-se” numa das duas disciplinas da respectiva área, conforme as conveniências ou preferências do próprio ou da escola.

Em conformidade, de facto, o currículo está muito atomizado, seguindo de perto a tradição do currículo dos antigos 1.º e 2.º anos do ensino liceal, mantendo-se as disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências da Natureza, etc.). Cada disciplina é assegurada por um professor específico (regime de

pluridocência), implicando que cada turma chegue a ter quase dez docentes.

Existe, portanto, um contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1.º ciclo e o regime de pluridocência do 2.º ciclo, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar. Enquanto que no 1.º ciclo a actividade lectiva de cada turma está concentrada numa única sala (com excepção de algumas actividades periféricas ao núcleo duro do currículo), no 2.º ciclo o trabalho dos alunos distribui-se por múltiplas salas de aulas “normais” ou “específicas”, de acordo com o tipo de trabalho a realizar, mas também em função de outras prioridades na distribuição do serviço docente e na gestão dos espaços. O contraste acentua-se, ainda, pela diferença de cultura profissional entre os professores do 1.º e do 2.º ciclos. Enquanto que primeiros se assumem como “professores de crianças”, cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos (independentemente dos métodos de ensino adoptados), os segundos assumem-se primeiramente como professores de uma disciplina escolar (“professor de matemática”, “professor de inglês”), cuja missão se centra no ensino dessa disciplina. Ou seja, para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida. Para os primeiros, o foco são os alunos, enquanto que para os segundos o foco é a disciplina escolar. Para os primeiros, o sentimento de pertença ancora-se no mundo da infância e na problemática do desenvolvimento da criança, enquanto que para os segundos o sentimento de pertença liga-se ao mundo académico (universitário) da respectiva área científica.

O contraste de culturas profissionais está relacionado com a formação de tradições diferentes. Diferentemente dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo, a formação dos professores para o 2.º ciclo do ensino básico desenvolveu-se a partir dos regimes de estágio para o preenchimento de lugares do quadro de professores nos antigos ensinos liceal e técnico. A configuração mais recente destes regimes

resultou de legislação publicada na década de 40 do século XX, retomada no final dos anos 60 com a criação do CPES, depois denominado Ensino Preparatório.

Estes regimes baseavam-se em estágios profissionalizantes organizados em liceus, escolas do ensino técnico, e mais tarde, escolas preparatórias, supervisionados por professores efectivos nomeados para o efeito, a que se podiam candidatar licenciados ou portadores de habilitação considerada “própria” para a docência em cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares do currículo desses níveis de ensino. A formação para a profissão estava, portanto, centrada no contexto escolar, numa lógica de indução de “boas práticas” de leccionação, sem suporte relevante na investigação científica da educação e da formação, e sem inserção num contexto institucional de socialização para a profissão (assegurado nos professores do ensino primário pelas Escolas do Magistério Primário, e, em outras profissões, por escolas idênticas como na medicina, na enfermagem ou na engenharia).

Nos anos 70, a expansão massiva da escolarização, para além dos quatro anos do antigo ensino primário revelou a inviabilidade do modelo de formação centrado nos estágios profissionais, num contexto de crescimento rápido dos efectivos escolares.

Tal facto conduziu à criação de licenciaturas em ensino em algumas universidades, nomeadamente nas faculdades de ciências, integrando componentes curriculares de prática lectiva realizada em liceus, escolas técnicas e preparatórias, com recurso aos respectivos docentes como orientadores e com aquisição concomitante da respectiva habilitação profissional. Nos anos 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação, este modelo de formação de professores foi adoptado, com ajustamentos, e generalizado para a formação de docentes para todas as áreas curriculares do 2.º ciclo.

Apesar da inserção da formação inicial em instituições de formação de natureza profissionalizante e não já de teor universitário generalista (letras, ciências, belas artes, etc.), manteve-se o referencial da formação

orientado para uma visão académica centrada na disciplina escolar e não tanto no conhecimento específico da profissão. As recentes alterações ao enquadramento normativo da formação de professores, definindo uma licenciatura em educação básica como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada no segundo ciclo, poderão vir a constituir uma ruptura nesta tradição academicista da formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Síntese conclusiva

O contexto demográfico em que a provisão de educação está a ser assegurada é marcado por uma acentuada redução das taxas de natalidade e de mortalidade, com consequente envelhecimento da população, só parcialmente compensado com crescentes fluxos imigratórios.

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.

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.

A segunda fase (dos 3 aos 5 anos) abrange a educação de infância, institucionalizada em estabelecimentos próprios e com docentes especializados. É de implantação recente, não está incluída no âmbito da escolaridade obrigatória, mostra uma taxa de escolarização crescente que se aproxima dos 80%, com uma forte percentagem de estabelecimento

privados, e rege-se por orientações curriculares formalmente definidas pelo ministério da Educação.

A terceira fase (dos 6 aos 9 anos), designada de 1.º ciclo do ensino básico, corresponde ao ensino primário ou elementar, lentamente massificado ao longo dos séculos XIX e XX, integra a escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que trabalham em regime de monodocência (eventualmente coadjuvada), numa rede muito atomizada de escolas (muitas vezes com pouco mais de uma dezena de alunos numa única turma) maioritariamente públicas, com um currículo nacional detalhadamente especificado, centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

A quarta fase (dos 10 aos 12 anos), designada de 2.º ciclo do ensino básico, resulta da fusão dos dois primeiros anos do antigo ensino secundário (liceal e técnico), massificou-se apenas no último quartel do século XX quando passou a integrar-se na escolaridade obrigatória, funciona em estabelecimento de ensino de dimensão média (em regra com algumas centenas de alunos), com docentes de formação académica de tradição universitária, leccionando um currículo nacional segmentado em disciplinas, desenvolvidas a partir da matriz dos campos do saber universitário.

Globalmente considerado, o período em causa carece de uma política integrada de desenvolvimento educativo para esta faixa etária, que elimine ou reduza as discrepâncias identificadas, nomeadamente no que respeita à organização do currículo e à formação e estatuto dos professores.

Referências

Barros, S. (2008). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de doutoramento não publicada.

Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva e M. Tamen, (eds.) *Sistema de ensino em Portugal*, pp. 649-697. Lisboa: FCG.

Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social; as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs – analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa: INIC.

Sampaio, J. (1980). *Portugal, a educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.

Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos em Seis Países

Teresa Gaspar¹⁰

Introdução

A evolução da arquitectura geral dos sistemas educativos contemporâneos desde o final da Segunda Guerra Mundial é marcada pela preocupação central de alargar o tronco comum de formação do ensino obrigatório, de modo a que as novas gerações pudessem responder às necessidades do desenvolvimento da economia e de modernização da sociedade. Esse movimento dará origem a grandes reformas educativas na década de 60 na maioria dos países europeus que, sob o lema da democratização do acesso de todos à educação, tenderão a institucionalizar períodos de escolaridade obrigatória mais longos e a promover a expansão de todos os níveis de educação e ensino.

É neste quadro de expansão dos sistemas que nas décadas seguintes se irá estabilizar a organização das estruturas educativas formais para o período compreendido pela escolaridade obrigatória, normalmente abrangendo as crianças entre os 6 e os 15 anos de idade. A mudança é muito significativa, não só pelo aumento do número de anos de escolaridade cuja oferta os países irão generalizar num curto período de tempo – em geral, de 4/5 anos para 9/10 anos de educação básica –, como pelas competências que se pretende que todos adquiram, as quais

¹⁰ Psicóloga. Assessora no Conselho Nacional de Educação.

integram já saberes disciplinares correspondentes ao primeiro nível de ensino secundário.

Assim, em muitos países a tendência de evolução será a de dividir em duas grandes etapas o período do ensino obrigatório, ou seja, separar o ensino primário do ensino secundário inferior, procurando um certo equilíbrio entre a formação comum de base e a preparação para a diversificação de vias. Porém, outros países optaram por organizar numa estrutura única todo esse período, compreendendo no seu seio a sequência dos níveis de ensino primário e secundário inferior. Nos países nórdicos esta opção de unificação ganhou fortes raízes, sendo a mesma adoptada mais recentemente em Portugal (1986, LBSE).

Mas a expansão dos sistemas educativos far-se-á também pelo alargamento da oferta educativa nos períodos anterior e posterior ao da escolaridade obrigatória. A educação de infância entre os 3 e os 6 anos nos países europeus, embora mantendo carácter facultativo, generaliza-se praticamente a toda a população, com maior incidência no ano anterior ao início da escolaridade; a melhoria das taxas de frequência do ensino secundário de segundo nível, a partir dos 15 anos de idade, torna-se um objectivo europeu a prosseguir com *a estratégia de Lisboa*, de modo a tornar a economia europeia mais competitiva.

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.

Nesse sentido, a nossa atenção centrou-se em seis países, que considerámos suficientemente distintos entre si nas tradições e evolução dos respectivos sistemas educativos. Em primeiro lugar, escolhemos a Espanha e a França pela sua proximidade geográfica, cultural e

organizacional com Portugal, embora sendo dois países com níveis de desenvolvimento educacional muito diferentes. Seguiu-se a Irlanda, cujo salto no desenvolvimento económico e social muito beneficiou do forte investimento feito na educação e na qualificação dos jovens e da população activa, sendo um país sempre apontado quando se referem boas práticas na aplicação dos fundos comunitários destinados à formação.

Ainda nos países europeus, pareceu-nos que as tradições da Finlândia e da República Checa seriam fortemente contrastadas. A Finlândia, que presentemente apresenta excelentes níveis de desempenho nos indicadores de referência europeus, só em 1994 adoptou um currículo nacional para o ensino básico, sendo que a educação das crianças até aos 6 anos de idade continua a ser maioritariamente assegurada pelas famílias; 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.

Finalmente, escolhemos também a Austrália. Situado na Oceânia, é um país constituído por seis estados federados, totalmente descentralizado em termos educativos, de tradição anglo-saxónica e com uma enorme variedade multicultural. A dimensão do território, as grandes distâncias que separam muitas das comunidades agrícolas, levou a que tivessem sido adoptadas soluções muito inovadoras para assegurar o acesso de todos à educação, de entre as quais se destacam as modalidades de ensino doméstico e do ensino a distância.

Passaremos, assim, a descrever as estruturas educativas existentes nestes seis países para atendimento das crianças até aos 12 anos, após o que procuraremos caracterizar o modo como se organiza o processo educativo na educação pré-escolar e no ensino primário, com referência às orientações curriculares e aos modelos de formação de educadores e professores adoptados.

1. Estruturas Educativas

Níveis de educação e ensino

Como quadro de referência segue-se a Classificação Internacional de Tipo de Educação – CITE 1997, elaborada pela UNESCO. Esta nomenclatura conjuga as duas variáveis essenciais de classificação – os níveis e as modalidades de educação –, e permite a realização de comparações estatísticas a nível internacional. Cada nível é definido através do seu conteúdo educativo, das suas características gerais e de um conjunto de critérios principais e subsidiários.

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:

- 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.

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; também o nível 1 da CITE corresponde a uma escolaridade de 6 anos a tempo inteiro, mas tal não implica que os países cujo ensino primário tenha a duração de 5 ou de 7 anos não se incluam neste nível.

Caracterização do nível 0 – Educação Pré-Escolar¹¹

O nível 0 da CITE é definido como a primeira etapa de educação formal. As actividades desenvolvidas neste período visam essencialmente preparar as crianças mais novas para o meio escolar, isto é, preparar a transição entre a casa e a escola. No fim deste programa as crianças entram no nível 1 de ensino (ensino primário ou de primeiro grau).

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:

Critérios principais

- 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.

Critério subsidiário

- as qualificações do pessoal educativo

Para que um programa possa ser considerado de educação pré-escolar é, portanto, necessário que seja ministrado numa escola ou num centro exterior à família. Esta formulação serve para diferenciar as actividades que se realizam no quadro da escola primária ou do jardim-de-infância, das que têm lugar em casa ou no meio familiar.

Estes programas são concebidos para crianças com idade superior a três anos. Esta idade resulta da análise feita dos programas destinados a crianças mais novas ter mostrado que não reúnem geralmente os critérios

¹¹ Descrição retirada de UNESCO (2006). CITE 1997, pp. 20-21.

educativos da CITE. O limite de idade superior depende, em cada país, da idade normal de entrada no ensino primário.

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.

Este nível compreende também os programas destinados a crianças com necessidades educativas especiais, que podem ser realizados em hospitais ou em escolas especiais ou em centros de formação. Neste caso, é impossível definir um limite superior de idade.

Caracterização do nível 1 – Ensino Primário ou 1.º ciclo de educação básica¹²

Os programas de nível 1 articulam-se normalmente em torno de uma etapa ou de um projecto. Visam dar aos alunos um sólido ensino de base em leitura, escrita e em matemática e conhecimentos elementares de outras matérias, tais como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, desenho e música. Em alguns casos, integram também a educação de religião.

Neste nível, o ensino das crianças centra-se num tronco comum de formação, sendo a idade normal ou legal de admissão de 5 anos, no mínimo, e de 7 anos, no máximo. A duração normal da escolaridade é, em princípio, de seis anos a tempo completo.

Os programas são estruturados mais em unidades de aprendizagem ou em projectos do que em disciplinas. Na maior parte dos países, esta é uma das principais características que permite distinguir este nível do nível 2. Os critérios seguintes ajudam a definir a fronteira entre os níveis de educação 0 e 1.

¹² Descrição retirada de UNESCO (2006). CITE 1997, pp. 22-23.

Critério principal

- o início de estudos sistemáticos característicos do ensino primário, por exemplo, a leitura, a escrita e a matemática.

Crítérios subsidiários

- a admissão em estabelecimentos ou em programas de ensino primário, designados como tal no plano nacional; e
- o início da escolaridade obrigatória onde ela exista.

Nos países em que o ensino primário faz parte da “educação básica”, só o 1.º ciclo deve ser considerado de nível 1. Se a “educação básica” não estiver oficialmente dividida em ciclos, só os primeiros seis anos devem ser classificados no nível 1.

Este nível compreende também os programas adaptados às crianças com necessidades educativas especiais.

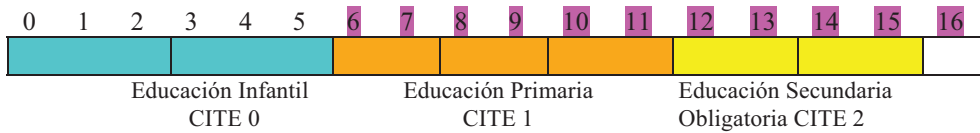
Estão igualmente incluídos aqui os programas de alfabetização, desenvolvidos no âmbito ou fora do sistema escolar, com conteúdo análogo ao dos programas de ensino primário e que se dirigem a pessoas adultas. Não é exigível nenhum ensino formal prévio.

2. Descrição da organização das estruturas educativas nos seis países¹³

Passamos, de seguida, à descrição da organização das estruturas educativas existentes nos seis países seleccionados, tendo por referência os níveis de educação e ensino definidos na CITE, isto é, apenas os níveis 0 e 1.

¹³ Os diagramas representam a rosa os anos de duração da escolaridade obrigatória. EURYDICE (2005): *Key data on Education in Europe 2005*.

Espanha

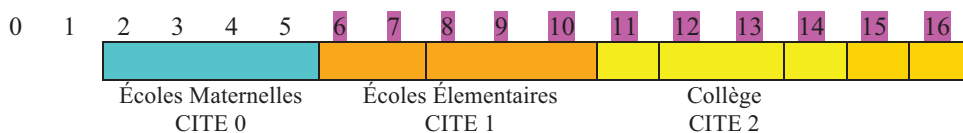


Em Espanha, a educação de infância “constitui uma etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”¹⁴, de carácter facultativo, e que se organiza em dois ciclos (0-3 anos; 3-6 anos). Sempre que os dois ciclos funcionem no mesmo estabelecimento, 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. No 2.º ciclo, a componente educativa é de 25 horas semanais e têm lugar as primeiras abordagens nos domínios da leitura e escrita, da matemática, da língua estrangeira (no último ano), das expressões motora, visual e musical e das TIC, como preparação para o início da escolaridade obrigatória. Este ciclo é de frequência gratuita, seja em estabelecimentos públicos ou privados subvencionados, e a taxa de cobertura é de mais de 95% a partir dos 3 anos de idade.

O ensino primário tem a duração de seis anos, organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada e estrutura-se em torno de áreas disciplinares com carácter global e integrador: língua castelhana e literatura (e quando houver língua co-oficial e literatura), língua estrangeira, matemática, conhecimento do meio natural, social e cultural, educação artística e educação física. No último ciclo acresce a área da “educação para a cidadania e direitos humanos” e pode ser introduzida uma segunda língua estrangeira. O tempo lectivo semanal é de 25 horas.

¹⁴ Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Maio, Art.º 12.º, n.º 1.

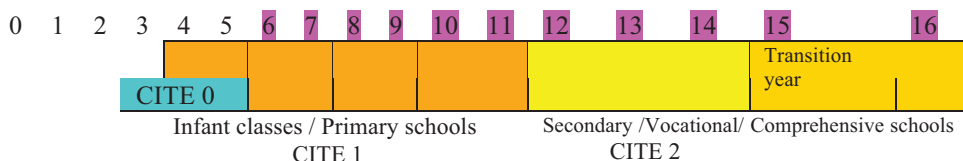
França



A *école maternelle* organiza-se em pequena, média e grande secção em função da idade das crianças. A pequena e média secções constituem o 1.º ciclo da educação pré-escolar; o 2.º ciclo é constituído pelo último ano de *maternelle* (5 anos de idade) e os dois primeiros anos da escola primária; por sua vez, a escola primária tem a duração de 5 anos e compreende dois ciclos, o ciclo das aprendizagens fundamentais (2 anos) e o ciclo dos aprofundamentos (3 anos) que, simultaneamente, corresponde ao 3.º ciclo do *continuum* educação pré-escolar + primária. As aprendizagens estruturam-se em torno de dois grandes eixos: o domínio da linguagem e da língua francesa e a educação cívica. O tempo lectivo semanal é de 26 horas.

