



EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

Com a participação de:

Teresa Vasconcelos | Pedro Cunha

Maria da Assunção Folque | Ana Teresa Brito | Jorge Ascenção



EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

Com a participação de:

Teresa Vasconcelos | Pedro Cunha

Maria da Assunção Folque | Ana Teresa Brito | Jorge Ascenção

Ficha técnica

© EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo

www.edulog.pt

Março de 2018

Título: Educação de infância: o que temos e o que queremos?

Editor: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo

Ano de edição: 2019

ISBN: 9781795401388

ÍNDICE

PÁG.

/ 5 - 9 /

PREFÁCIO

/ 10 - 15 /

CONTEXTUALIZAÇÃO

/ 16 - 17 /

INFOGRAFIA

/ 18 - 19 /

DISCURSO DIRETO

/ 20 - 22 /

Teresa Vasconcelos

/ 23 - 24 /

Pedro Cunha

/ 25 - 29 /

Assunção Folque

/ 30 - 33 /

Ana Teresa Brito

/ 34 - 35 /

Jorge Ascenção

/ 38 - 39 /

COMO ESCOLHER UMA CRECHE
OU JARDIM-DE-INFÂNCIA?

/ 40 - 41 /

BIBLIOGRAFIA
PUBLICAÇÕES
LIGAÇÕES

PREFÁCIO

Em 2018, o EDULOG elegeu como um dos temas para a sua atuação a educação de infância. O tema é atual. Com efeito, diversos países têm inscrito a educação de infância como prioridade. Porquê? Por várias razões.

Em primeiro lugar, porque a investigação em diferentes áreas (e.g., genética, neurociências, desenvolvimento humano, saúde...) mostra de forma contundente a importância dos primeiros anos de vida para uma vida saudável e produtiva. Vejamos alguns factos que corroboram esta afirmação.

Sabemos que o maior desenvolvimento sináptico ocorre até aos três anos. É neste período que se estabelecem os circuitos neuronais associados às competências emocionais, sociais, cognitivas, e motoras básicas em que se alicerçam as aquisições e aprendizagens posteriores. Sabemos também que a construção da arquitetura neuronal ocorre ao longo de uma sucessão de períodos sensíveis, que correspondem a períodos de maturação e sensibilidade distintos, e que as capacidades cognitivas, emocionais e sociais estão fortemente interligadas. E, mais importante ainda, sabemos que a expressão genética e o desenvolvimento neuronal são amplamente moldados pelas relações e experiências mais precoces (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007): relações afetivas seguras, reciprocidade nas interações com o adulto cuidador, respostas ajustadas às necessidades e desenvolvimento da criança e oportunidades de aprendizagem ricas constituem verdadeiros motores do desenvolvimento; no extremo oposto, constata-se que a exposição prolongada a condições desencadeadoras de respostas de stress, sem a presença de uma figura adulta protetora, podem comprometer seriamente o desenvolvimento com efeitos muitas vezes difíceis de reverter. Evidentemente a capacidade de adaptação e aprendizagem prolongam-se pela vida adulta, mas o que se tem descoberto é que uma base sólida aumenta consideravelmente a probabilidade de um desenvolvimento saudável e de um percurso de sucesso.

(...) sabemos que a expressão genética e o desenvolvimento neuronal são amplamente moldados pelas relações e experiências mais precoces (...)

Portanto, garantir essa base sólida a todos, através de uma educação de infância dos 0 aos 6 anos, capaz de estimular e eficaz a contrariar os efeitos adversos do contexto em que muitas crianças crescem, é, em primeiro lugar, um dever ético e de responsabilidade para com a defesa dos direitos fundamentais da criança. Mas é também uma via privilegiada para assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades e uma sociedade melhor.

Em segundo lugar, o EDULOG selecionou a educação de infância como tema porque se pretendemos soluções consistentes e eficazes para o nosso sistema educativo devemos ter presente que as intervenções durante os primeiros anos de vida são as que têm efeitos mais duradouros e retornos mais elevados (e.g., Cunha and Heckman 2007; Shonkoff and Phillips 2000). Isto acontece precisamente porque beneficiam dos picos de maior sensibilidade e plasticidade neuronal e porque as competências adquiridas nesta fase são a base para o desenvolvimento subsequente, como explicado antes. Mas esses efeitos positivos dependem da qualidade da resposta educativa, o que significa que vale a pena analisar e debater a Educação de Infância que temos. O conhecimento científico, acumulado ao longo de várias décadas, é indispensável a essa análise, como é crucial para a definição das medidas necessárias para melhorar o que por cá se faz.

Em terceiro, e por último lugar, importa também analisar e pensar a Educação de Infância pelo papel que nos dias de hoje as creches e jardins de infância desempenham na vida das famílias portuguesas. Para muitos pais os serviços assegurados por estas instituições são a única forma de conciliar a vida parental com a vida profissional e os educadores são para eles um apoio crucial na tarefa de educar.

A educação de infância é certamente uma das áreas onde o nosso país fez progressos consideráveis. No espaço de pouco mais de 30 anos integraram-se numa mesma rede, tutelada pelo Ministério da Educação, todos os serviços de cuidar e educar crianças dos 3 aos 6 anos (Folque, 2014). Alargou-se a rede permitindo que hoje mais de 90% das crianças com idades entre os 3 e os 6 anos frequentem o pré-escolar (avançamos com passo firme em direção à universalidade

(...) estas instituições são a única forma de conciliar a vida parental com a vida profissional e os educadores são para eles um apoio crucial na tarefa de educar.

do pré-escolar). Ampliaram-se os horários dos jardins de infância, aproximando-os às necessidades das famílias. Aumentou-se o nível de formação dos educadores. Definiram-se critérios e normas que visam garantir a proteção das crianças, a segurança dos espaços e materiais, a adequação do rácio adulto/criança às necessidades de cada faixa etária. Produziram-se orientações e referenciais para ajudar os educadores a promoverem o desenvolvimento e o bem-estar infantil e fornecer aos pais a informação de que necessitam para acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento dos filhos (OCDE, 2012).

Mas temos ainda importantes desafios. Temos os serviços para crianças dos 0-3 e a educação pré-escolar dos 3-6 com diferentes tutelas, o que dificulta a articulação institucional e a desejável continuidade do processo educativo. Sabemos ainda pouco acerca do que define uma prática pedagógica eficaz ou um currículum equilibrado e adequado às necessidades das crianças desta idade. Precisamos de fazer chegar aos pais mais informação acerca dos aspectos das creches e jardins de infância a que devem prestar atenção para poderem avalizar melhor estes serviços (P. Cunha, comunicação pessoal, março 20, 2018).