A transição para o *Collège* é feita através do ciclo de observação e adaptação, o que corresponde ao 6.º ano de escolaridade e, em geral, aos 12 anos de idade.

Irlanda

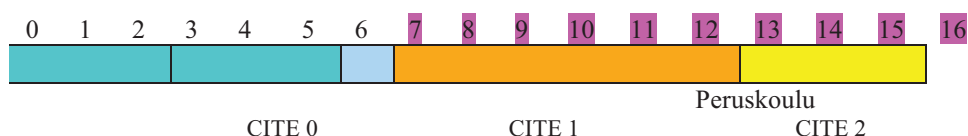


Na Irlanda, a educação pré-escolar realiza-se em escolas primárias, nas chamadas *infant classes*. Apenas em zonas desfavorecidas e integrados em projectos especiais funcionam alguns jardins-de-infância tutelados pelo ministério da Educação. Em 1991, o *Child Care Act*, da responsabilidade das autoridades 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. Existem jardins-de-infância privados que seguem os seus próprios projectos educativos.

O ensino primário tem início aos 6 anos e prolonga-se até aos 12 anos. Em 1999 foi feita uma reforma curricular do ensino primário – *The Primary School Curriculum* – tendo sido definidos quatro níveis: nível 1 – pré-escolar (4-6 anos de idade); nível 2 – 1.º e 2.º anos; nível 3 – 3.º e 4.º anos; nível 4 – 5.º e 6.º anos. Assim, os seis anos de ensino primário organizam-se em três níveis de dois anos cada. O horário semanal é de 28 horas e 20 minutos, sendo 20 horas destinadas a matérias curriculares e 8 horas e 20 minutos a educação religiosa, assembleia de turma, recreios e pausas.

Finlândia

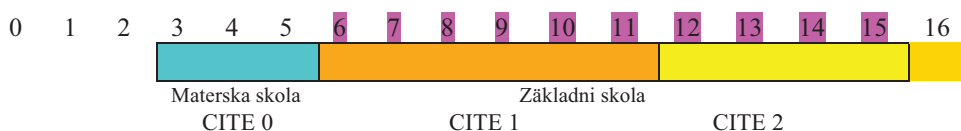


A Finlândia designa como educação pré-escolar o ano anterior ao início da escolaridade obrigatória. Apesar de ser de frequência voluntária, 90% das crianças com 6 anos de idade frequentam este ano de educação pré-escolar que funciona em salas existentes nas escolas primárias ou em jardins-de-infância tutelados pelo ministério da Saúde e Assuntos Sociais.

O ensino básico tem a duração de nove anos e corresponde ao período definido para a escolaridade obrigatória (7-16 anos). As escolas básicas asseguram os nove anos de escolaridade, divididos em dois ciclos: 1.º ao 6.º ano; e 7.º ao 9.º ano. O ano lectivo tem a duração de 190 dias e o número mínimo de aulas semanais no conjunto das áreas

curriculares obrigatórias começa com 19 horas no 1.º ano de escolaridade e totaliza 24 horas no 6.º ano.

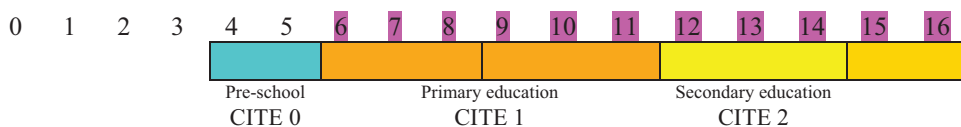
República Checa



A educação pré-escolar tem uma longa tradição na República Checa, cobrindo cerca de 88% das crianças entre os 3 e os 5 anos. Apesar de ser de frequência facultativa, cobre 95% das crianças no ano que antecede o início da escolaridade obrigatória.

O ensino básico tem a duração de nove anos (6-15 anos) e compreende dois ciclos: 1.º ciclo dos 6-11 anos (5 anos) e 2.º ciclo dos 12-15 anos (4 anos). O horário semanal é de 26 horas no 1.º ciclo e de 32 horas no 2.º ciclo.

Austrália



Na Austrália a educação é obrigatória em todos os estados para as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15/16 anos de idade, mas tal não implica a obrigatoriedade de frequência escolar. A educação geral pode realizar-se em casa através de programas de educação à distância para crianças que vivem em zonas geográficas mais isoladas ou directamente pelos pais, desde que cumpram um certo número de requisitos para serem considerados oficialmente *home educator*.

A educação pré-escolar abrange geralmente os dois anos anteriores ao início da escolaridade obrigatória, sendo o primeiro ano designado de “ano de jardim-de-infância” e o segundo de “ano preparatório” para o ensino primário.

O ensino primário tem a duração de 6 ou 7 anos, variando com os estados (em Queensland cobre do 1.º ao 7.º ano; na Tasmânia e em Victoria é do 1.º ao 6.º ano), e compreende dois ciclos: primário inferior, *lower primary level* (1.º ao 3.º ano de escolaridade); e primário superior, *upper primary level* (do 4.º ao 6.º/7.º ano de escolaridade). O horário semanal é de 25 horas (5 horas lectivas diárias) e o ano lectivo tem uma duração de 200 dias anuais.

3. Processo Educativo

Quanto ao modo como os diferentes países organizam o processo educativo das crianças até aos 12 anos de idade, faremos referência às orientações curriculares existentes para a educação pré-escolar e para o ensino primário.

Constituição dos grupos de crianças na educação pré-escolar

Existem variações no modo como os países fazem o agrupamento das crianças antes do início da escolaridade formal. O modelo familiar que junta no mesmo grupo com o mesmo educador crianças de idades diferentes encontra-se muito difundido nos países nórdicos (Dinamarca, Suécia e Finlândia), embora no ano anterior à idade estabelecida para o início da escolaridade obrigatória seja adoptado o modelo escolar, isto é, a constituição de grupos de crianças da mesma idade. Assim, nos países analisados a Finlândia adopta o modelo familiar no atendimento realizado nos jardins-de-infância e o modelo escolar no ano considerado de educação pré-escolar, ou seja, o ano anterior ao início do ensino primário (6 anos de idade). Nos restantes países, a educação das crianças

dos 3 aos 6 anos segue o modelo escolar e é geralmente da responsabilidade das autoridades educativas.

A dimensão dos grupos apresenta alguma variação, sendo de 20-25 crianças por adulto em Espanha e na República Checa, mas de 7-9 crianças na Finlândia e de 30 na Irlanda, no ano anterior ao início do ensino primário. Em França, os inspectores de cada academia definem anualmente o número médio de crianças por sala.

Em todos os países a frequência da educação pré-escolar é de carácter facultativo.

Orientações curriculares na educação pré-escolar

Na maioria dos países, os programas oficiais para a educação pré-escolar referem as áreas de intervenção e as actividades que devem ser realizadas com as crianças, as abordagens educativas e métodos de avaliação a adoptar e as competências que devem ser adquiridas no final do período ou para início do ensino primário. Nos países analisados, apenas a República Checa se limita a definir os objectivos a desenvolver no decurso da educação pré-escolar.

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”. As orientações curriculares para este ciclo da educação de infância incluem como áreas de intervenção a desenvolver as seguintes: o conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal; conhecimento do meio; e as linguagens, com ênfase na comunicação e representação. No ano anterior

ao início do ensino primário, a área das linguagens é reforçada com a iniciação a uma língua estrangeira.

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. Nas *infant classes* tem início o currículo que se desenvolverá ao longo de todo o ensino primário e que compreende seis grandes áreas de intervenção: linguagem – inglês e irlandês; matemáticas; meio social e educação científica; educação artística – artes visuais, música e drama; educação física; educação pessoal e social e para a saúde.

Em França, desde 2002 que as orientações curriculares para a *école maternelle* fazem parte do novo programa para o ensino primário e reconhecem assim o papel essencial da educação pré-escolar como propedêutica do ensino primário, existindo uma continuidade pedagógica entre o último ano de educação pré-escolar e os dois primeiros anos de ensino primário (ciclo das aprendizagens fundamentais). O currículo definido para a educação pré-escolar desenvolve-se em cinco áreas de actividade, assim enunciadas: a linguagem no centro das aprendizagens; viver como os outros; agir e exprimir-se com o seu corpo; descobrir o mundo; a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Através destas áreas, o currículo procura desenvolver competências transversais capazes de estruturar as aprendizagens futuras, como seja, a curiosidade, a concentração da atenção ou a aceitação de regras.

Organização do ensino primário

O ensino primário organiza-se numa sequência de anos de escolaridade, geralmente divididos em ciclos ou fases. Nos países

¹⁵ *Towards a Framework for Early Learning* (NCCA, 2004), documento para consulta.

analisados, a França e a República Checa têm um primeiro ciclo de ensino básico com a duração de cinco anos, sendo o modelo mais difundido o de três ciclos de dois anos (Austrália, Irlanda, Espanha), totalizando seis anos de ensino primário. O regime de monodocência encontra-se difundido nos primeiros anos de escolaridade, com um professor responsável por um grupo de alunos que, em regra, não excede os 25 alunos por classe, podendo ser coadjuvado por outros professores em áreas específicas, como sejam a música, educação física e línguas estrangeiras. Em Espanha, o professor da classe é normalmente substituído por outros professores para actividades específicas.

A progressão dos alunos pode ser automática ao longo da escolaridade obrigatória (Austrália e Irlanda, mas com provisão de medidas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem), ou levar à repetição de ano, sempre que se considere não terem sido atingidos os níveis mínimos de aprendizagem exigidos – na Finlândia, a repetição de ano é uma situação absolutamente excepcional; em Espanha, França e República Checa o aluno pode ser retido no último ano de um ciclo, mas deverão ser adoptadas medidas de compensação educativa no ano de repetição.

Nos anos mais avançados do ensino primário, em geral a partir do 4.º ano de escolaridade, o regime de monodocência, com um professor generalista responsável pela maioria das áreas curriculares, é progressivamente substituído por professores especialistas nas diferentes áreas, de forma a fazer a transição para o ensino secundário de primeiro nível.

Num inquérito feito pela IEA¹⁶ a professores do 4.º ano de escolaridade do ensino primário, em que se perguntava se partilhavam com outros professores a responsabilidade pela classe durante um período de tempo significativo ao longo da semana e, se sim, era pedido que distinguissem entre a situação em que os alunos têm diferentes

¹⁶ IEA/PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study, 2002. In Eurydice, *Key Data on Education in Europe, 2005*.

professores para diferentes matérias e a situação em que o professor da classe divide responsabilidades com outro professor, os resultados mostraram que ainda é maioritária a situação de um professor responsável por todas as actividades desenvolvidas ao longo da semana, embora na República Checa tal corresponda a 54% das situações, atingindo 39% as situações em que existem diferentes professores para diferentes matérias, por exemplo, matemática, ciências, línguas, etc, e de apenas 1,8% as situações em que dois professores partilham as responsabilidades do ensino na classe (*team teaching* ou *job sharing*). Em França, os resultados obtidos mostram que em 50,5% das situações há um professor responsável por classe, em 29,6% existem vários professores e em 9,4% dois professores partilham a responsabilidade pela classe.

Assim, até ao 4.º ano de escolaridade a responsabilidade pelo grupo-turma é em geral de um único professor, passando nos anos seguintes a verificar-se a intervenção de vários professores responsáveis por matérias curriculares, sendo frequente a existência da figura de professor-tutor, responsável pelo acompanhamento do percurso escolar de um dado grupo de alunos.

Nos países analisados, o número de horas lectivas semanais no ensino primário varia entre 20 a 26 horas.

O currículo do ensino primário

Em todos os países analisados, as matérias disciplinares que integram o currículo do ensino primário são idênticas. A língua materna ou a língua de ensino ocupam em geral mais de 30% do tempo curricular, seguida da matemática com 20% e das actividades de expressão artística com um tempo variável entre 10 e 20%. As ciências sociais e naturais vão progressivamente sendo introduzidas no currículo do ensino primário, ocupando, no 4º ano de escolaridade, cerca de 15% do tempo total. Em síntese, as matérias que constituem o currículo nuclear do ensino primário são as seguintes: língua materna ou de ensino,

matemática, ciências sociais, ciências naturais, língua estrangeira, expressões artísticas, educação física, educação moral e religiosa (facultativa) e TIC, como competência a desenvolver nas diferentes áreas disciplinares.

Nos países analisados, os currículos oficiais da República Checa e da Finlândia definem o número de horas semanais atribuídas a cada matéria; em Espanha, o tempo lectivo regulado para o currículo nacional representa 65% do tempo de ensino total nas províncias autónomas que não têm uma segunda língua oficial e 55% nas que têm; em França, a grelha horária estabelece o número de horas mínimo (25 h) e máximo (28 h) semanais, distribuído por cada matéria disciplinar; na Irlanda, embora existindo indicações precisas sobre o tempo a atribuir a cada uma das actividades curriculares, tem sido progressivamente incentivada a gestão flexível desse tempo ao nível de cada escola; na Austrália, não existem quaisquer indicações sobre a distribuição do tempo lectivo pelas áreas de aprendizagem definidas para o ensino primário.

Apresentam-se, de seguida, os planos curriculares para o ensino primário existentes nos vários países.

Espanha

Ensino Primário em Espanha – Somatório de horas lectivas por ciclo
(6-12 anos de idade)

Áreas de Conhecimento	1.º ciclo (1.º e 2.º anos)	2.º e 3.º ciclos (3.º, 4.º, 5.º, 6.º anos)
Língua e literatura castelhana	350h	275h
Matemáticas	175h	170h
Conhecimento do meio natural, social e cultural	175h	170h
Educação artística	140h	105h
Educação física	140h	105h
Língua estrangeira	-	170h
Religião / Actividades de estudo	105h	105h
Total	1 085h	1 100h

As horas anuais para cada área referem-se aos tempos lectivos mínimos definidos a nível nacional, o que corresponde a 55% do tempo lectivo nas comunidades autónomas com língua oficial própria e a 65% nas restantes. Naquelas, o tempo mínimo de ensino de língua e literatura castelhana é de 275 horas anuais em cada um dos ciclos. O ano escolar compreende um mínimo de 175 dias de aulas, que correspondem a cinco horas diárias durante cinco dias semanais. Assim, verifica-se que no 1.º ciclo do ensino primário (1.º e 2.º anos de escolaridade) a língua castelhana será trabalhada, diariamente, pelo menos uma hora por dia, nas comunidades autónomas sem língua própria, e 45 m nas restantes.

França

Os novos programas para o ensino primário em França, bem como estas novas grelhas curriculares entraram em vigor no ano lectivo de 2007/2008¹⁷.

Ensino Primário em França: Ciclo das aprendizagens fundamentais (Horas lectivas semanais nos 1.º e 2.º anos de escolaridade – 6-8 anos de idade)

Áreas	Horário mínimo semanal	Horário máximo semanal
Domínio da linguagem e língua francesa (1)	9h	10h
Matemáticas (2)	5h	6h
Descobrir o mundo	3h	3h 30m
Educação artística	3h	
Educação física e desportiva	3h	
Língua viva estrangeira	1h 30m (só no 2.º ano)	
Viver uns com os outros	0h 30m (debate semanal)	

- (1) A leitura e a escrita (redacção ou cópia) devem ser objecto de uma prática diária de 2h30m, aplicada nas diferentes áreas disciplinares, pelo que o tempo atribuído está incluído na repartição horária respectiva.
- (2) O cálculo mental deverá ser praticado diariamente pelo menos durante 15 minutos.

¹⁷ B.O.E. hors-série n.º 5, de 12 Abril de 2007.

Ensino Primário em França: Ciclo dos aprofundamentos

(Horas lectivas semanais nos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade – 9-11 anos de idade)

Áreas	Matérias disciplinares	Horário mínimo	Horário máximo	Horário da área
Língua francesa, educação literária e humana	Literatura (falar, ler, escrever)	3h 30m	4h 30m	12h
	Estudo da língua (gramática)	2h 30m	3h 30m	
	Língua viva estrangeira	1h 30m		
	História e geografia	3h	3h 30m	
	Vida colectiva (debate organizado)	0h 30m		
Educação científica	Matemáticas (3)	5h	5h 30m	8h
	Ciências experimentais e tecnologia	2h 30m	3h	
Educação artística	Educação musical Artes visuais	3h		3h
Educação física e desportiva		3h		3h
Áreas Transversais		Horário		
Domínio da linguagem e da língua francesa (4)		13h repartidas por todas as áreas disciplinares		
Educação cívica		1h repartida por todas as áreas disciplinares 0h 30m para o debate semanal		

(3) O cálculo mental deverá ser praticado diariamente pelo menos durante 15 minutos.

(4) A leitura e a escrita (redacção ou cópia) devem ser objecto de uma prática diária de 2h, aplicada nas diferentes áreas disciplinares, pelo que o tempo atribuído está incluído na repartição horária respectiva.

Irlanda

Lançado em 1999, o currículo do ensino primário na Irlanda desenvolve-se em torno de seis grandes áreas, as quais agrupam onze disciplinas: línguas (inglês e irlandês), matemáticas, educação científica, social e ambiental, educação artística (artes visuais, música e drama), educação física e educação pessoal e social e para a saúde. Apesar de estar definido o número de horas semanais atribuído a cada área curricular, os professores gozam de flexibilidade na sua aplicação. A educação religiosa é obrigatória em todos os anos e ocupa 30 minutos diários.

Ensino Primário na Irlanda
(1.º ao 6.º ano de escolaridade – 6-12 anos de idade)

Áreas Curriculares	Horário Semanal
Inglês	4h
Irlandês	3h 30m
Matemáticas	3h
Educação científica, social e ambiental – História, Geografia e Ciências	3h
Educação pessoal e social e para a saúde	30m
Educação física	1h
Educação artística – artes visuais, música e drama	3h
Actividades curriculares transversais	2h
Total	20h
Educação religiosa	2h 30m
Assembleia de turma	1h 40m
Tempo para chamada	50m
Intervalos	50m
Recreios	2h 30m
Total	28h 20m

Finlândia

A Finlândia iniciou em 2006 a aplicação de um novo currículo nuclear para todo o ensino básico (9 anos), com a fixação de tempos mínimos semanais por ano de escolaridade para cada área curricular. Apresentamos, de seguida, apenas o plano curricular para o 1.º ciclo de ensino básico, ou seja, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

1.º Ciclo do Ensino Básico na Finlândia
(1.º ao 6.º ano de escolaridade – 7-13 anos de idade)

Área curricular	Somatório do n.º mínimo de horas semanais, no conjunto dos anos de escolaridade ¹⁸					
Língua materna e literatura	28 (1.º ao 5.º ano)					
Língua estrangeira ou regional	8 (a partir do 3.º ano)					
Matemáticas	18 (1.º ao 5.º ano)					
Estudos naturais	9 (1.º ao 4.º ano)					
– Biologia e Geografia	3 (5.º e 6.º ano)					
– Física e Química	2 (5.º e 6.º ano)					
História e Estudos Sociais	3 (5.º e 6.º ano)					
Religião / Ética	6 (1.º ao 5.º ano)					
Música	4	(do 1.º ao 4.º ano é recomendado um total de 26h para a área das expressões)				
Educação Visual	4					
Trabalhos manuais e tecnologia	4					
Educação Física	8					
Nº mínimo de horas semanais	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
	19	19	23	23	24	24

República Checa

No presente ano lectivo (2007/2008) começará a ser generalizado o novo currículo para o ensino básico, com início nos 1.º e 6.º anos de escolaridade, os quais correspondem aos anos iniciais dos dois ciclos que integram o ensino básico. Designada de *Framework Educational Program for Basic Education* (RVP ZV), a nova matriz curricular especifica os objectivos, as competências que os alunos devem adquirir em cada nível e as condições gerais de desenvolvimento curricular, como seja o tempo mínimo lectivo para cada área curricular. Cabe a cada escola desenhar o seu programa educativo, definir os horários e os programas de ensino, com base na matriz curricular nacional.

¹⁸ A título de exemplo, o horário lectivo semanal mínimo no 1.º ano de escolaridade, por área disciplinar, poderá ser o seguinte: língua materna e literatura (5h 30m); matemáticas (3h 30m); estudos naturais (2h 15m); religião/ética (1h); expressões (6h 30m).

O currículo estrutura-se em torno de nove grandes áreas e compreende temas curriculares transversais e actividades de complemento curricular.

Matriz curricular do Ensino Básico na República Checa
(1.º ao 5.º ano de escolaridade – 6-11 anos de idade)

Áreas curriculares	Matérias disciplinares	Somatório do n.º mínimo de horas no 1.º ciclo (1.º - 5.º anos)
Línguas e comunicação	Língua checa e literatura	38
	Língua estrangeira	9
Matemáticas		22
TIC		1
As pessoas e o seu mundo		12
As pessoas e a sociedade	História	-
	Educação cívica	
As pessoas e a natureza	Física	-
	Química	
	Biologia	
	Geografia	
Arte e cultura	Música	12
	Arte	
As pessoas e a sua saúde	Educação para a saúde	-
	Educação física	10
As pessoas e o mundo do trabalho		5
Temas curriculares transversais		A decidir pela escola
Horas a decidir pela escola		9
Total de horas obrigatórias		118

De notar que o 1.º ciclo do ensino básico se divide em duas fases, sendo a primeira constituída pelos 1.º, 2.º e 3.º anos e a segunda fase pelos 4.º e 5.º anos de escolaridade. O tempo lectivo semanal encontra-se fixado por ano de escolaridade, variando entre um mínimo de 19h no 1.º ano e um máximo de 26h no 5.º ano¹⁹. Os temas curriculares transversais a abordar no 1.º ciclo são os seguintes: formação pessoal e social, educação para a cidadania democrática, educação no contexto

¹⁹ Horário lectivo semanal por ano de escolaridade: 1.º ano (19-22); 2.º ano (21-22); 3.º ano (23-26); 4.º ano (25-26); 5.º ano (25-26).

européu e de globalização, educação multicultural, educação ambiental e educação para os *media*.

Austrália

O documento *National Goals for Schooling in the 21st Century*, aprovado em 1999, definiu oito áreas-chave de aprendizagem para o período de escolaridade obrigatória, tendo os seus objectivos sido aceites por todos os estados australianos. Apesar de a organização e administração da educação ser da responsabilidade de cada estado e, conseqüentemente, existir uma enorme variação nos programas educativos administrados, o documento estabelece as bases comuns para a melhoria da qualidade da educação em todo o território, as competências que devem ser adquiridas ao longo da escolaridade e o conjunto de áreas curriculares que devem ser desenvolvidas. A adopção destes princípios a nível nacional permitiu também desenhar um sistema de avaliação das aprendizagens que tem vindo a ser testado em todas as escolas do país, no sentido de aferir os níveis de aprendizagem dos alunos em literacia e numeracia, em regra no início dos 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

As chamadas áreas-chave de aprendizagem (*Key Learning Areas*) são as seguintes: inglês, língua estrangeira, matemática, ciências, estudos sociais, tecnologia, artes, e educação física e para a saúde. Estas áreas disciplinares são integradas em seis áreas curriculares transversais, nomeadamente: ambiente, TIC, desenvolvimento pessoal e interpessoal, educação vocacional e para o trabalho, literacia e numeracia. No ensino primário, as áreas de ciências e tecnologia estão normalmente integradas e raras são as escolas que oferecem o ensino de língua estrangeira.

A nível nacional não existe qualquer indicação sobre o tempo lectivo a atribuir a cada uma das áreas disciplinares, embora seja recomendável uma concentração nas áreas da língua / literacia e numeracia. Contudo, na maioria dos estados existe a indicação de limites mínimos

para os anos do ensino primário superior (4.º ao 7.º anos), como é o caso em Queensland, que a seguir se apresenta:

Horário mínimo semanal para o ensino primário superior em Queensland

(4.º - 7.º anos de escolaridade – 9-12 anos de idade)

Áreas disciplinares	Tempo lectivo mínimo semanal
Inglês	5h
Matemática	5h
Artes	2h
Educação física e para a saúde	2h
Língua estrangeira	2h
Ciências	2h
Estudos sociais e ambiente	2h
Tecnologia	2h

A exceção à autonomia pedagógica que vigora na Austrália é a obrigatoriedade dos estudos cívicos e de cidadania. Desde 1999, que todos os alunos em todas as escolas australianas devem seguir um programa oficial nesta área, sujeito a avaliação anual, durante a escolaridade obrigatória. Os temas que constam do programa são a história constitucional da Austrália, o papel do parlamento, o sistema judicial, as liberdades e garantias dos cidadãos e os direitos das comunidades indígenas.

Formação de Educadores e Professores

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. Na República Checa, para além do nível universitário, a formação de educadores de infância pode também ter lugar no ensino secundário superior (10.º-12.º anos).

A formação de professores para o ensino primário nos países em estudo é de nível universitário, com uma duração variável entre três anos em Espanha e de cinco anos em França e na Finlândia. Em todos os países, um período de estágio profissional obrigatório completa a formação inicial.

A formação especializada de educadores e professores é de nível pós-graduado, podendo as especializações obtidas dar acesso a vias especializadas de actividade docente, designadamente na área da educação especial ou da supervisão. A oferta de formação contínua é muito ampla, podendo ser de iniciativa pública e das próprias autoridades educativas, ou de iniciativa privada.

Conclusões

A educação das crianças do nascimento aos 12 anos de idade segue padrões idênticos nos países que analisámos.

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.

No que se refere ao ensino primário, embora com diferenças de organização, todos os países o definem como o primeiro nível de escolaridade obrigatória. As crianças iniciam o ensino primário com seis anos de idade (a exceção é a Finlândia, onde as crianças começam com sete anos) e prosseguem, por um período de 5/6 anos escolares, itinerários de aprendizagem comuns, centrados na aquisição de competências essenciais de literacia e numeracia, mas onde a preocupação com o conhecimento do mundo, a iniciação às artes e o desenvolvimento pessoal e social da criança são fulcrais. A transição para o ensino secundário de primeiro nível ocorre entre os 11/12 anos de idade e corresponde, na maioria dos países analisados, ao início do 7.º ano de escolaridade.

O modo como o currículo se vai progressivamente desdobrando ao longo do ensino primário é definido por ciclos ou fases. Em Espanha e na Irlanda, os seis anos de ensino primário organizam-se em três ciclos de dois anos; na República Checa e na Austrália, são dois ciclos de três anos cada; a França tem um regime de transição entre a educação pré-escolar e o ensino primário e entre este e o *collège*, no sentido de assegurar a transição de fase para fase. É, em geral, a partir do 4.º ano de escolaridade que se começam a desdobrar as áreas de conhecimento globalizantes em áreas disciplinares ou disciplinas, implicando a intervenção de professores especialistas. Relativamente à progressão escolar dos alunos, os países têm vindo a dar atenção crescente à necessidade de apoiar alunos com dificuldades escolares através de programas de diferenciação pedagógica, sendo a repetição de ano considerada já um último recurso.

Com exceção da Austrália, em todos os países existem currículos nacionais para o ensino primário, que integram os princípios orientadores, os planos de estudo e os programas de ensino a desenvolver em cada área curricular ao longo deste nível de ensino. Também os tempos lectivos mínimos atribuídos a cada matéria e a respectiva distribuição por anos de escolaridade se encontram definidos centralmente. Nesse sentido, constata-se que os currículos de ensino

primário atribuem pouca margem de flexibilidade às escolas para o subsequente desenvolvimento curricular.

Finalmente, deve-se referir que a aprendizagem de uma língua estrangeira e a utilização das TIC se encontram generalizadas nos currículos de ensino primário.

Referências

EURYDICE (1996). *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*. Bruxelles: unité européenne d'Eurydice.

EURYDICE (2005). *Key data on Education in Europe 2005*. Bruxelas: Comissão Europeia.

EURYDICE (2007). *Eurybase – National Reports: Czech Republic, Finland, France, Ireland, Spain*. www.eurydice.org

INCA (2007). *International Review of Curriculum and Assessment Framework Internet Archive – Australia*. www.inca.org.uk

NCCA (2004). *Towards a Framework for Early Learning*. National Council for Curriculum and Assessment. www.education.ei

NCCA (2006). *The What, Why and How of children's learning in primary school. Information for parents*. National Council for Curriculum and Assessment. www.education.ei

OECD (2004). *Bébés et employeurs: comment réconcilier travail et vie de famille*. www.oecd.org/els/social/famille

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Summary in English. www.oecd.org

UNESCO (2006). *Classification Internationale Type de l'Éducation, CITE 1997*. Paris: Unesco.

ANEXO

Ensino Primário - Quadro Comparativo

Pais	Duração do ensino primário	Idade de frequência	Organização interna	Regime de docência	Progresso escolar	Áreas curriculares	Tempo lectivo semanal	N.º de anos de escolaridade obrigatória
<i>Espanha</i>	6 anos	6-12 anos de idade	3 ciclos de 2 anos	Professor/tutor, coadjuvado por professores especialistas em Educação Física, Música, Língua Estrangeira e outros	Anual, com possibilidade de retenção uma única vez num dos anos terminais de ciclo	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Ed. Artística; Ed. Física; Religião	25 h	10 anos
<i>França</i>	5 anos	6-11 anos de idade	2 ciclos: aprendizagens fundamentais (1.º e 2.º anos); aprofundamento (3.º, 4.º e 5.º anos)	Professor titular de classe, coadjuvado por professores especialistas	Possibilidade de retenção no ano final de cada ciclo	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Ed. Artística; Ed. Física; História e Geografia; Ciências e tecnologia; Ed. cívica	26 h	10 anos
<i>Irlanda</i>	6 anos	6-12 anos de idade	3 níveis de 2 anos cada	Professor titular de classe, equipa de professores e professores especialistas	Anual, com relatórios de avaliação. Repetição de ano é excepcional	Língua: inglês e gaélico; Matemáticas; Estudos sociais e científicos; Ed. Artística; Ed. Física; Form. pessoal, social e para a saúde	26 h	10 anos

País	Duração do ensino primário	Idade de frequência	Organização interna	Regime de docência	Progressão escolar	Áreas curriculares	Tempo lectivo semanal	N.º de anos de escolaridade obrigatória
<i>Finlândia</i>	6 anos	7-13 anos de idade	1.º ciclo do ensino básico	Professor titular de classe e professores especialistas	Anual	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Estudos naturais; Estudos sociais; Ed. Artística; Ed. Física; Religião/Ética	19 h – 24 h	9 anos
<i>República Checa</i>	5 anos	6-11 anos de idade	1.º ciclo do ensino básico	Professor generalista, assegura todas as áreas curriculares	Possibilidade de retenção no ano final do ciclo	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Meio físico e social; Ed. Artística; Ed. Física; Temas transversais	20 h – 26 h	9 anos
<i>Austrália</i>	6-7 anos (varia com os Estados)	5/6 – 12/13 anos de idade	2 ciclos: primário inferior (1.º, 2.º anos); primário superior (4.º-6.º/7.º anos)	Professor titular de classe e professores especialistas	Anual, com relatórios de avaliação. Repetição de ano é excepcional	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Ciências; Estudos sociais; Tecnologia; Ed. Artística; Ed. Física	25 h	9 anos

PARTE II

Linhas Estratégicas para Repensar a Educação dos 0 aos 12 Anos

Educação de Infância e Promoção da Coesão Social

Teresa Vasconcelos^{1 2}

Educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a integração de todas

(Nóvoa, 2002)

1. Evolução das Políticas a Nível Internacional

Os Relatórios Comparativos Internacionais da OCDE (2001 e 2006³) 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.

¹ Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa

² A autora agradece as sugestões para a melhoria deste trabalho aos comentadores convidados Ana Maria Vieira de Almeida e Mário Cordeiro, no âmbito da *workshop* realizada no Conselho Nacional de Educação, em 29 de Janeiro de 2008.

³ Os países abrangidos pelo primeiro estudo comparativo (OCDE, 2001) foram: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, República Checa. Numa segunda fase (OCDE, 2006) participaram a Alemanha, Áustria, Canadá, Coreia, França, Hungria, Irlanda, México.

O envelhecimento das populações, a baixa natalidade e um número cada vez mais elevado de crianças vivendo em famílias monoparentais constituem algumas das mudanças demográficas constatadas. Simultaneamente, o número cada vez mais elevado de mulheres trabalhando fora de casa torna as licenças de maternidade e de paternidade decisivas para o bem-estar das famílias e para uma efectiva paridade na reconciliação trabalho-família, garantindo uma real igualdade de oportunidades. No entanto, em alguns países – nos quais Portugal está incluído – mais de 20% das crianças vive abaixo do limiar da pobreza (CNJP, 2008). Na sequência destes factos, o relatório final da OCDE (2006) preconiza medidas de apoio específico à intervenção atempada, no sentido de melhorar a qualidade de vida das crianças e promover a coesão social. 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):

A expansão das redes de cobertura no sentido de garantir um acesso universal à educação de infância

Apesar da existência de situações altamente diversificadas nos países estudados, revela-se uma tendência generalizada para uma total cobertura da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, procurando que todas as crianças tenham, pelo menos, dois anos de experiência pré-escolar antes da entrada na escolaridade obrigatória, 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.

A melhoria da qualidade da oferta

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 recursos receberem serviços de inferior qualidade (OCDE, 2001).

A promoção da coerência e coordenação entre as políticas e os serviços

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.

A necessidade de explorar estratégias que garantam um investimento adequado

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.

A melhoria da qualidade da formação dos profissionais e das suas condições de trabalho

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 no pessoal que trabalha com as crianças de 0-3 anos ou em atendimento extra-escolar.

Desenvolvimento de quadros pedagógicos de referência para o trabalho com as crianças

A maior parte dos países estudados tem desenvolvido quadros pedagógicos de referência no sentido de promover parâmetros de qualidade entre as diferentes instituições e apoiar os profissionais no seu trabalho prático, facilitando a comunicação entre os profissionais entre si, com os pais, com as crianças. 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.

Envolvimento dos pais, famílias e comunidades

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).

De acordo com as conclusões do Segundo Relatório Comparativo (OCDE, 2006), são dez as áreas submetidas à consideração dos governos, no sentido de uma re-orientação 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 e o desenvolvimento e aprendizagem no cerne to 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 introduzindo desde cedo as crianças aos 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”⁴ (*necessidades educativas especiais ou 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 raça, 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 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,

⁴ Terminologia nova introduzida neste relatório.

para o conhecimento e respeito pelo meio natural, e para a preparação para uma vida responsável em sociedade.

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. O desafio reside em escolher preparar as crianças para uma economia competitiva através de uma racionalidade técnica; ou, em alternativa, apoiar nas crianças a emergência da criatividade e da abertura aos outros como preparação para um mundo marcado pela diversidade, pela explosão do conhecimento e por oportunidades em expansão. Aproveitamos para salientar o trabalho recentemente traduzido e publicado em língua portuguesa *As Novas Crianças do Século XXI: Necessidades emergentes* (Nico van Oudenhoven e Rekha Wazir, 2007) que apresenta uma pesquisa internacional sobre as necessidades emergentes das crianças e a importância de respostas interdisciplinares, globalizantes e diversificadas. A análise comparativa de Teresa Gaspar e a reflexão de Manuel Sarmento vêm sublinhar algumas destas preocupações e dilemas. É a partir deste quadro amplo que nos debruçaremos sobre a situação portuguesa.

2. Um Dado de Facto: A Expansão da Educação de Infância no Nosso País

Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.

(João Formosinho, 2000)

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.

No entanto, na última década, assistiu-se a uma clara valorização do estatuto da educação de infância. Houve uma significativa aproximação das taxas de “pré-escolarização” às praticadas na União Europeia, tendo-se garantido, mediante os pressupostos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) que esta passasse a ser *a primeira etapa da educação básica, num processo de educação ao longo da vida* (Artigo 2.º). O objectivo do, então, criado *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* (1996) consistiu em garantir a frequência a todas as crianças de 5 anos de idade e a 75% das crianças de 3 e 4 anos, alargando a rede a mais 46 000 crianças no período de 2000-2006, e garantindo um serviço simultaneamente educativo e social, não só alargando a rede de jardins-de-infância públicos, mas também alargando o seu horário de funcionamento.