Para debater estes e outros desafios e identificar possíveis soluções, o EDULOG convidou um conjunto de especialistas nacionais com formação e experiências distintas. Chamou também a participar pais e educadores de infância, a dupla indissociável que tem a nobre missão de educar. Acreditamos que o olhar sobre a Educação de Infância ficará mais rico se analisado sobre diferentes perspetivas e aportado com evidências de diversas disciplinas. A escolha recaiu sobre:

› **Teresa Vasconcelos** foi professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde exerceu múltiplas funções na formação inicial, contínua e graduada de professores e educadores, na investigação e na prestação de serviços à comunidade, e foi Diretora-Geral da Educação Básica do Ministério da Educação, tendo sido responsável pelo Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. É doutorada em Educação Pré-escolar e Elementar. No seu texto reflete como os conceitos de fronteira e hospitalidade se aplicam à Educação de Infância nos dias de hoje e espelham os desafios que a esta se colocam.

(...) constata-se que a exposição prolongada a condições desencadeadoras de respostas de stress, sem a presença de uma figura adulta protetora, podem comprometer seriamente o desenvolvimento com efeitos muitas vezes difíceis de reverter.

› **Pedro Cunha**, Psicólogo, Diretor-Adjunto do Programa Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian, foi membro da Starting Strong Network da OCDE e Subdiretor-Geral da Direção-Geral da Educação. Apresenta-nos a realidade dos factos: no nosso país temos cerca de 140 000 crianças com menos de 6 anos a viver em risco de pobreza. Desafia-nos a ir além do óbvio. Descreve o que a investigação tem apontado como variáveis fundamentais da Educação de Infância para que se observem efeitos positivos no desenvolvimento e interpela-nos a reparar no que pode fazer toda a diferença numa sala de creche ou jardim de infância.

› **Assunção Folque**, da Universidade de Évora, educadora de infância na sua formação inicial, trabalhou durante 12 anos com crianças em idade pré-escolar, é Doutorada em Educação e atualmente dirige o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. No seu texto fala-nos dos propósitos que serve a educação de infância – os direitos das crianças, as famílias e a construção de um mundo sustentável. Voz crítica do risco de escolarização precoce e de um cada vez menor contacto das crianças com o espaço natural e com a restante comunidade, apela a uma visão holística da Educação de Infância e a uma política para a infância plurisectorial e integrada.

› **Ana Teresa Brito**, membro da Fundação Brazelton Gomes-Pedro, Doutorada em Estudos da Criança/Educação Especial, com experiência de formação nos domínios da Educação de Infância e Intervenção Precoce e investigadora. Esta autora aponta-nos três desafios para uma Educação de Infância de qualidade: i) colocarmos o conhecimento científico sobre a criança ao serviço da compreensão do seu desenvolvimento e aprendizagem; ii) conhecermos a realidade das crianças em Portugal e iii) sermos capazes de traduzir os conhecimentos em ação atendendo à particularidade de cada contexto.

› **Jorge Ascenção**, presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais, membro do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. Neste caderno recorda que muitas das fragilidades das crianças e jovens, observadas nos diferentes níveis de ensino, têm muitas vezes origem no início do percurso educativo das crianças, quer na escola, quer na família. Reforça o papel da Educação de Infância no apoio às famílias e aponta alguns aspectos relevantes para a qualidade pedagógica.

Aos autores agradecemos a colaboração e disponibilidade para debater o que temos e o que queremos para a educação de infância. O EDULOG pretende contribuir disseminando este conhecimento e incitando o envolvimento da sociedade neste debate.

Dezembro de 2018

Isabel Leite

Professora da Universidade de Évora,
membro do Conselho Consultivo do Edulog

REFERÊNCIAS:

Center on the Developing Child at Harvard University (2007). A Science Based Framework for Early Child Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning Behaviors and Health for Vulnerable Children. <http://www.developingchild.harvard.edu> | Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. American Economic Review, 97(2):31-47. | Folque, (2014), Qualidade e identidade da Educação de Infância em Portugal: Processo e desafios actuais. Cadernos de Educação de Infância, 102. | OCDE (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal. <https://www.oecd.org/education/school/Portugal's%20ECEC%20country%20report.pdf> | Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development. Washington, D.C.: National Academy Press.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Quem está agora na casa dos 56 anos, muito provavelmente terá tido o primeiro contacto com a educação formal na antiga escola primária. Uma viagem estatística no tempo, disponibilizada pela PORDATA, faz-nos recuar a 1961, quando apenas 1,2% das crianças com idade para frequentar o pré-escolar (dos três aos cinco anos) estavam efetivamente matriculadas.

Por diversas razões, entre as quais se destaca o aumento substancial da participação feminina no mercado de trabalho, o cenário atual é bem diferente. Quando chegam ao primeiro ano de escola, as crianças fizeram em média dois anos e dez meses de pré-escolar. O ensino obrigatório continua a iniciar-se aos seis anos, mas na prática a escolaridade acontece mais cedo. Regressando a 2017, damos conta da evolução: estavam matriculadas no pré-escolar 94,5% das crianças com idade para o frequentar.

Berçários, creches e jardins de infância acolhem um número crescente de crianças. As mudanças ocorridas estão registadas nas sucessivas edições de um dos mais prestigiados relatórios internacionais: o “Education and Training Monitor”, organizado pela Comissão Europeia. De 2011 a 2016 a taxa de pré-escolarização dos quatro anos de idade até ao início da escolaridade obrigatória esteve sempre acima dos 90% e acompanhou de perto a média da União Europeia (UE).

Contudo, a edição de 2018 trazia más notícias: “Portugal começa a afastar-se do cumprimento da meta europeia de conseguir 95% das crianças dos quatro aos seis anos inscritas no pré-escolar até 2020”. Em 2016, 92,5% das crianças naquele intervalo etário estavam matriculadas em Portugal (95,3% na UE). A taxa de pré-escolarização descia: de 91,6% em 2011/2012 para 90,1% em 2015/2016 nos quatro anos e de 97,9% para 94,8% nos cinco anos.

A Comissão Europeia identificava ainda falhas na oferta de estabelecimentos educativos nas edições de 2016 e 2017 do relatório. “A rede pública de jardins de infância que oferecem educação e acolhimento na primeira infância tem vindo a diminuir

Portugal começa a afastar-se do cumprimento da meta europeia de conseguir 95% das crianças dos quatro aos seis anos inscritas no pré-escolar até 2020.

devido aos recentes cortes orçamentais. Cobria apenas cerca de 50% das crianças inscritas com idades compreendidas entre os três e os cinco anos em 2014-2015, tendo sido inscritos 30% em organizações financiadas por fundos públicos e tendo uma proporção crescente recorrido a centros privados. Esta situação é mais grave nas zonas urbanas”, lia-se no relatório individual dedicado a Portugal em 2016.

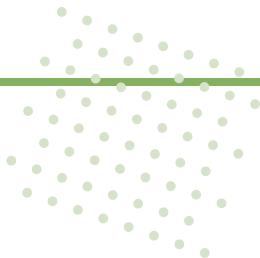
Os problemas persistiam como ficava evidente pela advertência na edição de 2017: “A falta de instalações disponíveis faz com que seja mais difícil alargar a provisão universal de acolhimento na primeira infância, que está sob a responsabilidade dos serviços sociais, a crianças com idades entre os zero e os três anos.”