As estatísticas europeias referem, no caso do nosso país, um aumento significativo das taxas de cobertura para as crianças de 4 anos de idade (de 45,7% em 1989/90, para 73,6% em 1999/2000), mas assinalam a persistência de *oferta escolar e não-escolar*, isto é, de carácter social, tal como refere Natércio Afonso no seu trabalho. Os mesmos dados sublinham, para 1999-2000, um aumento das taxas de inscrição, para 70% das crianças de 4 anos e 80% das crianças de 5 anos. No entanto, uma análise mais fina desta informação indica que a duração da frequência da educação “pré-escolar” que, teoricamente, deveria ser de 3 anos, não ultrapassa os 2,2 anos. 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.

Num país com graves problemas de literacia e exclusão social, o desenvolvimento do subsistema de educação pré-escolar constitui, indubitavelmente, um factor positivo a sublinhar. No entanto, não se deve confundir a expansão da rede com a qualidade dos serviços educativos prestados. Estudos 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). O caso português demonstrou ainda que os efeitos da educação pré-escolar só eram sensíveis após dois anos de frequência, especialmente em crianças com origem sócio-económica baixa. Por outro lado, dados de 1997 sobre a situação portuguesa indicam que 72% das estruturas de educação para as crianças dos 3 aos 6 anos têm resultados *médios* ao nível da qualidade (Aguiar, 2005). 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).

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). Essas diferenças poderão permanecer ocultas sob as novas regras de associação e gestão escolar, mas frequentemente, os agrupamentos verticais apenas justapõem na mesma unidade

organizacional subconjuntos profissionais diferentes, com interacções escassas (Formosinho, 2002).

A problemática da qualidade

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 mestre⁶, 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. A introdução das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*⁷, como afirmação do princípio da *Tutela Pedagógica Única por parte do Ministério da Educação*⁸, a redução das assimetrias regionais mediante prioridade no acesso aos financiamentos⁹ e a criação de respostas de animação sócio-educativa, complementares à resposta educativa¹⁰, são aspectos positivos a assinalar. Não dispomos ainda de dados quantitativos que nos indiquem se estes princípios de qualidade e igualdade de acesso, formulados na Lei, foram efectivamente concretizados (Vasconcelos *et al.*, 2003). Os relatórios anuais de

⁵ Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo*.

⁶ Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de Fevereiro.

⁷ Despacho n.º 5520/97, de 4 de Agosto.

⁸ Artigos 5.º da Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, e 15.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho.

⁹ Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho.

¹⁰ Artigos 17.º e 18.º do mesmo Decreto-Lei.

Avaliação Integrada das Escolas, elaborados pela Inspeção-Geral de Educação¹¹, indicam lacunas importantes quanto à qualidade do atendimento nos estabelecimentos públicos de educação de infância, nomeadamente no tocante a uma intencionalidade das aprendizagens nestas idades e ao fraco envolvimento das famílias.

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”.

No caso português, demonstrou-se que a família continua a ter um papel decisivo na educação dos mais pequenos; daí a necessidade de medidas consistentes de apoio à família, sem as quais o impacto da educação pré-escolar se poderia tornar pouco significativo (cf. Vasconcelos *et al.* 2003). O caso do nosso país demonstrou ainda que os efeitos da educação pré-escolar só eram sensíveis após dois anos de frequência, especialmente em crianças com estatuto sócio-económico baixo. Daí se ter concluído que, na situação portuguesa, investir só aos 5 anos já era tarde. Por outro lado, ao nível da qualidade, apenas 3% das estruturas de educação para os 3-6 anos demonstra “alta qualidade” e cerca de $\frac{3}{4}$ têm resultados de nível médio (dados de 1997¹³). Ora, só estruturas de “alta” qualidade podem ser significativas para as crianças em desvantagem. Dados ainda mais recentes apontam para o facto de existir uma grande heterogeneidade nas práticas dos educadores (FPCE-

¹¹ A partir de 2000-2001.

¹² *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care* (1995). Portugal só participou na 1ª fase deste estudo.

¹³ European Child Care and Education Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programs on children's development*

UP/DGIDC, 2006) e limitadas propostas pedagógicas nas áreas das literacias (incluindo a matemática e as ciências). De assinalar os esforços recentes da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME) nesta matéria, nomeadamente através do projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, o qual procura adaptar uma experiência de auto-avaliação e de melhoria da qualidade a partir do interior das próprias instituições, projecto esse que já demonstrou eficácia no Reino Unido. 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).

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 (Aguilar, Bairrão e Barros, 2002).

¹⁴ O Departamento de Educação Básica publicou, em 2000, uma versão bilingue contendo o Relatório Preparatório do Exame Temático (coordenação Teresa Vasconcelos) e o Relatório dos Peritos efectuado após a visita.

A problemática da transição para o 1.º ciclo

A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

(Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º)

Durante muitos anos pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos directos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado. Até aos anos 80, a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no 1.º ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Mais recentemente tem-se introduzido o referencial de “competências” (Perrenoud, 2001) como indicativo do domínio de um conjunto de adquiridos que permite um determinado desempenho. Competências e saberes não são opostos (Perrenoud, 2001). Le Boterf refere a competência como um “saber mobilizar” em acção.

“Todos os dias a experiência mostra que as pessoas que estão na posse de conhecimentos ou de capacidades não sabem mobilizá-los de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A actualização daquilo que sabemos num contexto singular (marcado por relações de trabalho, uma cultura institucional, imponderáveis, imposições temporais, recursos...) é reveladora da “passagem” à competência. Esta realiza-se na acção (*in* Perrenoud, 2001: 31).

Estudos recentes, desenvolvidos nos últimos vinte anos, apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender* (Griebel e Niesel, 2003).

As *competências sociais de cooperação*, isto é, a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel e Niesel, 2003), também aparece como essencial. Para atingir este desempenho as crianças devem demonstrar ser capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas. Desde o final dos anos 80 que se desenvolvem estudos no

âmbito da psicologia social que indicam que as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo (Ladd, 1990, Asher & Coie, 1990). Entende-se, portanto, quão crucial se torna, durante os anos pré-escolares, uma intervenção atempada de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades de inserção social das crianças pequenas (Katz & McLellan, 1996).

A *auto-confiança* é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa auto-confiança dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Por outro lado, a auto-estima está directamente correlacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares. Criar situações para que a criança ganhe auto-confiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações, de modo a modificá-los, é uma forma de intervir a tempo e de ajudar as crianças que, eventualmente, revelem maiores dificuldades.

A *capacidade de auto-controle* é também uma competência básica de inserção no primeiro ciclo (Margetts, 2002). Quer nas suas interações sociais, quer nos processos de gestão das actividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e mesmo exterior. Decorrente desta competência está a *capacidade de resiliência* (Griebel e Niesel, 2003), isto é, a capacidade de fazer face à frustração ou mesmo à privação, de forma dinâmica e positiva. A palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança, mesmo em circunstâncias difíceis (Bernard, 1995). A capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento.

A continuidade (entre níveis educativos) não é entendida como uniformidade (*sameness*), mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso (Dunlop, 2003).

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:

- 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.

3. Educação de Infância e Promoção da Coesão Social: Uma Orientação para uma Concepção dos 0 aos 12 Anos

*Pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se **no acesso** a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação. Aquele conjunto de sistemas pode ser mais ou menos amplo, consoante o conceito de cidadania que esteja subjacente*

(Bruto da Costa, 1998, *Exclusões Sociais*)

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).

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. 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).

Será oportuno, neste momento em que nos interrogamos sobre o projecto público de educação que temos para as crianças deste país, determo-nos num conceito ainda mais alargado de *educação e cuidados para a infância*, de modo a englobar o atendimento das crianças do 1.º e do 2.º ciclos fora das horas estritamente curriculares-escolares: este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das Juntas de Freguesia ou das estruturas locais da Segurança Social, das Misericórdias ou outras IPSS, ou que poderão ser criados tais como: ATL (atendimento nos tempos livres); bibliotecas e ludotecas; campos de férias; *ateliers* dedicados a expressões artísticas, espaços dedicados ao desporto, etc. Entende-se o grande objectivo da educação básica como o de reforçar a competência de aprender a aprender, como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de

problemas e em situações de responsabilidade social (Fthenakis, 2002). 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”.

Parece-nos que um investimento concertado na diversidade de 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, fortalecendo o *capital social* das famílias (Janssens & Gunning, 2004). Será útil dar atenção ao conceito de “agência” por parte da criança. O conceito de agência, introduzido por Giddens no final dos anos 90, não é fácil de definir. Emirbayer & Mische (1998) consideram que o conceito de *agência* é multidimensional, inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas Dunlop (2003) considera que envolve o *interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção* (p. 72). O sentido de *agência* implica que a criança se sinta activa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela “vale a pena”, que “é importante” e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social. Neste contexto, é de sublinhar a proposta de começarmos a pensar em *espaços das crianças*, proposta apresentada por Moss e Petrie (2002)¹⁵:

– são espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (em contraponto a lugares destinados a transacções comerciais). Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano, mais do que pensarem no futuro;

¹⁵ Moss, P. & P. Petrie (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.

– são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas intencionais” dos adultos. Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a “criança total” (Dewey), não para a criança seccionada de muitos “serviços para as crianças” (p. 106).

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.

Educação de Infância e Promoção da Coesão Social

A (...) verdadeira equidade implica igualdade real de oportunidades, e só é possível com um grau aperfeiçoado na distribuição dos rendimentos, da riqueza, e de acesso aos serviços. A equidade pode exigir, por vezes, uma acção afirmativa – uma certa desigualdade, ponderada a favor dos indivíduos ou grupos até agora excluídos, de modo a reparar injustiças passadas.

(Relatório CIPQV, 1998, pp. 105-107)

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 sistêmico, no contexto de interfaces, e mediante financiamentos integrados, de forma a ultrapassarmos a “dualidade endêmica” prevalente 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).

Nenhum aspecto da criança deve deixar de ser educado. Segundo Fendler “a educação toca o espírito, a alma, a motivação, os anseios, os desejos, as disposições e atitudes da criança que vai ser educada” (2001, p. 121). A qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das famílias (assumindo a diversidade e abrangência que o conceito de família pressupõe nos tempos presentes) e ao fortalecimento do capital social das mesmas (Janssens & Gunning, 2004). 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. Queremos salientar o exemplo das *escolas de espectro largo* nos Países Baixos, que foi considerado pela OCDE (2001) uma prática de excelência: escolas entendidas como locais onde outros serviços e organizações se podem encontrar para responder às necessidades das crianças; baseadas numa perspectiva de integração de serviços; estruturas educativas, estruturas de lazer, serviços de cuidados às crianças, serviços de saúde; estruturas criadas de “baixo para cima”, a partir da comunidade; um edifício multidimensional podendo, à noite, tornar-se num centro de educação de adultos, de cultura, desporto, actividades educativas para pais e jovens.

4. Propostas e Desafios

Uma teoria crítica no final do século XX (...) deve reconhecer que a política emancipatória precisa de estar ligada à política de vida ou a uma política de auto-realização. Por política emancipatória refiro-me a empenhamentos radicais para a libertação da desigualdade e da servidão. (...) A política de vida refere-se a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam “outros”.

(Giddens, 2000, pp. 110-111)

O longo e substancial enquadramento e caracterização da situação no nosso país que procurámos fazer, comparando-a com dados internacionais, nomeadamente de outros países da União Europeia, emergentes de relatórios comparativos internacionais, e mesmo a nível nacional (Dias *et al.*, 2005), e do trabalho desenvolvido no contexto deste estudo por Teresa Gaspar e pelos outros autores, orientam-nos para um conjunto de grandes objectivos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, enunciamos um conjunto de propostas e desafios para o desenvolvimento da educação de infância no *continuum* dos 0 aos 12 anos enunciado anteriormente:

Uma educação de infância dos 0 aos 12 anos

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 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. Muitos recursos são ainda desperdiçados, podendo haver uma melhor articulação entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo ao nível destes serviços, evitando que se compartimente a educação em áreas de conteúdos mais nobres e menos nobres. 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 “andaímando” o seu papel na educação primeira¹⁶. 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 enquadradores 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

¹⁶ Neste contexto enfatizo a questão colocada por Ana Maria Vieira de Almeida na *workshop* de 20 de Janeiro de 2008, anteriormente mencionada: *Como se transfere para a esfera pública aquilo que tradicionalmente esteve entregue às famílias? Insistindo na necessidade de acautelar a dimensão dos poderes do Estado em relação aos 0-3 anos.*

auto-indicam como elaborados de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Uma educação de infância que invista no capital social das famílias

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). O investimento no *capital social* das famílias reverte em indicadores de sucesso educativo (Janssens & Gunning, 2005), e em Portugal, podemos basear em evidência investigativa (Bairrão, 2005). Desenha-se a necessidade de investir nos saberes das famílias, no fomento da sua organização associativa, na criação de interfaces com a escola. A metáfora da “escola-casa” introduzida por Martin (1992) representa o que se pretende com esta articulação: que a escola tenha a qualidade do ambiente emocional que se espera de uma família, não deixando de ser

uma outra entidade socializadora; que a família se sinta na escola como em sua casa, salvaguardando as funções claramente diferentes que família e escola exercem na sociedade (Whalley *et al.*, 2003).

Uma educação de infância de qualidade superior

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 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; uma real articulação entre o *tempo curricular* e o tempo de *apoio sócio-educativo*; a garantia de uma escola do 1.º e do 2.º ciclo a “tempo inteiro”, com dinâmicas próprias de gestão e liderança curricular, e a correspondente criação de estruturas de estudo orientado, de apoio aos tempos livres, como forma de prevenir o insucesso educativo e o abandono escolar. Preconiza-se ainda o envolvimento das estruturas do ensino superior no apoio no terreno à implementação das prioridades acima enunciadas (projectos de inovação, formação contínua, círculos de estudo, aconselhamento pedagógico, sistemas de *mentoria* etc.), mediante contratos-programa financiados pelo Estado. Este financiamento pressupõe a implementação de um sistema de avaliação e regulação do mesmo financiamento e de investigação longitudinal sobre o impacto do mesmo na melhoria de índices de qualidade de vida das populações. Propomos a criação de Concursos Nacionais para *Projectos de Excelência* destinados a populações carenciadas, depois de mapeadas as necessidades do país e caracterizadas as zonas de maior vulnerabilidade. Estes projectos de excelência deveriam contemplar incentivos à fixação de professores, educadores e técnicos a esses projectos; articulação dos serviços locais; fortalecimento das “literacias” básicas (incluindo as TIC) na população adulta e certificação de competências, proporcionando incentivos à leitura e ao consumo de bens culturais (rede de bibliotecas, teatro, expressão artística). 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.

Uma educação de infância inclusiva

Isto é, aplicando os Princípios da Declaração de Salamanca, incluindo uma atenção específica às crianças com necessidades educativas especiais, tornando as suas limitações em desafios para elas próprias e para as outras crianças. 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. Torna-se necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as *sinalizem* de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças. Importa encarar, à maneira do exemplo finlandês descrito por Teresa Gaspar, uma intervenção imediata, logo que as crianças demonstrem necessidade de um apoio reforçado, de modo a impedir que os problemas de adaptação ou de aprendizagem se avolumem. 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).

Uma educação de infância não-segregada

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. 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). Estas preocupações estendem-se à escola básica, deixando clara a nossa preocupação com o subtil desinvestimento na escola pública. Porque não transformar algumas estruturas para a infância, existentes em bairros “problemáticos”, em verdadeiros ***centros de excelência*** para a educação das crianças e, decorrente desse processo, construir um meio de educação e de capacitação de adultos?

Educação de infância monitorizada

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. As instituições de formação poderão ter

um papel importante a desempenhar nesta matéria, tal como acima foi indicado, mas estes dispositivos podem ser também garantidos mediante contratos-programa com associações pedagógicas ou ONGs de reconhecida competência, que contribuam para a elevação do nível de profissionalismo docente e da qualidade das práticas. 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. Esta proposta pressupõe uma *responsabilização pedagógica* por parte do corpo docente, através dos seus órgãos próprios. Poderia estudar-se a possibilidade de se organizarem, a partir da base (e não impostas pela administração educativa), 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 uma prestação de contas e manutenção de qualidade, salvaguardando uma regular avaliação dos programas e das medidas de carácter pedagógico.

Uma nova profissionalidade docente para a educação de infância

Promovendo uma “ética do cuidado” para a educação de infância, numa “atenção especial aos mais frágeis”. 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). No entanto, o estatuto profissional deve ser respeitado, sendo premente reduzir as disparidades nas condições de trabalho e salários entre os educadores do sistema público e solidário, ou entre professores do sistema público e privado. 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.

5. Uma Última Proposta em Jeito de Utopia

Imagine-se uma **cidade-escola**: o centro vital é o cidadão ou a cidadã, na sua essência, seja ele um bebé acabado de nascer ou um idoso

no *terminus* da sua existência. Aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a ser solidário e aprender a ser são os pilares (à maneira de Delors, 1996) da organização desta cidade. Todas as instituições se tornaram educativas, porque o papel das instituições escolares é de tal forma abrangente que não há qualquer cidadão que não se sinta envolvido nelas. Tornaram-se escolas abertas, onde todos circulam com o maior respeito e se entre-ajudam no sentido de garantir a concretização das finalidades das mesmas.

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.

O jardim-de-infância, que se encontra no edifício ao lado apenas separado pelo jardim, recebe as crianças dos 3 aos 6 anos, distribuídas em grupos heterogéneos: é intencionalizada a heterogeneidade a nível de idades, sexo, estatuto sócio-económico ou origem cultural, de modo a assegurar uma convivência democrática entre as crianças. A luminosidade do espaço-creche estende-se ao jardim-de-infância. Obras de grandes pintores afixadas nas paredes (Vieira da Silva, Amadeu de Sousa Cardoso, Miró ou Paul Klee, por exemplo) “condicionam” o olhar das crianças e induzem diferentes formas de fazer pintura. Os pais entram e colaboram, estando especialmente responsabilizados pela organização

das refeições ou pelos prolongamentos de horários, com o apoio da directora da instituição. Regularmente, equipas de dois alunos do secundário vêm ao jardim-de-infância (e à escola do 1.º ciclo) animar actividades de ciências. Os jovens de uma escola profissional de música também animam actividades para os mais pequenos. Uma vez por semana, as crianças de 5 anos deslocam-se à escola de 1.º ciclo do outro lado da rua e participam em actividades conjuntas, apresentando os seus projectos e submetendo-os à discussão dos colegas mais velhos. Os meninos do jardim-de-infância deslocam-se com regularidade ao lar da terceira idade e aí ouvem e contam histórias, ou fazem jogos e dramatizações em conjunto com os idosos. No jardim-de-infância predominam as áreas destinadas ao jogo simbólico, às expressões e ao domínio de outras linguagens (escrita e leitura, matemática, estudo do meio físico e social) ainda que, desde as primeiras idades, as crianças sejam estimuladas a trabalhar em computadores, fazendo jogos ou criando as suas primeiras experiências com a escrita, trabalhando por projectos e desenvolvendo pesquisas.

A escola do 1.º ciclo parece uma colmeia, tal a actividade que emana das suas quatro paredes. Salas igualmente luminosas, peçadas de trabalhos feitos pelas crianças, todas organizadas em áreas de trabalho, onde os alunos se entreadutam. Na área central da escola, uma biblioteca. Tal como no jardim-de-infância, os livros circulam entre a escola e a casa, mas são também um recurso precioso para a elaboração dos projectos e para diferentes pesquisas, não esquecendo muitos outros recursos existentes na comunidade. Diariamente, depois do almoço, as crianças lêem um livro, deitadas ou sentadas descontraidamente, em silêncio, enquanto o professor apoia os alunos com dificuldades na leitura ou lê em voz alta para todos. As refeições são um momento importante de vida e de encontro e há um grande cuidado em cuidar do ambiente e da beleza dos pratos que são servidos. Quando os professores terminam as suas actividades, os alunos transitam para as estruturas de tempos livres. Mas, desta vez, os grupos tornam-se ainda mais heterogéneos, abrindo-se às crianças do jardim-de-infância e da escola do 2.º ciclo. O grupo de teatro local, a escola profissional de música, a polícia, os

bombeiros, o equipamento gimno-desportivo, o atelier de artistas plásticos, o museu ou a biblioteca central, oferecem actividades variadas e as crianças deslocam-se em espaços culturais bem diferentes das salas de actividade ou de aula.

A escola do 2.º ciclo funciona no mesmo edifício da escola do 1.º ciclo e não é muito diferente desta. A organização com professores mais especializados não impede a criança de ter dois professores de referência, um para a área das *letras*, outro para as *ciências*. Estes professores são coadjuvados por professores de outras especialidades, nomeadamente das artes ou da educação física, sendo que o professor titular de turma faz a gestão do currículo, de modo a não compartimentar saberes. Os alunos também trabalham em projectos e é frequente ver alunos do 2.º ciclo deslocarem-se ao jardim-de-infância para colaborarem em projectos dos mais pequenos. Ou mesmo deslocarem-se à escola do 3.º ciclo e do ensino secundário para apresentarem aos mais velhos os resultados de alguns dos seus trabalhos de pesquisa. Os desportos organizados e as actividades artísticas (nomeadamente a aprendizagem de um instrumento de música) ocupam grande parte dos fins de tarde.

As estruturas locais de educação especial intervêm de imediato logo que é detectada uma dificuldade numa criança. Não a retirando do seu contexto, organizam uma série de apoios diversificados de modo a intervir atempadamente, não permitindo que a criança acumule dificuldades.

Em todos os edifícios, os professores e educadores têm salas e gabinetes de trabalho próprios, estruturas de secretariado, condições para permanecer na escola a preparar as suas aulas, recebendo alunos ou pais individualmente, e trabalhando em equipa com os colegas. As escolas funcionam em “rede” mediante um eficiente serviço de informática, tendo os pais acesso *on-line* às questões que lhes dizem respeito.

À noite, alguns destes espaços são ocupados com actividades diversificadas de educação de adultos, nomeadamente informática, desporto, círculos de leitura e encontro com escritores ou artistas.

Escusado será dizer que as estruturas escolares estão intimamente ligadas às estruturas de saúde, de cultura e lazer e aos serviços sociais.

Ao descrever esta *escola do futuro* lembro um conhecido livro dos anos 70, intitulado “História de uma Ilha onde as Crianças Construíram uma Escola Nova” (1975, Grupo “io e gli altri”). Será esta uma visão utópica? Posso dizer que sim, mas entendo tratar-se de um “futuro viável” (Toffler, 1970). Corresponde a uma organização educativa que potencia sinergias e articula recursos. Pressupõe uma escola que se ocupa da criança como “um todo” e não de um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados. David Halpin descreve o papel da utopia como “facilitando um pensamento fresco sobre o futuro, mais do que providenciar descrições detalhadas da mudança” (2003, p. 39). 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.

Será assim tão difícil trabalhar para esta visão?

Referências

Aguiar, C. (2005). *Issues of quality in early childhood education*. Transatlantic Consortium in Early Childhood Education, Continuity and Transition: Quality development in early childhood education. Nashville, Vanderbilt University (documento policopiado).

Aguiar, C., Bairrão, J. E Barros, S. (2002). Contributos para o Estudo da Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5: 7-28.

Asher, S. R. e J. D. Coie (Org.) (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.

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

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade na educação de infância: Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In DEB (Org.).

Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar- Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children* (Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-95-9).

Brostrom, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In : H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, (pgs. 173-187). London: Routledge/Falmer.

Bruto da Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa. Gradiva/Fundação Mário Soares.

CIPQV (Comissão Independente População e Qualidade de Vida) (1998). *Cuidar o Futuro: Um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Trinova.

CNPJ (Comissão Nacional Justiça e Paz, 2008). *Escutar o Clamor dos Pobres: Abrir caminhos de justiça para erradicar a pobreza*. Lisboa: CNPJ.

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

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dias, M.; I. Sim-Sim, J. Cardim, J. Leitão, L. Serrazina, N. Afonso, T. Vasconcelos, e T. Patrocínio (2005). *Estudos Horizonte 2013 – Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Estudos Temáticos. Lisboa: Ministério do Planeamento. Observatório do QCAIII.

Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Monograph n° 1: Transitions*:67-86.

Emirbayer M. & Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103: 962-1023.

Fendler, L. (2001). Educating flexible souls. In: K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds) *Governing the Child in the New Millenium*. London: Routledge Falmer.

Formosinho, J. (2002). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13: 7-42.

Formosinho, J. (2000). *Cadernos PEPT*, Pp. 16-26 e 41-43.

Grupo Redactorial “io e gli altri” (1975). *Era uma Vez uma Ilha... onde as crianças construíram a escola nova*. Lisboa: Ulmeiro Editora.

Halpin, D. (2003). *Hope and Education: The role of utopian imagination*. London: Routledge Falmer.

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

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-UP/DGIDC (2006). *Caracterização de uma amostra nacional de contextos educativos de educação pré-escolar em Portugal*. Documento policopiado. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fthenakis, W.E. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*.

Lecture given at the 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association. Shanghai, China: 22-25 July, 2002.

Giddens, A. (2000). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta

Griebel, W. & R. Niesel (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Monograph n° 1: Transitions*: 25-33.

Griebel, W. e R. Niesel (1999). *From Kindergarten to School. A transition for the family*. Paper presented at the 9th EECERA Conference, Helsinki, Finland, 1-4 September, 1999.

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

Katz, L. e D. McClellan (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment *Child Development*, 61: 1081-1100.

Ladd, G.W. & J.M. Price (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58: 1168-1189.

Margetts, K. (2003) Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Monograph n° 1: Transitions*: 5-14.

Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In: H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, 156-172. London: Routledge/Falmer.

Martin, J. R. (1992). *The Schoolhome: Rethinking schools for changing families*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

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

Nóvoa, A. (2002) O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (org.). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

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

OECD (2006). *Starting Strong II: Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

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

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Petriwskyj, A; K. Thorpe e C. Tayler (2005). Tends in construction of transition in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 13, 1: 55-69.

Roldão, M.C. (2008). Saber Ensinar: A competência do professor. *Jornal de Letras – Educação*, 975, 13 a 26 de Fevereiro, pp: 8-9.

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

Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Van Oudenhoven, N. e R. Wazir (2007). *As Novas Crianças do Século XXI: Necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: Problemáticas e Desafios. *Noesis*, 69: 50-55.

Vasconcelos, T. (2007b). Do discurso dos “cantinhos” ao discurso da “oficina”. *Revista Dois Pontos*, Fevereiro de 2007: p. 48.

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

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

Vasconcelos, T. (2001). Exame Temático da OCDE à educação e cuidados para a infância: Relatório Comparativo Internacional – Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 3:7-24.

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

Whalley, M. & the Pen Green Centre Team (2003). *Involving Parents in their Children’s Learning*. London: Paul Chapman.

Yeboah, D.A. (2002). Enhancing transition from early education phase to primary education: evidence from the research literatura. *Early Years*, 22, 1: 51-68.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo*;

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho;

Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de Fevereiro;

Despacho n.º 5520/97, de 4 de Agosto.

Que Educação Queremos para a Infância?

Maria do Céu Roldão¹⁷

1. Direitos da Criança e Fundamentos para a sua Educação

A infância e a educação – que olhares?

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.

¹⁷ Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Santarém.

¹⁸ As referências incluídas neste texto aos capítulos constantes do presente estudo vão identificadas pelo respectivo título de capítulo e nome de autor, na primeira vez que aparecem referidos.

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.

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, 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. Gabriela Portugal clarifica esta centralidade do desenvolvimento olhando-o numa perspectiva ecológica, que considera e integra as suas diferentes dimensões. Conceptualizando o desenvolvimento como um percurso gradual para a autonomia da *pessoa*, situa-o num *continuum* vertical que corresponde ao percurso de vida de cada indivíduo, e ancora-o nos contextos em que ocorre a panóplia de interacções que são, ou não, proporcionadas em cada fase transversal desse *continuum*. Afirma Gabriela Portugal no seu contributo neste estudo “Desenvolvimento e aprendizagem na infância”:

“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.

¹⁹ “(Escola reflexiva entendida como) uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001: 13).

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”.

Cabe assim questionarmo-nos sobre que olhar é/tem sido o da sociedade portuguesa sobre esta população em desenvolvimento, de que forma se tem muitas vezes distorcido o conceito de desenvolvimento tomando-o como um dado apriorístico estrutural prévio às interações com o contexto, e em que medida a consideração da sua natureza desenvolvimental ecológica intrínseca tem ocupado o lugar devido na definição de políticas de apoio, cuidado e educação – para podermos aduzir argumentos em favor de algumas orientações prospectivas que parecem desejáveis.

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. Tais questões só podem ser trabalhadas num sentido de melhoria se forem integradas como parte da qualidade de vida das comunidades e da responsabilidade da sociedade como um todo pelo cuidado, acompanhamento, educação das suas crianças, *versus* a ideia redutora, mas ainda muito difundida, de que tal problema se situaria apenas, e de forma quase sequencial, na família e na escola. Pelo contrário, como muito bem sublinha Vasconcelos, no capítulo acima referido deste estudo, e reforçando outros estudos existentes, a “qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das

famílias (assumindo a diversidade que este conceito pressupõe nos tempos presentes) e ao fortalecimento do capital social das mesmas”.

Uma outra dimensão decorre do reconhecimento, sublinhado no capítulo de Manuel Sarmento – “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. 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 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.”

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.

A atenção à diversidade constitui-se, de forma cada vez mais evidente, como o eixo de um novo paradigma educacional (Roldão, 2003; Burbules, 1997; Sousa, 2005), no plano social, familiar e escolar. Recordam Vasconcelos, Sarmento e Portugal as especificidades das situações em que as crianças de hoje vivem, desde a recomposição das estruturas de família às identidades e culturas multi-referenciais de suas

pertenças, da variedade de experiências a que estiveram sujeitas e da diversidade de informação a que já tiveram acesso, às situações e percursos face à educação formal e à cultura que os currículos escolares transportam. Lidar com a diversidade no plano educativo parece constituir-se como um outro ponto central das linhas de acção sócio-educativa a empreender. Tal centralidade não se reduz, contudo, a uma postura descritiva face à diferença, ou a uma acção remediadora remotamente inspirada por uma qualquer teoria de défice. Pelo contrário, a emergência de um paradigma sócio-educativo estruturado em torno da diversidade – tendo em mente que o anterior e ainda vigente se estruturou pelo contrário numa lógica baseada na homogeneidade – implica repensar de raiz a maioria das lógicas que têm presidido à prática educativa, e particularmente escolar, que conhecemos – como adiante se discutirá.

As ofertas sociais e a provisão educativa para a infância – que tendências?

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?

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.

A relevância e significado da expansão quantitativa da oferta educativa nas últimas décadas é por vezes subestimada, podendo conduzir a enfiamentos de análise. Portugal evoluiu de facto de um sistema político-social largamente negligenciador da educação (excepto na sua versão instrumental-doutrinadora) para um sistema que fez da educação, como valor democrático essencial, uma das suas prioridades. Evoluiu-se de um estado de analfabetismo alargado a mais de 30% da população ainda na década de 1960 para a situação presente de analfabetismo residual. A educação pré-escolar iniciou e vem consolidando, particularmente a partir das políticas lançadas na década de 1990, um percurso relevante de estabelecimento de redes de oferta, de reconhecimento legal, e de explicitação curricular cada vez mais abrangentes. A escolaridade básica alargou-se e massificou-se num processo de crescimento que prossegue no tempo actual. A percentagem da população jovem que acede ao ensino superior é hoje muito mais elevada do que a que, para a respectiva faixa etária, alcançava na década de 60 o final do então 5.º ano liceal ou técnico, actual 3.º ciclo da educação básica.

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.

Analisando alguns dos factores que contribuem para a complexidade do percurso português, que importa ter em conta na adopção de políticas que permitam e favoreçam a sua transformação, e seguindo os contributos dos textos de Afonso, Portugal, Gaspar, Sarmento e Vasconcelos, destacam-se algumas dimensões a ter em conta nas políticas que vierem a definir-se no sentido de aproximar a melhoria qualitativa do salto quantitativo já realizado:

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*.

2) A educação para a faixa dos 6 aos 12 desenrolou-se historicamente numa orientação dupla: (a) por um lado, um ensino primário de 4 anos desde o início do Estado Novo, associado a uma ideologia de alfabetização elementar e socialização, fortemente enraizada na cultura do sistema, dos professores e das escolas, com uma implantação social e geográfica sólida, que se individualizou com uma

identidade própria face ao restante sistema; (b) por outro lado um percurso de transformação gradual da faixa dos 10-12 através de múltiplas alterações do sistema de ensino, com alguma descaracterização a esse processo associada.

3) Os dois anos últimos do período aqui estudado (10-12) evoluíram de primeira fase do ensino liceal e técnico (liceal para as elites que acederiam ao superior, e técnico para níveis de menor qualificação) para ciclo preparatório unificado, depois ciclo preparatório do ensino secundário (na década de 1960, associado à expansão e prolongamento da escolaridade e com forte investimento de inovação pedagógico-didáctica) e, após a Lei de Bases de 1986, para o 2.º ciclo de um Ensino Básico de três ciclos que se pretendeu unitário, mas não conseguiu concretizar na prática tal desiderato.

4) Acresce ainda a integração decretada, mais recente, de ambos os períodos de escolarização da faixa dos 6 aos 12 na organização dos agrupamentos de escolas verticais (na sequência do DL 115-A/98) com dificuldades várias e diferentes níveis de participação no plano administrativo e pedagógico.

5) A diferença da evolução estrutural destas duas sub-seções da faixa dos 6 aos 12 – actuais 1.º e 2.º ciclos – não pode ser ignorada nas políticas a promover, porque o tempo provou que o seu enraizamento obstaculizou de facto algumas mudanças instituídas a partir dos anos 1980, que permaneceram em larga medida inoperantes, como foi o caso da unidade e articulação do ensino básico, que se manteve cultural e organizacionalmente segmentado até hoje em 3 identidades distintas, com respectivas formações, organização e culturas profissionais diferenciadas.

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, tanto quanto a quase idêntica fractura de lógicas de trabalho e currículo entre os 6-10 e os 10-12 – a que acresce a necessidade de

repensar numa lógica convergente as formações requeridas aos respectivos docentes.

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. O que mais os diferencia situa-se antes (a) no plano, por vezes quase oculto, da concretização pedagógico-didáctica e organizacional da acção da escola e sua correspondência ao mandato político enunciado nos textos legais, (b) na importância atribuída a dispositivos de regulação do serviço prestado pelos sistemas educativos, (c) no grau de abertura da escola à sociedade e, reciprocamente, do envolvimento desta nas questões da educação, e ainda, como sublinha Vasconcelos, (d) no prolongamento ou esbatimento das políticas de apoio às famílias e atendimento às crianças a partir da entrada na fase formal da escolaridade.

Destacam-se como tendências dominantes, no plano internacional, e seguindo o estudo de Teresa Gaspar, as seguintes:

- a inclusão ou aproximação da última fase de educação pré-escolar ao conceito de educação elementar ou básica;
- a articulação, em moldes variáveis, deste período transicional para a educação formal com os primeiros anos desta, estabelecendo um ciclo, de duração variável, caracterizado pela iniciação às literacias e pelo contacto com os saberes formais nucleares;
- a adopção de currículos caracterizados por uma lógica de integração (projectos e áreas integradoras dos diversos saberes específicos), evoluindo progressivamente (maioritariamente por ciclos

mais curtos) para alguma especialização, com reduzido número de áreas, na fase final dos 6-12;

- a predominância da monodocência ou bidocência, com coadjuvação para áreas mais específicas, ao longo do período 6-12;

- a inclusão no currículo do mesmo tipo de áreas específicas (língua materna, segunda língua, matemática, áreas científicas integradas²⁰, educação artística e educação física) e também áreas curriculares transversais e áreas orientadas para formação pessoal/social /cívica.