Ninguém melhor do que Teresa Vasconcelos, diretora da Direção-Geral da Educação Básica, entre 1996 e 1999 e reladora da recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) “A Educação das Crianças dos zero aos três anos”, pode reconhecer “o caminho extraordinário que Portugal fez até acreditar na importância da educação dos zero aos três anos”.

Com taxas de cobertura ainda muito baixas, o país inicia nos anos 90 o caminho para a expansão do pré-escolar. Dois documentos marcam a tentativa de inverter o cenário: o Plano da Expansão de 1996 e a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar de 1997. Mudanças políticas alicerçadas numa mudança na percepção social do papel do pré-escolar, aponta Teresa Vasconcelos: “A sociedade via os jardins de infância como locais onde as mães depositavam as crianças para poderem ir trabalhar. Hoje, os pais entendem que um bom pré-escolar tem efeitos ulteriores no desenvolvimento das crianças e na capacidade de aprendizagem e reivindicam creches e jardins de infância de qualidade para os seus filhos.”

Teresa Vasconcelos reconhece que “o edifício do pré-escolar tem bons andaimes”. Mas acrescenta: “Se não é constantemente reparado corre o risco de começar a ter humidades, até mesmo desmoronamentos.” Continuando a metáfora, perguntamos onde

A falta de instalações disponíveis faz com que seja mais difícil alargar a provisão universal de acolhimento na primeira infância, que está sob a responsabilidade dos serviços sociais, a crianças com idades entre os 0 e os 3 anos.



deverá ser feita a intervenção? “O fundamental é cuidar da qualidade daquilo que temos, nomeadamente, da formação dos profissionais já que somos um país pioneiro na exigência de habilitações aos educadores”, responde.

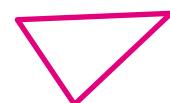
Depois, continua a investigadora, é preciso dar atenção “urgente” a outra área do edifício pré-escolar: “É muito grave que os Governos não assumam uma estratégia para o atendimento das crianças dos zero aos três.” Nestas idades, faltam respostas no setor público.

“As famílias não têm possibilidades económicas para garantir creches de qualidade pagando, por isso é preciso uma estratégia que passa por uma concertação entre os ministérios da Educação e o da Solidariedade e Segurança Social”, constata Teresa Vasconcelos, que foi também uma das oradoras da conferência EDUTALK “Educação de Infância: o que temos e o que queremos?” A publicação que se apresenta resulta desse mesmo debate promovido pelo EDULOG da Fundação Belmiro de Azevedo, a 20 de março, em Évora.

O triângulo família-creche-emprego não é equilátero. Jorge Ascenção, presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) está ciente das dificuldades dos pais em conciliar as “exigências do trabalho” com a participação na vida escolar das crianças. “Infelizmente, a cultura das entidades patronais é de que as empresas existem para dar lucro e, portanto, não podem dispensar os seus funcionários para acompanhar os filhos tanto quanto seria desejável.”

Da análise “do que temos” para “o que queremos”, Jorge Ascenção argumenta pela necessidade de “repensar” aspectos ligados aos horários de funcionamento das creches e dos jardins de infância. À CONFAP chegam relatos dramáticos de encarregados de educação que precisam de deixar os filhos nas creches às 7h30 porque entram no trabalho às 8h00 ou só os podem ir buscar às 20h00, porque trabalham até tarde. “São situações aflitivas para as quais não existem respostas públicas”, critica.

O triângulo
família-creche-
-emprego não é
equilátero.



Para muitos pais e mães, o ato de entregar uma criança a cuidadores e educadores que não fazem parte da família pode ser uma angústia. Todavia, à necessidade crescente de respostas educativas, pela exigência do mercado de trabalho, soma-se a consciencialização para importância da educação de infância no desenvolvimento social-emocional e cognitivo da criança.

“É um grande desafio e uma grande responsabilidade das instituições e equipas de educadores e auxiliares dar apoio às famílias”, constata Ana Teresa Brito, investigadora da Fundação Brazelton Gomes-Pedro cuja atuação se centra na área das ciências do bebé e da família. “Se conseguirmos, enquanto profissionais, estar à altura desse desafio enormíssimo de partilhar com a família uma criança temos a base para construir uma relação de confiança que se traduz – como mostra a evidência – no desenvolvimento e bem-estar daquela criança.”

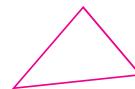
Quando perguntam a Luís Ribeiro, presidente da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), “o que é preciso mudar na área da educação para a infância?”, contesta: “Não sei se é preciso mudar assim tanta coisa...” Ainda assim, o presidente da APEI identifica o que julga ser “um problema central” na educação de infância: falta de unificação. “Temos a educação dos zero aos três anos fora do sistema educativo, o que resulta num grande entrave a esta unidade da educação de infância. Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, esta separação constitui um grande constrangimento”, argumenta Luís Ribeiro, que além de educador de infância exerceu funções como diretor de um agrupamento de escolas durante 10 anos.

A EDUTALK não se cingiu à realidade portuguesa. Pedro Cunha, membro da rede “Starting Strong”, que monitoriza a evolução da educação pré-primária nos países da OCDE e outro dos participantes no debate, comparou “o que temos” em Portugal com o que têm os restantes países da Europa e da OCDE. “Em algumas áreas Portugal está muitíssimo avançado, por exemplo, temos todos os educadores de infância com frequência universitária, o que não é comum no espaço europeu.” Essa é, segundo o investigador, “uma

É um grande desafio e uma grande responsabilidade das instituições e equipas de educadores e auxiliares dar apoio às famílias.

Temos a educação dos zero aos três anos fora do sistema educativo, o que resulta num grande entrave a esta unidade da educação de infância.





garantia da qualidade do que se vai passar nas salas das creches e nos jardins de infância com os grupos de crianças”.



Alguns países (...) investem em “creches familiares” ou “centros de atividade de dia” (...).

O que podemos aprender com os exemplos de fora? “Podemo-nos inspirar em modelos alternativos de educação pré-escolar”, retribui Pedro Cunha. “As necessidades das famílias hoje são muito distintas das que tínhamos há 20 anos. Alguns países têm maior flexibilidade e maior criatividade na forma como oferecem os serviços de cuidado e educação de infância.” Outros investem em “creches familiares” ou “centros de atividade de dia” onde as crianças que estão sob a alcada de cuidadores familiares podem passar períodos de tempo mais pequenos. São muitos os exemplos de práticas em educação de infância que se afastam do modelo tradicional.