No caso português, a maior diferença face aos sistemas internacionais analisados por Teresa Gaspar reside na fractura já referida entre os quatro primeiros anos de antigo ensino primário e o segundo ciclo com funcionamento marcadamente disciplinar – embora deva notar-se que no currículo prescrito desde 1989 e na própria formação de professores legislada, este ciclo se organiza por áreas e estas deveriam ser asseguradas por um professor comum. O facto de esta não ser, todavia, a prática da esmagadora maioria das escolas, ao longo de quase vinte anos, evidencia a persistência e a prevalência das *culturas organizacionais e profissionais* subjacentes – aspecto cuja análise reputamos central no diagnóstico que sustenta estratégias eficazes na promoção de políticas transformadoras.

2. Para Repensar Estrategicamente os Sistemas de Educação e Cuidados para as Crianças

A importância de uma educação de base – educar para o *empowerment* desenvolvendo as competências básicas

Um dos aspectos essenciais da questão da educação para as crianças dos 0-12, e particularmente a etapa dos 6-12, prende-se com a

²⁰ A República Checa, no conjunto dos países analisados no capítulo de Teresa Gaspar, apresenta maior disciplinarização e mais precoce introdução de maior número de docentes.

necessidade de a repensar em termos dos seus conceitos estruturantes *versus* uma discussão nominalista centrada nos períodos e sequências escolares, inevitavelmente prisioneira das estruturas administrativas que a enquadram, no plano da educação formal e na linguagem da legislação. O conceito de *educação de base*, a que aqui nos iremos referir, exemplifica um destes conceitos estruturantes no que se refere ao período em causa. Torna-se necessário repensá-lo evitando a contaminação dos “nomes” dos ciclos escolares, provisórios e mutáveis por definição.

Educação de base não é assim sinónimo de *educação básica* enquanto ciclo de um qualquer sistema. Por *educação de base* entende-se – retomando, com adaptações, o que noutro contexto escrevemos – a oferta e a garantia, por parte da sociedade e das suas agências sócio-educativas, nomeadamente a escola,

“... (de proporcionar às crianças) as aprendizagens consideradas, num dado momento e contexto históricos, como uma base essencial para prosseguimento do seu percurso educativo ou desempenho subsequente de papéis socio-profissionais diversos – dimensão *vertical* (...) Entende-se também (educação de base) como o conjunto de apropriações de conteúdos, valores, representações e práticas que conferem aos indivíduos os mecanismos de pertença a uma dada sociedade. Esta dimensão do conceito designariámos como *horizontal*, na medida em que se desenvolve e atravessa todos os níveis do processo de escolarização e extravasa os seus limites, não sendo apenas prévia a desenvolvimentos futuros, mas integradora do próprio processo educativo e socializador. As questões relativas a esta vertente (...) assumem uma pertinência particular num tempo em que cada vez mais coexistem e interagem, numa mesma sociedade, matrizes culturais múltiplas, e em que os diferentes valores, identidades e níveis de pertença, que importa assegurar numa comunidade multicultural, se constituem em objecto de permanente interacção e negociação”. (Roldão, 2002: 46-48, texto adaptado).

A garantia de uma *educação de base* para todos faz parte da obrigação ética e política das sociedades para com as suas crianças, a que nos referimos no início deste texto. A educação como um “bem público”(Caldwell, 2000) constitui justamente, do ponto de vista social,

um dos instrumentos privilegiados de construção de equidade e de garantia da coesão social. Do ponto de vista da *pessoa*, de que fala Gabriela Portugal no seu texto, a sua relevância não é menor, já que passa necessariamente pela educação a garantia e a possibilidade de que os proclamados direitos da criança ao seu pleno desenvolvimento e à máxima integração e realização social possam assumir a sua efectiva concretização.

Neste sentido se sistematiza adiante um conjunto *de seis linhas prospectivas* decorrentes da análise anteriormente desenvolvida.

1.ª linha prospectiva – Educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um

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.

À educação formal caberá, assim, não só atender a, mas promover intencionalmente, com todos os dispositivos ao seu alcance, o desenvolvimento contextualizado das potencialidades de que cada criança é portadora.

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.

2.ª linha prospectiva – Diferenciação de meios – garantia da equidade de resultados

Para tornar realidade a educação de base, e promover o desenvolvimento de todos, é pois necessário garantir que, na escola e no seu currículo, cada cultura terá o seu lugar em paridade, e se praticará e incentivará o princípio da *diferenciação curricular orientada para a inclusão* (Roldão, 2003; Sousa, 2007), procurando que todos acedam a níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, como norma e não como exceção. Significa também que a escola garantirá que todos acedam ao domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante, de modo a que, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (1999), se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais – o direito às pertenças culturais próprias cuja identidade tem de ser respeitada.

3.ª linha prospectiva – Educar para o desenvolvimento de competências básicas

A organização da *educação de base* para as crianças neste nível etário constrói-se assim em torno de uma lógica de competencialização, isto é, no sentido de munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural global da sociedade em que se inserem.

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.

Parece assim fundamental que o enfoque das instituições educativas, particularmente as de educação formal, assuma nos seus currículos a centralidade da iniciação e desenvolvimento das *competências básicas* sem as quais o cidadão ficará privado da prossecução bem sucedida de percursos formativos e de desenvolvimento pessoal e social.

Tais competências concretizam-se, por exemplo, em que cada criança se torne progressivamente capaz de utilizar/realizar/demonstrar, em níveis de operacionalização progressivos, os seguintes saberes (cf. Roldão, 2002):

- o domínio funcional da(s) literacia(s) e da numeracia;
- o domínio, mobilização e organização consistente de saberes de referência (científicos, tecnológicos, culturais) necessários à compreensão do real, à vida social e profissional e à análise de situações específicas;
- a procura, selecção, interpretação, e organização de informação;
- a auto-orientação e estudo autónomo;
- a formulação e apresentação clara de ideias;
- a elaboração individual e colectiva de projectos;
- o rigor e fundamentação de juízos e opiniões;
- a análise reflectida de factos ou informações;
- a cooperação em trabalhos de equipa;
- a resolução de problemas práticos e cognitivos;
- a responsabilização e liderança em actividades ou projectos,
- a capacidade de apreciação, produção e fruição estética da realidade.

4.ª linha prospectiva – Garantir a continuidade nas transições

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. Adoptamos como referencial o sentido de transição cunhado por Brofenbrenner (1979) e descrito por Alarcão (2005: 15) nos seguintes termos:

“Na sua essência, e segundo este modelo ecológico, o desenvolvimento processa-se através de *transições ecológicas* que ocorrem sempre que uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais. As actividades desenrolam-se em micro-contextos que se integram em contextos mais alargados e entre si interactivos (meso, exo e macro) e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada”.

O equilíbrio de um percurso formativo, ainda mais numa *educação de base*, dirigida a crianças, requer que as transições curriculares sejam olhadas como *transições ecológicas* bem sucedidas, do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito. A continuidade do percurso constitui um factor facilitador da apropriação das aprendizagens pretendidas, e securiza a criança nos momentos de passagem entre os diferentes patamares desse percurso. Tal continuidade comporta um conjunto de dimensões: a *dimensão curricular*, a *dimensão organizativa* e a *dimensão vivencial*.

Tem existido, no plano curricular, ainda que de forma descontínua, alguma preocupação com a garantia da articulação vertical, mas quase sempre centrada numa óptica sequencial dos conteúdos de aprendizagem. A articulação organizacional – ou a ausência dela – contrariam abertamente a eficácia da articulação curricular, e mesmo no interior do currículo, a lógica dos conteúdos é certamente menos relevante do que a lógica do desenvolvimento em espiral das competências pretendidas, mobilizando e monitorizando os conteúdos em função delas. Por outro

lado, toda a transição é experienciada sobretudo na dimensão vivencial – e essa com frequência aparece divorciada das duas anteriores no sistema educativo português.

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 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 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.

5.ª linha prospectiva – Organização e gestão do currículo

a) Modelo integrado como referência

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.

O modelo de referência mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 é consensualmente reconhecido como sendo o *modelo integrado* (Alonso, 2002), isto é, aquele em que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interação face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítica, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado.

Embora quase todos os documentos curriculares portugueses (tal como os de outros países) estabeleçam este princípio da integração nas suas introduções, e embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica.

O facto de a docência ser assegurada por um só professor nos primeiros quatro anos tem alimentado uma visão optimista ilusória a respeito da integração curricular praticada no 1.º ciclo. Contudo, mesmo se a prática docente é precocemente seccionada neste ciclo, como a investigação documenta (Roldão e outros, 2006), a monodocência mitiga, contudo, pela mediação unipessoal, os efeitos dessa segmentação precoce dos saberes.

Por outro lado, a integração curricular neste nível não significa excluir ou ocultar as especificidades dos saberes com que os alunos vão contactando (a ciência e sua construção, a funcionalidade da escrita, o cálculo); significa sim que se trabalha estes campos em torno de situações com sentido, visibilizando as relações que umas e outras áreas

de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade.

A questão da organização integrada do currículo da faixa dos 6 aos 12, com progressiva especialização de campos do conhecimento, requer que a gestão global do currículo permaneça liderada pelo *professor responsável pela gestão do currículo* em cada turma, garante das necessárias articulações conceptuais e didácticas.

Este aspecto de coordenação/gestão curricular, exercido por alguém que responda pela liderança pedagógico-curricular de cada equipa de docentes, extravasa este patamar do percurso escolar e deveria estar presente nos níveis subsequentes em que a especialização de saberes é maior, mas a necessidade da sua gestão articulada permanece.

b) Organização pedagógica inicial baseada na monodocência e na monodocência coadjuvada

A monodocência é representada positivamente como sistematicamente associada à integração do currículo dos 6 aos 10, mas não se trata de realidades coincidentes como atrás afirmamos. Nem o facto de existir um só professor garante a integração, nem o facto de existir pluridocência seria impeditivo da mesma integração, desde que assegurados os dispositivos de colaboração, liderança e trabalho conjunto com o currículo de um grupo de crianças. A justificação da monodocência nestes níveis etários prende-se, sobretudo, com a necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador. A monodocência oferece assim inegáveis vantagens para a gestão integrada do currículo, a par com a sua mais valia psicológica e socializadora junto de crianças muito jovens.

Importa, contudo, não esquecer, como Natércio Afonso nos recorda no capítulo deste estudo anteriormente referenciado, que as opções

políticas por mono e pluridocência, respectivamente nos níveis menos e mais avançados do sistema escolar, resultaram de outro tipo de razões que não as pedagógicas, nomeadamente razões de economia e consequências da discussão sobre o modelo de organização da escola (por classes ou por disciplinas) no século XIX, de que veio a decorrer a estabilização da organização escolar e respectivo currículo tal como hoje os conhecemos, centrado na classe/turma e sequenciado segundo uma progressão segmentar de disciplinas (Barroso, 1995).

c) Organização harmoniosa das transições: da monodocência à coadjuvação; da monodocência coadjuvada à pluridocência

À medida que se aproxima a fase final do período que consideramos, e concluída que esteja já a fase de garantia das competências acima designadas como *de iniciação*, a entrada nos saberes especializados, através de uma transição adequadamente acompanhada, aponta como vantajosa a adopção de uma estrutura mista nesta fase:

- com currículo integrado incluindo áreas especializadas,
- com garantia de coordenação e gestão da globalidade do currículo pelo professor responsável pela turma e pela equipa de docentes.

6.ª linha prospectiva – O triângulo do sucesso: formação, supervisão, avaliação

Associa-se ao conjunto destas problemáticas a necessidade de uma ruptura de paradigma a que anteriormente foi feita referência. As políticas para as crianças neste nível etário têm necessariamente de se assumir como instituintes e transformadoras. Há que articulá-las com políticas de formação em contexto para os docentes, incentivos às escolas para que se organizem como centros de intra-formação, com acompanhamento sustentado, mediante dispositivos supervisivos adequados e parcerias com instituições de formação e investigação. Considera-se assim necessário ao sucesso das políticas que venham a ser

definidas e implementadas, no domínio analisado neste estudo, que as acções concretas se orientem pelos seguintes princípios:

- Criação de dispositivos intencionais – não expressos em normativos, mas em linhas de acção e sua avaliação – orientados para a transformação de culturas profissionais e organizacionais, envolvendo nessa transformação os actores e as organizações educativas de investigação e de formação.

- Alimentação da acção educativa das escolas e outros agentes sociais de educação e acompanhamento de crianças em torno de três vectores, de cuja triangulação depende a qualidade das mudanças pretendidas: *formação, supervisão, avaliação*.

Requisitos prévios para a melhoria da qualidade das políticas educativas para as crianças

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.

As melhorias defendidas, e que foram sendo fundamentadas, não se traduzirão em *instituintes* das mudanças pretendidas se não for desenvolvido um conjunto de dispositivos orientados intencionalmente para a transformação – que sabemos lenta e difícil – dessas culturas *en place*, construídas ao longo de muito tempo e em que os actores, designadamente os professores, são recorrentemente socializados ao longo da sua vida profissional.

Importa assim garantir, como requisitos essenciais a qualquer mudança instituinte, que se promova (1) um aumento significativo de *conhecimento profissional e responsabilização organizacional* no interior da vida das escolas e outras instituições educativas, alimentado por processos formativos permanentes, e apoiado por *supervisão* interna e externa, protocolizada de forma autónoma e diversificada; e (2) uma política de *auto e hetero-regulação e avaliação* das melhorias conseguidas e sua relação com os investimentos formativos e investigativos realizados, em termos do sucesso da aprendizagem e do equilíbrio do desenvolvimento das crianças.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 12-23. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto “PROCUR”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (5), 62-88.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24(1), 97-116.
- Caldwell, B. (2000). A ‘public good’ test to guide the transformation of public education. *Journal of Educational Change*, 1(4), 307-329.
- Roldão, M. C. (2002). Educação básica e currículo – Perspectivas para a sociedade do 3.º milénio. In José B. Duarte (org.) (2002). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, controvérsias, perspectivas*, pp. 45-64. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M.C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação n.º 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.
- Santos, B.S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, 135, Janeiro: 1-62.

Sousa, F. (2006). *Gerir o Currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores. Texto não publicado.

Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II*, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.

Considerações Finais e Recomendações do Estudo

Isabel Alarcão

Um Enfoque sobre a Criança

A **criança** é, neste estudo, o foco privilegiado da atenção. É do conhecimento do que é ser – e crescer – criança que devem emergir as políticas referentes aos contextos do seu desenvolvimento quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação. Este vasto leque de áreas de intervenção política é, desde já, um indicador da complexidade da acção neste sector e da necessidade de uma articulação coerente de discursos orientadores e de práticas concretizadoras.

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.

Pretendeu-se, numa primeira fase, identificar as características da criança e do seu processo de desenvolvimento, os contextos sócio-educativos que favorecem esse processo e o papel que os outros desempenham na sua vida. A reflexão sobre estes aspectos permitiu contextualizar a resposta à nossa questão sobre se a educação em Portugal está organizada em consonância com estas características, assinalar progressos e problemas, apontar linhas de rumo.

Neste percurso, alguns princípios se foram evidenciando ao longo do estudo. Passo a enunciá-los:

- **Reconhecimento das crianças como sujeitos activos** no seu processo de desenvolvimento com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade.

- **Responsabilidade dos adultos na educação das crianças** para as quais devem constituir pessoas de referência.

- **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.

- **Relevância dos contextos educativos** que devem ser estimulantes e interactivos para promoverem o processo de desenvolvimento e “alimentarem” o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

- **Garantia de acesso à educação de infância** como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor.

- **Complementaridade de funções** e responsabilidades entre o mundo da família, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas.

- **Responsabilidade da sociedade** no modo como organiza o contexto educativo e de como ela própria se constitui como “sociedade educativa global”.

- **Coerência e sequencialização educativas** como base de um desenvolvimento, gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis.

- **Escola aberta** como instituição polarizadora de contextos formativos, multidimensionais e de interacções intra e intergeracionais.

Poderei afirmar que estes princípios se descortinam na metáfora apresentada por Teresa Vasconcelos, uma representação resultante do conhecimento científico e experiencial da autora. Como utopia que é, apresenta uma visão dinamizadora das concretizações possíveis ainda que o sejam apenas por aproximações progressivas.

Diz-nos o conhecimento científico que o desenvolvimento da criança (Para um maior aprofundamento, cf. a secção assinada por Gabriela Portugal) é um processo gradual, progressivo, de compreensão de si e da realidade através da participação activa na vida da sociedade. Mas igualmente um processo interactivo, ecológico, que implica contactos com o mundo na multiplicidade dos seus contextos e com os outros seres que o habitam. É um processo global, holístico em que as várias dimensões da pessoa (físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas, comunicacionais...) se entrelaçam para constituir o ser único que há em cada criança. A ideia da unicidade de cada criança-pessoa, se bem que parametrizada pelo conceito do que é a criança-estereótipo, implica respeitar a diversidade individual, conhecer e estimular as potencialidades de cada um, incluir sem a preocupação de normativizar.

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.

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. A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências

diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual. O processo de desenvolvimento das crianças requer dos adultos uma atitude concertada de estímulo, por um lado, e de apoio, por outro. Estímulos e apoios assentam numa atitude de observação e de escuta da criança no que ela tem para nos dizer e para nos solicitar, mas também de aceitação dos desafios de mudanças na sociedade que, ela própria, nos vai colocando.

A progressiva integração social activa deve acompanhar, e simultaneamente possibilitar, o desenvolvimento gradual e articulado de competências estruturantes da criança como pessoa autónoma, equilibrada, socialmente inserida. É por isso sobrejamente importante que a educação se perspetive no horizonte de determinadas competências a desenvolver, tais como: auto-conhecimento, auto-organização e auto-estima, movimentação motora, pensamento conceptual, espírito exploratório na compreensão do mundo, gosto de aprender, capacidade de expressão em diferentes modalidades, interacção social, iniciativa, resiliência.

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). É sobretudo nestes contextos que se age e interage, se desenvolvem competências e valores, se aprendem saberes, se vivem experiências, se constrói a identidade pessoal e se promove a integração social. É nestes contextos que a criança é cuidada e educada.