Criar referenciais de qualidade para educação de infância tem sido uma prioridade política em muitos países. Assunção Folque, diretora do mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, descreve o conceito de “boa” creche. “A qualidade tem dois componentes, a acessibilidade – se a creche não está acessível nem vale a pena pensar se há qualidade – e a qualificação profissional, uma vez que as interações entre crianças e adultos são um dos principais fatores de qualidade.” Como devem ser as interações? “Calorosas e incluir conversas com princípio, meio e fim”, acrescenta Assunção Folque, salvaguardando que tanto a qualidade das interações como a dos processos educativos dependem do *ratio* adulto/criança.

Para Assunção Folque, o debate em torno da educação de infância suscita outra reflexão: “Houve uma institucionalização da vida da criança, o que tem de nos fazer pensar onde está o equilíbrio e o que isto implica para a vida das crianças e para as suas necessidades”. Por outro, “desde muito cedo as crianças têm oportunidade de ter experiências que não lhes eram dadas no seu contexto familiar, o que é uma coisa boa se a educação de infância for de qualidade”, ressalva a investigadora.

A educação começa aos zero e não apenas aos três anos. Qualquer resposta à segunda parte da pergunta colocada pela EDUTALK “Educação de Infância: o que temos e o que queremos?” deve incluir o reconhecimento legislativo desta evidência científica, conclui Teresa Vasconcelos. “A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) tem de mudar. Mudando-se a LBSE já há possibilidade de investir de outra maneira na faixa etária dos zero aos três.”



A presente publicação inclui um conjunto de textos que resultam da experiência e/ou da investigação dos oradores presentes no evento. Pela variedade de questões que nos trazem, estes textos poderão servir de base à opinião sustentada de encarregados de educação, professores e educadores. Nas páginas finais, encontram-se estatísticas retiradas de estudos nacionais e internacionais e oito recomendações para ter em conta no momento de escolher uma creche.



Andreia Lobo

editora de conteúdos do EDULOG

TAXA DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO



95%

taxa de
pré-escolari-
zação na
União
Europeia
definida até
2020

50%

Abaixo dos 3 anos

Em Portugal, 50% das crianças entre os 0 e os 3 anos frequenta estruturas de acolhimento e apoio à infância

Fonte: Estado da Educação 2017

REDE DE ESTABELECIMENTOS

O sector privado tem papel relevante na oferta da educação pré-escolar, ao contrário do que acontece nos restantes níveis de ensino.

Das **253 959**

crianças inscritas na educação pré-escolar, no ano letivo de 2016/2017 frequentam instituições:

52,7
%

públicas

30,7
%

privadas dependentes do Estado (em geral IPSS)

16,5
%

privadas independentes

Fonte: Estatísticas da Educação 2016/2017

EDUCADORES/AS

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

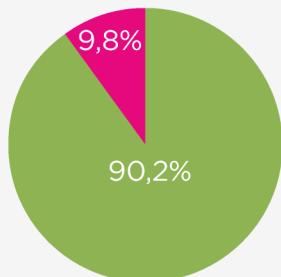
Exerciam funções de educador/a de infância em 2016/2017 um total de

153 808

82,5% no ensino público.



Educadores/as nos jardins-de-infância públicos



pertencem aos quadros contratados/as
 pertencem aos quadros da administração centralizada

Fonte: Estatísticas da Educação 2016/2017

DISTRIBUIÇÃO POR GÉNERO E IDADE

Em Portugal



6%

menos de 30 anos

23%

entre os 30 e os 39 anos

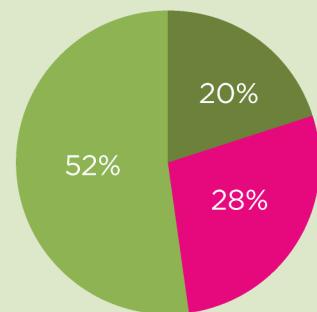
71%

entre os 40 e mais de 50 anos



99% são mulheres

Na OCDE



menos de 30 anos
 entre os 30 e os 39 anos
 entre os 40 e mais de 50 anos



97% são mulheres

Fonte: Starting Strong 2017

DISCURSO DIRETO

Teresa Vasconcelos
Pedro Cunha
Maria da Assunção Folque
Ana Teresa Brito
Jorge Ascenção

Os textos que se seguem foram produzidos no âmbito da Edutalk que decorreu em Évora, no dia 20 de março de 2018, na Fundação Eugénio de Almeida. As opiniões expressas refletem o posicionamento dos seus autores, não necessariamente o do EDULOG, cujo objetivo é apenas proporcionar um debate construtivo e fundamentado na evidência científica.

Teresa Vasconcelos
Diretora-Geral da
Educação Básica
do Ministério da
Educação
(1996-1999)

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM TEMPOS DE FRONTEIRA



Se pensarmos a educação de infância hoje, no seu contexto social, político, humano, duas palavras-chave emergem: *fronteira* e *hospitalidade*. Estes dois conceitos que emergiram da antropologia social e cultural colocam importantes desafios à educação de infância.

Podemos afirmar que a educação de infância está no cruzamento de fronteiras. Se apenas a psicologia e os psicólogos ditaram, em finais do século XIX, o que se devia fazer com crianças, hoje a educação de infância está na convergência de diferentes disciplinas: as neurociências (estudo do desenvolvimento do cérebro humano); a antropologia e a sociologia (os contextos); a sociologia da infância (as diferentes infâncias), a geografia (locais, contextos e culturas).

Comecemos pelo conceito de “fronteira”: originalmente tem um significado literal geográfico: uma linha que separa dois territórios; na Biologia significa as trocas celulares, a membrana plasmática da célula; na Física, a vizinhança de um sistema é a parte exterior que pode influenciar o comportamento de um sistema através da fronteira: se a fronteira de um sistema não permite trocas de energia com a vizinhança, o sistema é isolado: assim, a fronteira garante que um sistema não fique isolado; ao nível da Sociologia, a vida na fronteira partilha com a vida de exílio algumas características importantes: tende a ser uma vida instável e perigosa, na qual nada ou quase nada é certo ou garantido; existe fora dos esquemas dominantes de sociabilidade; reproduz-se [portanto] sempre de forma provisória, atravessando fronteiras e ultrapassando limites.

Que novos desafios, problemas e oportunidades as crianças encontram? Estes coincidem com as dos adultos: rápidas mudanças demográficas, poluição ambiental, globalização da economia, saúde e novas epidemias, sistemas de informação e estilos de vida (comunicação instantânea), novas migrações (“os novos europeus”), a

guerra “em lume brando” transmitida quase em direto pelas televisões. Podemos enumerar ainda outras fronteiras: sistemas educativos e famílias; níveis educativos: 0-3 anos / 3-6 anos / 6-10 anos; crianças com necessidades diferenciadas (“especiais”); meninos/meninas; crianças e idosos; classes sociais, culturas, etnias, língua, orientação sexual; estatuto socioeconómico - o perigo das “escolas-gueto”, etc...

Trabalhar em fronteira permite o encontro de profissionais de diferentes agências que, ultrapassando a segurança do seu abrigo institucional, resolvem problemas comuns, baseados nas competências de cada um.

O estabelecimento de educação de infância passa a ser: um forum democrático de socialização; um espaço das crianças e não para as crianças (Dahlberg, Moss & Pence, 1999); um espaço para experimentar “fronteiras”, sendo que a criança não é um cliente, consumidora de mais um serviço.

Trabalhar em fronteira exige ainda uma nova visão da criança: criança cosmopolita (dotada de múltiplas identidades e pertenças, Bahba, 2008), com uma infinita capacidade de transformar a adversidade em potencialidade, capaz de interações múltiplas e afirmando o valor dos seus “sentimentos” (Damásio 2017), dotada de um sentido de curiosidade pelo outro e de hospitalidade; capaz de construir mapas pessoais para sua própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica; competente, ativa, crítica; capaz de construir os seus próprios símbolos e códigos aprendendo simultaneamente a descodificá-los nos outros, capaz de atribuir significados a acontecimentos e tentando partilhá-los, capaz do respeito como autoridade aceite, solidária e capaz de um “cuidado com o planeta”.

Daí tornar-se necessário ultrapassar a fronteira dicotómica entre o cuidar e o educar (C. Tomás, 2016), criando uma nova hospitalidade. Derrida (2003) considera que a hospitalidade é o nome geral para todas as relações com o outro; a hospitalidade é, por definição, incondicional, ela está sempre condicionada pelas condições da realidade. Boff (2005) afirma que a hospitalidade é utópica

e prática, integra o sonho e a realidade em suas margens. É uma disposição interior aberta e irrestrita. Quem recebe aprende com o outro. Não rejeita nem discrimina ninguém. A hospitalidade, exercida na sua plenitude, é feita de cadeias de solidariedades includentes e vincula-nos profundamente à nossa própria natureza e ao nosso lugar no universo.

Assim somos convidados a:

- › estabelecer a Educação de Infância como locus de cidadania (Vasconcelos, 2007)
- › aprender a trabalhar em contextos complexos
- › realizar uma ação pedagógica ultrapassando as salas de atividades: direito ao espaço público (a natureza, instituições da comunidade...)
- › nunca procurar a academização da educação de infância (escolarização precoce)
- › exercer uma pedagogia da “desigualdade” (Nóvoa) numa “desigualdade que seja igualizadora”
- › afirmar uma pedagogia da inclusão, do acolhimento, dos “sentimentos”, da hospitalidade
- › criar condições e situações para que as crianças experimentem e aprendam o que é cruzar fronteiras
- › afirmar uma ética do cuidado para a educação de infância (Vasconcelos, 2004).

Concluímos afirmando que em tempos de hospitalidade:

É no olhar que reside a base da hospitalidade, porque representa um reconhecimento da presença do outro e, por parte do estranho que chega, uma súplica silenciosa para um possível encontro. Negar-se o olhar é pretender tornar não existente o outro.

(Boff)



Pedro Cunha
Programa
Gulbenkian
Conhecimento

“SE PUDERES OLHAR, VÊ. SE PUDERES VER, REPARA”



É assim que José Saramago nos desafia a ir além do óbvio, do aparente, convidando-nos a um esforço de concentração, análise crítica e reflexão sobre a realidade da condição humana.

Olhemos então para a realidade e para os desafios da qualidade na educação de infância. Sabemos que estão amplamente comprovados os efeitos positivos da educação pré-escolar na aprendizagem e no desenvolvimento socio-emocional das crianças. Sabemos, ainda, que estes efeitos são determinantes e duradouros no percurso educativo, no desenvolvimento saudável e no sucesso ao longo da vida.

Não nos restam quaisquer dúvidas: o acesso a serviços de cuidado e de educação desde o nascimento é, não só um direito básico, como o melhor investimento para o crescimento social, económico e democrático das sociedades. É, ainda, a melhor oportunidade que cada uma das cerca de 140 000 crianças com menos de 6 anos de idade, que em Portugal vivem em risco de pobreza, tem para vencer os desafios adicionais com que se confronta neste período da sua vida.

Vejamos, porém, quais são os mecanismos, as alavancas necessárias para a produção destes efeitos benéficos nas crianças. Bastará aumentar o número de vagas ou tornar gratuito o acesso a creches e jardins de infância? Não. A investigação aponta duas grandes variáveis explicativas: o período de tempo de frequência da educação pré-escolar (não nos esqueçamos que em Portugal e na maioria dos países europeus o acesso ainda não é universal desde o nascimento) e a qualidade intrínseca da oferta educativa. A evidência sugere que a frequência de respostas educativas de baixa qualidade pode, até, ter um efeito nocivo no desenvolvimento das crianças, em particular das socialmente mais vulneráveis.

Ora, o que é a qualidade na educação de infância? Aqui chegados teremos necessariamente de ir para além do óbvio, daquilo que se vê, ir para além dos indicadores ditos estruturais de qualidade, tais como a gestão, a qualificação das educadoras, as instalações, os rácios, os materiais, a segurança, entre outros. Teremos de aceitar que a qualidade não é um conceito universal e absoluto e que combina aspectos interdependentes de natureza estrutural, que podem ser facilmente regulamentados, mas também de natureza processual e de resultados. Teremos, portanto, de reparar.

Reparemos nas relações entre as crianças e com as crianças, nos espaços de envolvimento da família e da comunidade, nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, no equilíbrio com que são trabalhadas as diferentes áreas de conteúdo curricular e a salvaguarda do espaço necessário para a exploração, a descoberta, o imprevisto e a brincadeira livre. Teremos de reparar no que acontece quando uma criança pergunta à sua educadora, por exemplo, “porque é que as nuvens não caem do céu” ou atentar na forma como partindo de um conto se abordam distintas áreas do saber. Como são satisfeitos os interesses e as necessidades das crianças? Como se estimulam competências transversais básicas como autonomia, colaboração, criatividade, pensamento crítico e responsabilidade?

E, finalmente, teremos de reparar nos resultados do processo educativo. Como poderemos descrever o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças? Como perspetivamos o início da sua escolaridade? Quais são os impactos nas famílias, os primeiros e principais educadores?

Para mim, os desafios da qualidade na educação de infância em Portugal residem sobretudo em aspectos processuais e de resultado, de natureza eminentemente pedagógica, para os quais todos (pais, educadores, profissionais da educação, dirigentes) teremos de olhar com maior atenção, com disponibilidade para ir além da soma das partes – refiro-me à justaposição de contextos, faixas etárias ou tutelas. Ver o todo, com a sensibilidade necessária para reparar.



Maria da
Assunção Folque
Professora Auxiliar da
Universidade de Évora,
Diretora do Mestrado
em Educação
Pré-escolar da
Universidade de Évora



UMA VISÃO HOLÍSTICA E SISTÉMICA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O reconhecimento da importância da educação de infância de qualidade para promover um bom começo de vida e com implicações no sucesso na escola e na vida das crianças tem chamado a atenção de todos para a necessidade de uma intervenção nas primeiras idades.