A Criança no Contexto Português

Importa então perguntar quais são **as condições de vida das nossas crianças**. (Para um maior aprofundamento, cf. a secção assinada por Manuel Sarmento). Sendo impossível generalizar, encontram-se algumas tendências que convém destacar por se constituírem problemáticas.

As crianças portuguesas vivem a instabilidade de uma vida familiar, derivada de uma multiplicidade de factores demográficos, culturais e sociais. Sentem a indisponibilidade dos adultos para estarem – e brincarem – com elas, sabendo-se que os pais portugueses são os que, na Europa, menos brincam com os seus filhos²¹, negligenciando assim o valor do brincar como exercitação de competências e integração de saberes, evidenciado pelo conhecimento científico, ou relegando-o para os contextos de interacção entre a criança e o computador. As nossas crianças são também alvo da necessidade que os pais sentem de as protegerem dos perigos de uma sociedade cada vez mais atentatória da sua fragilidade, levando a exaustos que lhes retiram os tempos e os espaços para as “suas” brincadeiras, nomeadamente com os seus pares, crianças da mesma e de outras idades. Desfrutam pouco da riqueza da vida nas comunidades e contactam predominantemente com o elemento feminino vendo-se assim privadas do equilíbrio entre a quietude normalmente transmitida pelo elemento feminino e a ousadia culturalmente referenciada ao elemento masculino²². Crescem numa sociedade que espera da escola o que a escola não está preparada para lhes oferecer ou, quiçá, não deve até esperar-se que ofereça. E passam pela escola sem a ela se afiliar.

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,

²¹ Cf. resultados do *Duracell Toy Survey*, segundo o qual apenas 6% das crianças portuguesas referem brincar diariamente com os pais, embora os valores subam para 41% aos fins-de-semana (Em *Jornal de Notícias*, 24 de Outubro de 2007).

²² Mário Cordeiro. Comunicação pessoal na *workshop* de 29.01.08.

apoios que têm de ser pensados e aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição. O envolvimento de ambos os pais na profissão, o novo papel da mulher na sociedade, o valor atribuído à carreira, os novos formatos familiares com a existência de famílias monoparentais e a diluição da família alargada e dos apoios domésticos têm implicações nas condições de cuidados às crianças. 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, o desemprego toca à porta de muitas famílias (taxa a rondar os 7,5%), a multiculturalidade²⁴ 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. 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 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. É certo que

²³ Fonte: PNAI, 2006. Cf. também o relatório conjunto da EU sobre a Protecção e Inclusão Sociais que revela que Portugal se encontra em 2.º lugar no grupo dos oito países da União com os níveis mais elevados de pobreza na infância e mais fraca assistência social, segundo notícias da imprensa portuguesa em 25.02.08.

²⁴ Portugal passou de país de emigração a país de imigração. Segundo dados do INE (2006), o número de crianças imigrantes em Portugal na faixa etária dos 0 aos 14 é de 33 465, o que corresponde a 2% das crianças em Portugal.

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.

Evidenciam-se, neste sector, dois problemas: o problema da quantidade e o da qualidade. No caso do primeiro existe uma tendência que vai no sentido da sua resolução. No segundo caso, porém, há um longo caminho a percorrer, mas há também a possibilidade de aprender com as instituições de sucesso²⁵ não para copiar ou legislar, mas para evidenciar a capacidade de criar respostas em função da especificidade dos contextos.

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.

Para o período dos 3 aos 5 anos, a LBSE prevê a **educação pré-escolar** formal, facultativa, considerada como “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) complementar à acção educativa da família”, sob controlo do Ministério da Educação, com uma rede de jardins-de-infância estabelecida em 1977. Para além da rede do ME, existem equipamentos de pré-escolar dependentes de outros departamentos governamentais, nomeadamente do MTSS e do Ministério da Justiça, e da iniciativa privada ou das IPSS. Todos estão formalmente obrigados a seguir orientações curriculares fortemente definidas pelo ME, embora, na prática, se verifique uma

²⁵ Pode referir-se, como exemplo, a Misericórdia de Lisboa, instituição considerada de excelência no relatório dos peritos da OCDE sobre a situação portuguesa (cf, DEB, 2000 e OCDE, 2001). Tem serviço de creche e apoia e supervisiona o trabalho das amas que cuidam das crianças no respectivo domicílio.

diversidade de orientações que variam entre lógicas de acolhimento e de escolarização precoce. A dupla tutela é referida, por vezes, como um problema, mas uma tutela única e forte do ME é também apontada como negativa por ser inibidora de iniciativas mais contextualizadas. A taxa de escolarização neste nível etário atingiu em 2006-2007 os 78%, sendo que 52% frequentavam estabelecimentos públicos.

Um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e as dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, não obstante esta articulação estar bem conseguida nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico. Veremos mais adiante outras situações semelhantes de desarticulação e falta de intercompreensão, contribuindo para olhares parcelares, a-sistémicos, estilhaçantes, sobre a criança. 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.

Mas voltemos agora o nosso olhar para o que acontece no período de escolarização. Se a educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a **escolarização básica** orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão. A criança que entra na escola muda o seu estatuto passando a assumir o papel de criança-aluno, papel que o pré-escolar já vinha preparando.

O 1.º ciclo do ensino básico, obrigatório, abrange as crianças dos 6 aos 10 anos e corresponde ao que, em muitos países, se continua a chamar ensino primário ou elementar. No discurso legislativo da LBSE pretendia-se que o 1.º ciclo do ensino básico fosse a primeira etapa de um contínuo constituído por três ciclos sequenciais articulados. Neste ciclo, o ensino prevê-se “globalizante, da responsabilidade de um professor

único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (art.º 8.º). Na prática, é geralmente organizado por anos de escolaridade, à excepção das escolas em que os poucos alunos não justificam separações. A coadjuvação, quando existe, circunscreve-se a áreas específicas que normalmente se restringem a educação física, educação musical e língua estrangeira ou em função de alunos com dificuldades especiais integrados na turma. O currículo, definido a nível nacional, concentra-se no ensino da leitura, escrita e cálculo e inclui outras áreas como música, desenho, trabalhos manuais, educação física – integradas na área curricular de Expressões (DL. 286/89) – e, hoje, inglês, cuja oferta se processa predominantemente num formato extra-curricular. O desenvolvimento recente das medidas educativas tem revelado uma tendência, nalguns casos discutível, para remeter estas últimas actividades para as chamadas áreas de enriquecimento curricular, embora a legislação referida as inclua explicitamente no currículo prescrito, com finalidades formativas bem determinadas.

Na previsão legislativa, o 2.º ciclo, igualmente obrigatório e envolvendo crianças dos 10 aos 12 anos de idade, devia organizar-se “por áreas interdisciplinares de formação básica” e desenvolver-se “predominantemente em regime de professor por áreas”, concepção que presidiu à elaboração do currículo de 1989 (DL n.º 286/89). Reconhece-se, nestas determinações, uma preocupação pela sequencialização suave nas transições, prevendo a passagem de um professor em monodocência ou monodocência coadjuvada para uma equipa, ainda restrita, de professores por áreas disciplinares, assegurando-se, assim, o grau de afiliação interpessoal e de estabilidade necessária à qualidade de vida da criança-aluno e salvaguardando o acesso, ainda predominantemente globalizante, ao conhecimento. Porém, de uma relação diádica (aluno-professor monodocente), a criança passa, na prática, a interagir com um número de professores que pode ascender a dez visto que o currículo, muito atomizado, é gerido numa lógica fortemente marcada pela matriz dos campos de saber disciplinarmente estabelecidos. Foi recentemente

anunciada pela ministra da Educação a intenção do ME para concentrar disciplinas e professores²⁶.

Para além da relação com os saberes inerente à dispersão curricular e da diversidade afectivo-relacional, alteram-se também abruptamente, na passagem de ciclo, as condições de espaços e tempos. De uma escola de pequenas dimensões e uma sala única, onde tudo é próximo e familiar, o aluno passa para uma escola de tamanho médio com aulas em salas diversificadas obrigando ao transporte e guarda de pertences. Também a organização dos tempos é diferente: mais rígida e determinada pelos tempos disciplinares acentuando a ideia de cada disciplina como um compartimento de saber.

Sendo no mínimo estranho este desfasamento entre os discursos e as práticas, importa compreender as razões que lhe subjazem. Identificam-se então questões que se prendem com a tipologia de professores, a gestão de recursos humanos e a distribuição de horários. É que uma escola é muito mais do que um espaço e um tempo. É sobretudo uma cultura. E podemos dizer que as culturas profissionais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico são diferentes, por vezes antagónicas, originárias de formações com origens e tradições históricas diferenciadas e traduzidas em representações distintas sobre a educação e a profissionalidade docente. O professor do 1.º ciclo é um professor que pensa na criança e nas suas aprendizagens estruturantes; os professores do 2.º ciclo pensam fundamentalmente na sua disciplina e no seu ensino. Como afirma Natércio Afonso, “para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida”. Poderemos dizer que se trata da influência da formação inicial, historicamente separada e com distintos referenciais de forte tradição. Mas é estranho que nem a presença dos dois perfis de formação na mesma instituição (ESEs) tenha conseguido apagar essas culturas. Com efeito, parece que a formação de professores para o 2.º ciclo tendeu a balizar-se pelos modelos universitários

²⁶ Declarações divulgadas pela Agência Lusa em 12.02.08. (cf. O Portal da Educação em www.educare.pt, acessado em 27.02.08).

tradicionais de matriz disciplinar e não tanto pelo conhecimento profissional do que é ser professor de crianças neste nível etário.

A operacionalização da ideia de uma educação básica que se estende até aos 15 anos tem levado a uma reestruturação da rede escolar com a criação de escolas básicas integradas e agrupamentos de escolas como unidades de gestão integradas, mas também nesta matéria se tem assistido, na prática, a uma tendência no sentido das culturas dominantes no ensino secundário e no 3.º ciclo do ensino básico influenciarem os professores dos outros níveis de ensino o que os leva a, cada vez mais, distanciarem a criança do centro da sua atenção.

Está para além do âmbito deste estudo a consideração da educação no 3.º ciclo, mas não pode deixar de reconhecer-se que a ideia de um ensino básico de nove anos, sequencialmente articulado, acabou por traduzir-se, na prática, numa justaposição de três subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino primário, do ensino preparatório e do ensino secundário. A reorganização não fez a diferença; apenas juntou, mesmo quando os três ciclos coexistem no mesmo edifício ou em edifícios agrupados.

Vários problemas se detectam no processo de escolarização das crianças, problemas a que já se fez referência no Seminário realizado em 2006 no âmbito do Debate Nacional sobre a Educação²⁷ e que, ao longo desta secção, se evidenciaram. Mas é justo também reconhecer os progressos realizados nos últimos 30 anos. Assim, na secção seguinte, serão referidos os progressos e sintetizados os problemas mais candentes.

Progressos e Problemas na Educação das Crianças em Portugal

O estudo realça um conjunto de iniciativas que, em Portugal, evidenciam uma cuidada atenção à educação das crianças e que se

²⁷ Cf *powerpoint* da apresentação de Isabel Alarcão (disponibilizado no *site* do DNE).

manifestam na legislação, em estudos científicos e na pedagogia da infância.

No seu contributo, Manuel Sarmento realça um conjunto de medidas legislativas que confirmam o que acaba de ser dito e de entre as quais se destaca: a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a criação das Comissões de Protecção de Menores, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a criação do PEETI (Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil), a reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, a lei da adopção, a proibição dos castigos corporais.

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).

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.

Na dimensão pedagógica é de salientar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a legislação sobre a *Gestão Flexível do Currículo* (Despachos SEEI n.ºs 4848/97 e 9590/99) e a subsequente *Reorganização Curricular para o Ensino Básico* (DL 6/2001) e iniciativas de promoção da qualidade como o projecto “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*”, da responsabilidade da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Portugal posiciona-se assim no alinhamento do conjunto das tendências expressas no Relatório Comparativo Internacional da OCDE (2001). Subsistem, contudo, problemas sobre os quais se esperam decisões.

Numa tentativa de síntese, resumem-se aqui as áreas consideradas problemáticas. Mas desde já se afirma que uma ideia-chave emerge como transversal aos problemas identificados: **desarticulação**.

– **Desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança:** políticas de saúde, de segurança social, de educação, de família, de emprego e de cultura, a nível nacional e municipal. 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 descontinuidades, ambiguidades, desalento e falta de confiança. Como exemplo desta desarticulação pode referir-se o investimento feito no processo associado à Gestão Flexível do Currículo na década de 1990, que antecedeu e fundamentou a Reorganização Curricular, envolvendo escolas, professores e investigadores, e inclusivamente estudos avaliativos sobre ele produzidos²⁸, a que as políticas subsequentes não deram qualquer continuidade nem

²⁸ Cf. Alonso, L. Peralta, H e Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, a pedido da SEEI.

clarificaram aspectos de eventual reformulação, agravando as desarticulações e ambiguidades vividas nas escolas.

– **Desarticulação entre uma vida das crianças, desacompanhada, e uma excessiva institucionalização do seu tempo.** Como resposta à necessidade de as proteger de uma sociedade agressiva, as crianças passaram a estar institucionalizadas, despendendo muito tempo nas instituições, nos mesmos espaços, o que implica um domínio, pelos adultos, do espaço e do tempo que lhes é próprio (tempos livres), propiciador de brincadeiras de criatividade e regulação autónomas. Passou-se do vazio ao exagero, sendo necessário harmonizar o tempo do currículo, do lazer e da família.

– **Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas** no interior das práticas de ensino na escola, o que se traduz no acumular de retenções e desistências (4,9% no 4.º e 10,4% no 6.º ano de escolaridade, referente a 2005-06²⁹) com inerente perda de auto-estima e inviabilização prática da determinação de escolarização obrigatória até aos 15 anos ou benevolência nas classificações com efeitos igualmente perversos.

– **Desarticulação entre documentos enquadradores**, de entre os quais se destacam os documentos curriculares, matéria sobre a qual, como salientou Luísa Alonso na *workshop* realizada, reinam ambiguidades provenientes da disparidade de documentos nem sempre coerentes, impeditivos de uma leitura clara do currículo nacional.

– **Desarticulação entre o discurso e as práticas** que se manifesta a vários níveis como, por exemplo, no fosso entre os propósitos do actual 1.º ciclo do ensino básico com ênfase nas competências básicas estruturantes do conhecimento e a sua concretização ou, como já foi acentuado, na distância entre o ideário presente na LBSE relativamente à articulação entre ciclos de educação básica, nomeadamente entre o 1.º e o

²⁹ Fonte: *Números da Educação*, em www.gepe.min-edu.pt

2.º ciclo do ensino básico e a sua concretização ao nível da organização logística, dos currículos e das práticas. Um problema que requer uma solução urgente.

– **Desarticulação entre o ideal, bem apregoado, da qualidade e a sua monitorização**, no fundo a desarticulação que está na origem de muitas outras e que necessita de uma definição clara do que deve cair no âmbito da legislação, das orientações, da autonomia de instituições e de educadores para evitar que excessivas regulamentações asfixiem a criatividade pessoal e local mas também que a ausência de supervisão e monitorização promova uma cultura de pouca qualidade e exigência.

Da Desarticulação à Coerência

Se a ideia de **desarticulação** traduz o âmago dos problemas encontrados, a noção de **coerência** indicia a lógica de soluções a adoptar.

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.

Como afirma Teresa Vasconcelos neste estudo, é relevante

“dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal (...) concebida como:

- 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”.

Na mesma linha de pensamento, Maria do Céu Roldão apresenta alguns princípios que devem presidir a uma escolarização integrada, a saber: a) continuidade na dimensão curricular, organizativa, vivencial; b) inclusão de todo o percurso educativo na mesma instituição; c) incentivos ao trabalho integrado entre docentes e entre crianças de várias idades; d) construção de referenciais de competências a desenvolver ao nível formal e não formal.

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.

– **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.

– **Atendimento, alargado, às crianças**, com medidas no plano social, cultural e escolar, numa articulação de actividades escolares e não-escolares, diversificadas mas sem serem asfixiantes ou demasiado institucionalizadas. Um atendimento que atenda à diversidade pessoal, cultural e social de cada criança e de cada família permitindo educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um.

– **Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico**, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção de conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interacção com as famílias e a comunidade.

– **Reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos** com aproximação do actual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente

articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico. Este ciclo básico de 6 anos visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas.

Face à relevância que a matéria referida neste último ponto tem merecido ultimamente, dedica-se-lhe uma maior atenção. Convém, para já, destacar que um ciclo articulado de 6 anos se inscreve numa tendência manifestada nos países analisados por Teresa Gaspar. Admite-se a possibilidade da sua sub-divisão em períodos de 4+2 ou 3+3, não se encontrando razões psicológicas ou curriculares de fundo para se optar por um ou outro dos modelos. As razões serão mais de natureza conjuntural. Assim, por exemplo, se o primeiro cenário tem a vantagem de provocar menos rupturas relativamente ao *status quo* tem, porém, a desvantagem de poder não provocar conflitos cognitivos nas culturas profissionais estabelecidas, as quais, como salientámos, precisam de ser questionadas se queremos que alguma inovação possa acontecer. Nesse sentido, o modelo 3+3 poderia oferecer uma oportunidade de confronto, reflexão e reorganização. Uma terceira alternativa poderia contemplar o esquema 2+2+2 existente noutros países, mas a eventual vantagem de poder ser motivante para as crianças ultrapassar etapas parece não compensar o risco de se introduzir mais uma possível descontinuidade.

Porém, mais do que centrar a discussão em períodos e sequências escolares, é mais importante pensar a reorganização em termos dos seus conceitos estruturantes, como bem nota Maria do Céu Roldão. E os termos estruturantes têm como pilares: a natureza do desenvolvimento das crianças, as competências a adquirir, o currículo que visa e permite a sua aquisição, a relação pedagógica que favorece o binómio estímulo-apoio. Daí se partirá para a organização do trabalho docente, em consonância. Face às características da apropriação do saber pelas crianças, mais global do que analítica, o currículo deve seguir uma matriz integrada, globalizante, embora com progressiva disciplinarização (mas

sem excessiva atomização) que preveja a mobilização articulada dos diversos saberes face a situações de aprendizagem portadoras de sentido para as crianças. A relação pedagógica gerada na interacção com um número diversificado (mas não exagerado de docentes) e com clara identificação de uma ou duas figuras de referência, dará sustentabilidade afectiva ao percurso escolar.