A identificação da educação de infância como o tema central do EDULOG para o ano de 2018 é revelador deste movimento social positivo. Esta intervenção nas primeiras idades não pode, contudo, ser pensada e agida sectorialmente, mas devendo-o ser antes de forma sistémica, de modo a melhorar a sua qualidade.

O conceito de qualidade inclui dimensões objetivas baseadas em investigação, mas inclui, ao mesmo tempo, um cariz subjetivo decorrente do contexto em que esta se equaciona (suas características, necessidades e recursos) e dos autores desta construção mútua (seus objetivos, crenças, visões de sucesso, visões de criança, etc.). Baseado na perspetiva sistémica de Brofenbrenner, Woodhead (1996) define qualidade como o que melhor serve. Esta perspetiva requer que identifiquemos então que propósitos serve a educação de infância.

Em primeiro lugar, a educação de infância serve os direitos das crianças nos quais se incluem os direitos de proteção (face à exploração; risco), de provisão (cuidados adequados, educação) e de participação (visibilidade no espaço público, influenciar as decisões relacionadas com aspectos das suas vidas). Assumindo a centralidade que a Educação de Infância deve dar ao desenvolvimento e à aprendizagem de todas as crianças, capacitando-as para fazer face aos desafios da vida e para encontrar um espaço de pertença e participação na sociedade, a preocupação com o bem-estar da criança deve sempre acompanhar as preocupações de educadores, famílias e da comunidade, assumindo-se a criança como

responsabilidade coletiva. É nesse sentido que falamos em *educare*, realçando a indissociabilidade entre a educação e o cuidado. Preocupam-nos alguns movimentos de escolarização precoce das crianças, nomeadamente: materiais e atividades direcionadas para as aprendizagens descontextualizadas, redutoras, infantilizantes e estereotipadas (“trabalhinhos”) desprovidas de sentido social; tempos fragmentados disciplinarmente; práticas de avaliação quantitativa que não contemplam uma perspetiva holística da criança e do contexto em que esta se desenvolve, num cruzamento de vários olhares. Preocupam-nos também a mercantilização da infância e a pressão consumista que se exerce sobre as crianças, da qual, muitas vezes, as famílias e os profissionais de educação não as conseguem proteger. Preocupa-nos, ainda, a privação da criança do espaço público, do contacto com a comunidade e com o mundo natural e a diminuição do tempo livre, exploratório, propício a conversas com os outros e a iniciativas criativas.

Em segundo lugar, identifico a necessidade de a educação de infância servir as famílias no fortalecimento das suas competências parentais e no apoio à integração das diversas esferas da sua vida. Numa sociedade com uma baixa taxa de natalidade em que a família alargada deixou de ter uma presença significativa e com um crescente acesso à informação e uma visível desregulação do trabalho, as famílias vêm-se sozinhas, sofrendo pressões e escrutínio sobre a capacidade de educar os seus filhos. Por isto, as instituições de Educação de Infância e os seus profissionais devem orientar-se para apoiar as famílias, muitas delas no início de uma experiência totalmente nova - a da parentalidade -, apoiando e promovendo o sentimento de competência, para que as famílias se sintam parte da ‘aldeia’ que é necessária para educar uma criança e para que sejam apoiadas no desenvolvimento de expectativas positivas face aos seus filhos e à Escola, que é afinal o principal fator com impacto no desenvolvimento das crianças (Siraj-Biatchford et al., 2011). Implica ainda, que se valorizem na sociedade os papéis das famílias adequando, por exemplo, as leis laborais.

Em terceiro lugar, realço que a Educação de Infância, bem como toda a educação, serve e é a chave para a construção de um mundo sustentável, conforme expresso pela ONU (UNESCO, 2016). Tal é justificado não só porque as crianças são dos grupos sociais mais afetados pelos desequilíbrios sociais, económicos e ambientais, mas também pela evidência de que investir (prestar atenção e agir) na infância é o maior garante de resultados sociais e económicos. Para criar um mundo mais justo, pacífico e equilibrado, os indivíduos e as sociedades podem, através da educação para o desenvolvimento sustentável, estar capacitados pelo conhecimento, competências, atitudes e valores para promover tal desenvolvimento. Este desenvolvimento sustentável implica estilos de vida sustentáveis, respeito pelos direitos humanos e pelo ambiente, igualdade de género, a promoção de uma cultura de paz, a valorização da cultura e da sua diversidade e o exercício de uma cidadania global.

Enquadrado nesta múltipla e ampla função da educação de infância identificamos algumas necessidades para o sistema educativo, mas também para as instituições e profissionais que, de perto, respondem às crianças entre os 0 e os 6 anos e às suas famílias:

› É necessário assumir a educação de infância de modo a integrar as respostas para crianças dos 0 aos 6 anos, evitando a fragmentação institucional, a regulamentação excessiva e desintegrada, bem como condições de trabalho que desvalorizam os profissionais que trabalham com crianças mais novas (0-3). Tal implica conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social, integrando assim o sistema educativo não enquanto educação pré-escolar, mas antes como educação de infância que se assume pela sua especificidade, num contínuo de educação ao longo da vida.

› Torna-se igualmente importante promover o acesso a todas as crianças e famílias a serviços de educação de qualidade sem discriminação económica, social ou cultural, flexibilizando as respostas em termos de horários, garantido o acesso gratuito e a sensibilidade à diversidade cultural das famílias.

- › Contrariando a visão mais comum, é preciso conceber a organização de grupos que permitam a heterogeneidade etária, social e cultural evitando nichos e promovendo a convivência com a diversidade como condição de enriquecimento humano e de promoção de um *ethos* de inclusão e cuidado mútuo.
- › Importa rever a legislação para conceber *ratios* adulto/criança que possibilitem mais participação das crianças em atividades significativas e interações de qualidade que permitam a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente (Siraj-Blatchford et al, 2002; Wells, 1986).
- › Ao nível das práticas pedagógicas, é necessário promover pedagogias orientadas para um currículo holístico, fundadas na participação das crianças em projetos e atividades culturais significativas, partindo dos seus saberes e experiências e potenciando os seus interesses, num processo de diálogo e negociação, que valorizem verdadeiros processos criativos; importa ainda garantir uma educação que implique práticas culturais com forte interação com e na comunidade.
- › É prioritário devolver às crianças a possibilidade de (re)conexão com o mundo natural que lhe permita o espanto, desenvolver familiaridade com os fenómenos e espécies naturais, aprender a fazer face ao risco e a diferentes desafios, bem como o encantamento e a apreciação que garanta o cuidado informado com o planeta.
- › Ao nível da formação dos profissionais, é necessário reforçar e potencializar a formação inicial e contínua de profissionais de nível avançado, capacitando-os para adotar uma abordagem holística e sistémica que responda à diversidade das crianças e das famílias e ao desenvolvimento sustentável assumindo a especificidade da educação das crianças mais novas. É ainda essencial requerer formação obrigatória de outros profissionais como os/as auxiliares ou as amas.

- › Dada a energia necessária ao trabalho nesta área, é importante adotar medidas de modo a garantir a regeneração das equipas combatendo o envelhecimento deste grupo profissional que está em curso.
- › Por último, uma vez que vivemos tempos de aceleradas mudanças nos padrões de vida e de multiplicação rápida do conhecimento, é necessário retomar o investimento na investigação para permitir um diagnóstico claro da situação política, social e educacional, bem como dos seus efeitos na vida das crianças e das famílias.

A necessidade de servir simultaneamente as crianças, as famílias e um mundo sustentável reivindica uma visão holística e sistémica da educação de infância pensada através de um cruzar de pontos de vista – educativo, cultural, sociológico, psicológico, mas que integre também a saúde e a justiça, as leis de trabalho, as políticas para as cidades e para o ambiente. Este cruzar de perspetivas envolve a interação entre os profissionais de diferentes setores, a definição de políticas integradas entre diversos ministérios, mas, também, o congregar das diversas esferas da sociedade para um compromisso com a educação e bem-estar das crianças e das famílias e, assim, com o desenvolvimento sustentável.



REFERÊNCIAS:

Siraj-Blatchford, I., Mayo, A., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. Research Report DFE-RR128. London: Department of Education. | Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Meltzer, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years (No. 356): Department for education and skills. | UNESCO (2016). Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil. | Wells, G. (1986). The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. London: Hodder & Soutgton. | Woodhead, M. (1996). In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children: Bernard van Leer Foundation.

Ana Teresa Brito

PhD Fundação

Brazelton Gomes-Pedro
para as Ciências do
Bebé e da Família,
Escola Superior de
Educadores de infância

Maria Ulrich

O QUE REALMENTE IMPORTA NUMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE?



O que realmente importa numa educação de infância de qualidade? Para refletir sobre esta, tão relevante, questão, elenquei três desafios, sendo o primeiro colocar(mos) o atual conhecimento científico sobre a criança no centro da nossa compreensão sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Já na viragem do milénio, António Damásio afirmava: “Nos últimos anos, tanto a neurociência como as ciências cognitivas abraçaram finalmente a emoção. (...) A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.” (2000, pp. 61-62). Poucos anos mais tarde, Sue Gerhardt (2004) traduzia esta afirmação no livro “Why love matters”, partilhando as mais recentes descobertas científicas sobre o cérebro do bebé. Pela sua atualidade, destaco algumas das ideias-chave que partilha: cada bebé vem com a sua impressão digital genética e com um leque de possibilidades único; o “equipamento de base” contém os rudimentos para a emoção e auto-regulação, mas o bebé é um *projeto interativo* – só se desenvolve na interação com o outro; o tipo de cérebro que cada bebé desenvolve está profundamente relacionado com as experiências singulares que desenvolve com as pessoas que o rodeiam; um bebé precisa de um adulto responsável e alerta aos seus estados momento a momento (Gerhardt, 2004).

É exatamente este adulto – cuidador, educador – que, de forma sensível, sintónica com a criança, vai potenciar as suas mil possibilidades. Como afirma Bruce Perry, “o cuidar humano expressa a nossa capacidade de sermos humanos” (Perry, 2013).

Em educação de infância, e na investigação que sobre a mesma realizamos, também ecoa o que as neurociências enfatizam – entre os múltiplos fatores que fundamentam a qualidade necessária aos contextos, “o componente crítico para a qualidade funda-se na relação entre a criança e o educador/cuidador e na capacidade do adulto ser responsável à criança.” (National Research Council, 2001, p. 21). Complementarmente, Bronfenbrenner (2005) sublinha a importância dos cuidadores primários terem, pelo menos, um outro cuidador adulto que encoraje e expresse admiração e afeto pela pessoa que cuida e se envolve numa atividade conjunta com a criança. Esta *cascata de cuidados* deve assim ser vista numa perspetiva sistémica e ecológica que hoje se traduz numa complexa dinâmica de redes que se apoiam mutuamente.

Chegamos, assim, ao segundo desafio – conhecer(mos) a realidade de crianças muito pequenas e suas famílias em Portugal. Sabendo que a pobreza infantil é superior à média de pobreza da população portuguesa (Folque et al., 2016; INE, 2017), é indispensável promover uma política centrada na infância. A Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos mantém-se atual, destacando a necessidade (e urgência!) de: conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social; assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias; reconfigurar o papel do Estado (a educação deve iniciar-se aos 0 anos); investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; elevar o nível de qualificação dos profissionais e as condições de trabalho; fomentar o desenvolvimento da investigação (CNE, 2011). Emergem e sustentam-se, nesta esteira, recomendações fundamentais em Educação de Infância: promover a qualidade dos contextos educativos; potenciar o envolvimento e participação das famílias; fomentar uma intervenção preventiva e inclusiva; irradiar uma cultura da infância.

Como docente, formadora de profissionais de diversas áreas, diretamente envolvidos com crianças dos 0 aos 3 anos e suas famílias, encontro, então, o desafio de repensar e fortalecer a natureza da formação dos profissionais de Educação para trabalhar com crianças muito pequenas, suas famílias, em equipa, na comunidade. Neste contexto, surge o terceiro desafio – ser(mos) capazes de traduzir o(s) conhecimento(s) em ação concreta face à singularidade de cada contexto. Como sublinha Zimmerman (2010), “Apesar de toda a evidência científica, a maioria dos educadores ainda se foca no desenvolvimento individual, sem o benefício de uma mudança de paradigma que coloca as relações no centro da consciência e intervenção dos profissionais” (Zimmerman, 2010, p. 279).

No caminho para potenciar a qualidade para a formação, fundada na evidência e nas boas práticas, chegamos a Berry Brazelton (1908-2018) e ao seu legado. Pedersen e Shonkoff (2010) afirmam-no claramente:

A base do conhecimento atual, que nos ajuda a compreender o mundo da infância, sublinha a importância central das relações, a fundamental influência das interações adulto-criança, e o papel crucial que as crianças desempenham no seu próprio desenvolvimento. (...) Este enquadramento está coberto pelas impressões digitais de Brazelton. (p. 340)

Brazelton deu-nos novas lentes, uma nova cartografia para observarmos, compreendermos e valorizarmos o comportamento do recém-nascido; as diferenças individuais; as interações entre cuidadores e bebés; os cuidados antecipatórios; os cuidados centrados na família e a colaboração transdisciplinar (Nugent, Petrauskas, & Brazelton, 2009). O modelo que criou - Modelo Touchpoints - contribui para um avanço teórico na forma como encaramos os períodos de desorganização inerentes ao desenvolvimento humano. O seu enfoque relacional vê, nestes períodos de desorganização, uma extraordinária oportunidade para os profissionais se unirem aos pais, numa aliança de suporte. Hoje temos a evidência de que quando os pais se sentem apoiados

estão mais disponíveis para entender e valorizar as etapas de desenvolvimento dos seus filhos e para estabelecer relações de maior qualidade com os profissionais (Sparrow, 2010).