Recomenda-se, para este ciclo de seis anos, o regime de monodocência com progressiva co-ajudação, pelo menos em duas áreas, uma mais voltada para as ciências e outra para as letras (para utilizar uma terminologia clássica), mas idealiza-se um modelo mais interessante e mais flexível assente em “equipas multidisciplinares”, consistentemente lideradas, constituídas por professores especialmente vocacionados para a difícil tarefa de iniciar as crianças no domínio das literacias basilares (perfil que, infelizmente, começa a escassear) e professores mais orientados para o conhecimento disciplinar, embora ainda integrado. Neste entrosamento entre professores seria de conceber que os primeiros, para além de um maior envolvimento nos primeiros anos de escolaridade, acompanhassem os alunos até ao final do ciclo, mantendo assim a desejável afiliação, podendo, para o efeito, intervir em áreas curriculares não disciplinares como o estudo acompanhado, as áreas de enriquecimento curricular ou as actividades de apoio a alunos com dificuldades básicas. A intervenção dos segundos deveria ser progressivamente acentuada ao longo do ciclo, consolidando assim a continuidade num currículo gradualmente orientado para os saberes disciplinares, não excessivamente compartimentados. Este modelo, já defendido noutro lugar, permitiria articular a “exigência da competência disciplinar face ao crescente desenvolvimento do conhecimento” sem relegar para um plano secundário a “importância do vínculo pedagógico, da relação de pessoalidade e do conhecimento interpessoal que a actual organização do ensino desestabiliza com a entrada do aluno no 2.º ciclo do ensino básico” (Alarcão *et al.*, 2006:67). Com este modelo promover-se-ia também o diálogo entre as duas culturas profissionais que ainda subsistem e, presumivelmente, desenvolver-se-ia uma cultura que, de

cruzada, desejavelmente se transformaria numa cultura profissional partilhada.

Como todas as inovações, também esta não é isenta de riscos. O primeiro diz respeito à possível descoordenação das “equipas multidisciplinares”, pelo que será desde já de alertar para a necessidade de uma inequívoca coordenação pedagógica e curricular. Um segundo risco reside na eventual influência disciplinar e académica dos actuais professores do 2.º ciclo sobre os seus colegas do 1.º ciclo, o que seria indesejável, pois poderia aniquilar a organização curricular que se pretende em espiral, de matriz holística, assente em actividades integradoras dirigidas para o desenvolvimento de competências básicas. O terceiro risco prende-se exactamente com a questão das competências básicas. Aproximar o 2.º do 1.º ciclo do ensino básico não pode traduzir-se num recuo histórico que confine a educação de base, no sentido que lhe atribui Maria do Céu Roldão, à idade dos 12 anos. Este risco tem implicações no modo como poderá vir a ser concebido o 3.º ciclo que deverá ainda servir os objectivos de educação básica, não obstante permitir já alguma diversificação de percursos. Finalmente o quarto risco é o da inércia perante as dificuldades que uma tal mudança naturalmente acarretará. Ora, como muito bem salientou Manuel Rangel na *workshop* que tem vindo a ser referida, não é de esperar, nem é desejável, que o corpo docente actual possa, de um momento para o outro, leccionar áreas disciplinares mais abrangentes para as quais não está preparado, pelo que é de admitir, pelo menos transitoriamente, a existência de situações diversificadas, numa aproximação gradual à situação ideal. Embora concordando com esta estratégia de aproximação, é até de se questionar se, na lógica de uma gestão de recursos adequada, da responsabilidade da escola, não será de admitir, mesmo no futuro, situações de flexibilidade com base no reconhecimento das competências pessoais dos professores para além das que derivam estritamente da sua habilitação académica.

A terminar esta secção, gostaria de retomar a ideia de Luísa Alonso³⁰ ao defender **Um Referencial Integrado de Educação de**

³⁰ Comunicação pessoal na *workshop* de 29.01.08

Infância que desse coerência aos cuidados e à educação nesta faixa etária e no qual se enquadrassem as decisões que vão sendo tomadas.

A Finalizar

Apontaram-se algumas áreas de intervenção prioritária. Mas importa não perder de vista que medidas que venham a ser tomadas nestes sectores estão sob a influência da teia de culturas e decisões referentes a contextos sociais, culturais e políticos mais alargados e relativamente aos quais nos permitimos fazer as seguintes recomendações:

1. Investimento na educação de infância

Pressupõe um investimento por parte das famílias, do Estado e da sociedade em geral, numa assunção clara do princípio da responsabilidade pelo cumprimento dos direitos da criança e visando a igualdade de oportunidades e a criação de contextos familiares, sociais e escolares com dimensão verdadeiramente educativa.

2. Dimensão educativa alargada

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.

3. Intervenção atempada e equipas inter-profissionais de cuidados às crianças

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.

4. Articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais

O princípio de que a educação pré-escolar e escolar é complementar da acção educativa da família requer condições de “educabilidade”, de participação nos centros educativos, de articulação entre trabalho e educação dos filhos, condições que devem ser tidas em conta nas políticas familiares e sociais.

5. Reconfiguração da escola

À escola têm vindo a ser progressivamente atribuídas mais funções sem que, contudo, se tenha ainda registado um pensamento profundamente transformador. O conceito de “escola de espectro lato” como centro comunitário, polivalente, organizado numa perspectiva de abertura à sociedade e à aprendizagem ao longo da vida, com expressão já visível na Holanda, deverá constituir um referente a explorar até pela ligação que possibilita com políticas de formação de adultos, incluindo os próprios pais e também com políticas municipais numa lógica de “a cidade como escola”.

6. Formação dos profissionais da educação

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 compostos 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.

7. Avaliação da qualidade e monitorização

Transformar implica avaliar, conhecer, intervir. Mas implica também envolver os principais actores no processo de transformação. É recorrente a chamada de atenção para o fosso entre os discursos (políticos e até profissionais) e as práticas educativas. Muitas das mudanças defendidas e legisladas têm-se desarticulado recorrentemente pela pressão das culturas organizacionais e profissionais existentes. Para minorar essa fragilidade, recomenda-se a organização, sistemática, de mecanismos de supervisão na sua dupla vertente de monitorização e de formação em contexto de trabalho.

Em **conclusão**, uma oferta alargada de formação de qualidade, regida por princípios de **coerência educativa** e sustentada por uma atenção ao ser único que é cada **criança** e pelo investimento a que a mesma tem direito permitirá – assim o esperamos – uma realização das potencialidades de cada criança e uma integração, progressivamente mais participativa, na transformação e no progresso sociais com rumo a uma sociedade mais coesa, mais educativa, mais optimista e mais orientada para o futuro.

Referências

Alarcão, I., Andrade, A. I., Couceiro, F., Santos, L. e Vieira, R. M. (2006). O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do ensino básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, vol. XIV, 1, 57-76.

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

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

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

ANEXO

A Educação dos 0 aos 12 anos
Relato-síntese da *Workshop* do Estudo

A *workshop* contou com a presença de todos os autores dos textos e dos seguintes analistas convidados: Madalena Alves, João Formosinho, Maria Stella Aguiar, Conceição Lopes, António Ponces de Carvalho, Manuel Rangel, Mário Cordeiro, Ana Maria Vieira de Almeida, Isabel Alçada, Luísa Alonso e António Carmelo Rosa.

O presente relato integra também os contributos de Isabel Carvalho Guerra e de Eduardo Sá que, embora não tendo participado na *workshop*, apresentaram comentários escritos sobre os textos que foram convidados a analisar.

O Presidente do CNE, Professor Júlio Pedrosa, moderou os trabalhos, agradeceu aos autores do estudo e justificou o interesse do CNE por esta temática emergente do Debate Nacional sobre Educação (DNE). A introdução ao tema esteve a cargo da Prof.^a Isabel Alarcão, coordenadora do estudo, que se congratulou com a iniciativa do CNE e com a confiança depositada na equipa. Agradeceu o trabalho apresentado por cada um dos elementos, bem como a disponibilidade do grupo de analistas convidados, enunciando, em seguida, os princípios que estiveram na base da elaboração dos textos.

Os resultados deste estudo deverão ser apresentados num seminário aberto e motivar, eventualmente, a elaboração de uma recomendação ou parecer por parte do CNE.

- focalização na criança;
- exclusão do 3.º ciclo do ensino básico;
- não ter cariz académico e ser direccionado para os parceiros sociais interessados na educação, nomeadamente os que estão representados no CNE.

Das ideias expressas nesta *workshop*, destacam-se as seguintes:

- A metodologia adoptada (circulação dos textos entre os diferentes autores), que permitirá a cada um integrar no seu texto a opinião dos outros (intertextualidade), foi assinalada como muito positiva;
- Apesar da diversidade das abordagens, o estudo permite fazer uma caracterização do período em análise e apontar caminhos para a intervenção.

1. Enquadramento

O desenvolvimento da criança

Para Maria Stella Aguiar, a noção de desenvolvimento apela à aprendizagem/conhecimento de nós próprios, dos outros e do mundo que nos rodeia. Realçou a visão holística do desenvolvimento psicológico enunciada por Gabriela Portugal. Embora alguns teóricos acentuem os efeitos dos factores contextuais, permanecem ainda clivagens. A questão está em compreender o que pode afectar o desenvolvimento para propor a oferta educativa mais adequada.

No entender de Gabriela Portugal, a preocupação com o desenvolvimento holístico da criança é importante para assegurar que todas as dimensões sejam satisfeitas.

O conhecimento que decorre das neuro-ciências, nomeadamente o contributo da investigação neuro-magnética funcional, embora não tenha sido muito trabalhado, foi apontado (Ponces de Carvalho e Mário Cordeiro) como importante para este estudo, na medida em que nos traz muita informação sobre o modo como os seres humanos aprendem.

O contexto sócio-cultural

Referindo-se ao texto apresentado por Manuel Sarmento, Conceição Alves emitiu o seguinte comentário:

O enquadramento social e civilizacional dos mundos de vida das crianças, feito por Sarmento, é positivo mas carece de algum enquadramento histórico. Há uma visão fragmentada da história, como se o olhar da sociedade portuguesa sobre a criança fosse em fatias e não sistémico.

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. Mais do que explicar as causas, era importante explicar esses parâmetros na lógica dos efeitos.

O texto devia clarificar de que crianças e famílias falamos porque elas não são neutras. A educação pública tem respostas diferentes a dar em função da concepção de educação das diferentes classes sociais.

É importante ter em conta a cultura embrionária das crianças, a participação da criança naquilo que é o seu projecto de existência e de construção da sua autonomia no qual os adultos e a educação têm o papel de assessorar.

Aspectos a acrescentar/aprofundar:

- media/educação, na lógica dos usos e efeitos;
- desafio da cultura da participação na contemporaneidade;

- ideologia/criança/poder (interacção adultos/crianças/instituições);
- condição económica da criança.

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:

- 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 indidentárias/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?

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).

Na opinião de Gabriela Portugal, aquilo em que a criança se torna depende da cultura em que ela se desenvolve. Portanto, o que serve numa

cultura, em termos de desenvolvimento, pode não ser o desejável noutra. O problema está nas nossas representações acerca da criança. Para esta autora, ver do ponto de vista da criança é o grande desafio porque se continuarmos a não atender à realidade da criança e ao que é importante para ela, provavelmente, as coisas estarão votadas ao insucesso.

2. Política Global de Educação para a Infância

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.

A necessidade de se conceber a educação de forma sistémica e de se pensar uma política global para a educação da criança foi reconhecida por diversos intervenientes.

No entender de Isabel Alçada, o tempo é, talvez, a inquietação fundamental da arquitectura dessa política global de educação. As actividades de educação intencional roubam o tempo necessário à auto-organização da criança, daí que isso deva ser tomado em conta quando se delinearem as linhas prospectivas.

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.

Qualquer estratégia deve valorizar a emergência de múltiplas modalidades de execução, defendeu Isabel Alçada. Todo o desenvolvimento curricular deve ter referências (orientações) sem dar modelos únicos. As formas de aplicação que as instituições encontram é que poderão fazer a diferença.

Luísa 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.

Para Isabel Alçada é importante que se operacionalizem as competências básicas de forma compreensível para todos e não apenas para aqueles que se interessam por educação, recomendando, portanto, clareza na forma como a educação é apresentada à sociedade.

No entender de Manuel Carmelo Rosa, será importante que este estudo equacione o multilinguismo e as aprendizagens básicas para que, em seguida, o CNE possa fazer propostas de operacionalização. Considerou também que os contextos são fundamentais para a aprendizagem, pelo que não bastará investir na educação, outros factores terão de ser associados.

Educação dos 0 aos 3 anos de idade

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.

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.

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.

Madalena Alves lembrou que a introdução de dados estatísticos sobre crianças abrangidas pelas instituições existentes seria importante para ajudar a repensar a resposta dos 0 aos 3 anos de idade.

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:

- 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...).
- 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.

Eduardo Sá associou a educação infantil à educação dos pais, no sentido de criar uma dinâmica, a partir de grupos de encontro, que ponha em sintonia a família e a escola no que se refere à educação das crianças. Relevou, igualmente, a importância da articulação entre a educação infantil e a saúde mental para mobilizar os recursos necessários à

despistagem de atrasos de desenvolvimento e de doenças psicológicas em incubação. Em seu entender, a educação para a sensibilidade, através das diversas artes, não pode ser descurada, assim como devem ser dados à criança o tempo e o espaço necessários para brincar, quer no jardim-de-infância, quer na família.

Vários intervenientes referiram a importância do educador masculino nos primeiros 5 anos, sob pena de se confundirem os espaços de regressão e de ousadia.

3. O Sistema

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:

- 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;
- reformas truncadas (ex: escolas básicas integradas; gestão flexível do currículo);
- tendência para legislar tudo; não há um equilíbrio entre o que são as tarefas do governo e dos profissionais.

Comparação com outros países

As comparações entre as características de diferentes países são problemáticas na medida em que é difícil interpretar todas as variáveis à luz do respectivo contexto histórico e cultural, como é o caso da Finlândia em que o menor número de horas passadas na escola é compensado pelo apoio das famílias, como referiu António Ponces de Carvalho.

A comparação entre os diferentes países permitiu a Manuel Rangel encontrar tendências comuns mas também zonas de incerteza, nomeadamente no que se refere à tutela (será benéfico ter uma única tutela?), aos programas, ao tipo de docência e aos ciclos. Assim, sugeriu a elaboração de grelhas que permitam uma melhor comparação dos diferentes dados e uma maior clarificação no que se refere ao regime de docência (número de professores, tipo de coadjuvação, áreas de intervenção, professores especializados), à formação dos professores (em que escolas e com que tronco comum?) e à língua estrangeira.

Tutela

Referindo-se à educação pré-escolar, Madalena Alves precisou que o ME detém a tutela de todas as instituições do pré-escolar, sendo que no caso das IPSS ela é conjunta com o MTSS. António Ponces de Carvalho referiu que a dupla tutela é considerada um mal mas, por vezes, depende das pessoas e dos mecanismos locais de poder. Não parece, no entanto, existir um consenso sobre esta matéria.

Organização dos ciclos

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.

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.

Ainda que não tenham sido adiantadas modalidades de organização dos ciclos de educação e ensino pela maioria dos presentes, Ponces de Carvalho defendeu o modelo 3+4+2 com a devida articulação interna.

O papel do ensino privado no nível etário dos 6 aos 9 anos deveria ser salientado no estudo, até porque algumas dessas instituições dão mesmo ensino gratuito (Madalena Alves; António Ponces de Carvalho).

Organização e funcionamento local

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.

Este analista 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.

O défice de interesse dos pais pela actividade escolar dos filhos foi também evocada, questionando-se Ponces de Carvalho sobre quais os mecanismos a desenvolver quando os pais se recusam a participar.

Profissionalidade dos agentes educativos

Referindo-se ao pré-escolar, Madalena Alves lembrou que o papel das instituições privadas e do MTSS poderá ajudar a compreender as questões da equidade neste nível de educação. Referiu, também, que os profissionais que aí trabalham têm contribuído para uma mais-valia educativa mas, o facto desse trabalho não ser considerado serviço docente, com as inerentes consequências negativas para a carreira, tem provocado uma fuga que pode pôr em causa o trabalho desenvolvido.

Esta analista recordou ainda que a forma como o pré-escolar funciona, hoje, decorre do vínculo a instituições particulares e a IPSS, bem como dos modelos de formação das educadoras de infância em escolas privadas. Em seu entender, as tensões neste nível de educação têm raízes históricas que valeria a pena desenvolver, nomeadamente a tensão entre o educativo e o escolar.

4. Utopias e Alternativas

Na opinião de João Formosinho, a utopia é importante para que se possa admitir o estabelecimento de contratos para escolas alternativas e levar o sistema político a valorizar a diferença.

Teresa Gaspar assinalou que todos os países estudados têm experiências em curso. O que a preocupa é que o nosso sistema não tenha experiências nem áreas de respiração.

No final, Isabel Alarcão interrogou-se sobre se o estudo deverá apontar soluções mais concretas ou se esse deverá ser um trabalho do CNE.

O Presidente entende que este estudo deverá mostrar o que estamos a fazer em educação e o que deveremos fazer. Fará sentido, por exemplo, juntar os 6 anos de escolaridade num único ciclo? Os académicos devem propor medidas de política e, se o entenderem necessário, deverão

equacionar a possibilidade de se pensar um ciclo de 6 anos de forma integrada. O papel do CNE será o de apresentar algumas visões sobre estas matérias.

Solicitou a todos os analistas o envio de um curto contributo escrito com os comentários e sugestões de recomendações.

Acabou pedindo aos presentes que, caso conheçam experiências educativas interessantes, as sinalizem junto do CNE para que se possa organizar um repositório.

Conselho Nacional de Educação, 29 de Janeiro de 2008.