A educação de infância é o domínio de intervenção mais próximo – continuadamente, quotidianamente – das crianças e suas famílias. É missão da Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebé e da Família (FBGP) “fomentar, desenvolver e difundir um novo paradigma de intervenção inspirado num modelo relacional, no pressuposto de que favorecer o vínculo do bebé à sua família tem repercussões significativas ao longo do desenvolvimento” (FBGP, 2018). No compromisso maior com esta missão, procuramos também iluminar a visão do Brazelton Touchpoints Center (2018), que, inteiramente, partilhamos: contribuir para que todas as crianças cresçam e se tornem adultos capazes de enfrentar a adversidade; fortalecer as suas comunidades; participar construtivamente na vida cívica; administrar os recursos do nosso planeta e cuidar da próxima geração, preparando-a para fazer o mesmo.



REFERÊNCIAS:

- Brazelton Touchpoints Center (2018). Vision, Mission, Values. Disponível em: <https://www.brazeltontouchpoints.org/about/vision> | Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI. In, Gomes-Pedro, Nugent, Young & Brazelton. (2010). A criança e a família no século XXI. Lisboa: Dinalivro. | Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. Lisboa: CNE. | Damásio, A. (2000). O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Mem-Martins: Publicações Europa-América. | Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), Pensar a Educação: temas sectoriais (pp. 9-46). Lisboa: Educa. ISBN 978989-8272-24-9 | Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebé e da Família (2018). Missão. Disponível em: <http://www.fundacaobgp.com/pt/missao> | Gerhardt, S. (2004). Why Love Matters: how affection shapes a baby's brain. New York: Brunner Routledge. | Instituto Nacional de Estatísticas (2018). Rendimento e Condições de Vida. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=281441156&DESTAQUESmodo=2 | National Research Council (2001). Eager to learn, Educating our Preschoolers. [Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education] B.T. Bowman, M. S. Donovan,, & M.S. Burns (Eds.). (2000). Washington, DC: National Academy Press. | Nugent, J.K., Petruskas, B.J. & Brazelton, T.B. (2009). The Newborn as a Person. Enabling Healthy Infant Development Worldwide. New Jersey: John Wiley & Sons. | Pedersen, D. & Shonkoff, J.P. (2010). Translating the Science of Early Childhood Development into Policy and Practice. In, Lester, B. M. & Sparrow, J. D. (2010). Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton. New York: Wiley-Blackwell. | Perry, B.D., (Chicago Idea's Week). (2013) Departures: The Nature of Humankind | [Video webcast] Disponível em: <https://www.chicagoideas.com/videos/462> | Sparrow, J. (2010). Aligning Systems of Care with the Relational Imperative of Development. Building Community through Collaborative Consultation. In, Lester, B. M. & Sparrow, J. D. (2010). Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton. New York: Wiley-Blackwell. | UNICEF (2014). As Crianças e a Crise em Portugal. Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais, 2013. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. | Zimmerman, L. (2010). Developing the infant mental health workforce. In, Lester, B. M. & Sparrow, J. D. (2010). Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton. New York: Wiley-Blackwell.

Jorge Ascenção
Presidente da
Confederação Nacional
das Associações de
Pais (CONFAP)

PREOCUPAÇÕES DAS FAMÍLIAS E ENVOLVIMENTO NA VIDA ESCOLAR



Muitas das fragilidades de que nos apercebemos nas crianças em níveis de ensino mais adiantados, então já adolescentes ou jovens, devem-se a alguma negligência do sistema (escola e família) no início do percurso educativo das crianças. Negligência por vários fatores, seja por incapacidade ou incompetência [há que assumi-lo], seja por desinteresse e desvalorização dos sinais por se entender que ainda há tempo.

Há necessidade de se investir mais na atenção com a Educação da Infância. Nesta etapa da vida as nossas crianças passam pelo primeiro choque emocional de estarem grande parte do dia longe da mãe ou do pai. A preocupação que apresento não é a de se ensinar um currículo, bem pelo contrário. A educação de infância é crucial no apoio à família não só no âmbito social, mas também e muito relevante no âmbito socioeducativo. Insistimos, por isso, na integração da educação de infância no sistema educativo sob a égide do Ministério da Educação e desde a idade dos zero anos, idade em que a família deixa de ter o tempo para estar com os filhos.

As instituições que assumem trabalhar a educação de infância têm que investir na formação dos seus profissionais e na valorização das suas carreiras com responsabilidade. Estes profissionais têm uma missão fundamental no desenvolvimento das crianças e no amparo às famílias nas suas necessidades e expectativas.

A educação de infância é um tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar. Não se pode inibir a vontade das crianças perguntarem “porquê?”. Todas as crianças têm capacidades para aprender, ainda que nem todas ao mesmo ritmo nem ao

mesmo nível nas diferentes áreas de conhecimento. Sabemos desta diversidade que nos enriquece enquanto sociedade, mas o sistema ainda não se preparou para respeitar esta diferença.

A qualidade pedagógica e educativa assenta fundamentalmente na capacidade de relacionamento. A escola sustenta-se na relação do professor e de outros profissionais com as crianças e com os jovens. Na Educação de Infância ainda mais esta relação assume importância vital numa relação de amizade, de conforto e amparo e de alegria entre a educadora e as auxiliares com as suas crianças, sim, suas crianças. Se assim não for, então algo está errado e seguramente não será a criança. Uma relação também ela de descoberta, de curiosidade e de criatividade com as crianças.

A educação de infância precisa de ser tudo isto. Precisa de ser uma etapa da vida onde a desordem faz parte da ordem necessária. A desarrumação da sala e das ideias, a confusão das cores e das formas são naturais na regularidade do desenvolvimento da criança. E tudo isto tem que acontecer com espontaneidade. Tudo tem que ser no respeito pelo tempo de ser criança e pela confiança de que o tempo seguinte, o da escola, cumprirá a sua função tanto melhor quanto este tempo for o que deve ser.

Na educação de infância a criança precisa sentir a alegria de viver, viver a emoção de descobrir e descobrir o gosto de vencer desafios. A criança precisa apenas de brincar e tudo acontecerá quando se pode ter o tempo de ser criança.

E para que tudo possa ser, para que as crianças se sintam bem no espaço escolar, para que se desenvolvam e aprendam, precisamos, nós adultos, de evoluir nas nossas verdades e nas nossas lógicas. Precisamos de ter a humildade de aceitar de que não somos senhores do saber absoluto e que a criança é também sabedoria. Precisamos de nos questionar a nós próprios quando avaliamos e por que avaliamos.

O nosso sistema de avaliação deve ser ele próprio um instrumento pedagógico que ajude a perceber o ponto de situação em que se está e aponte as necessidades de melhoria no processo educativo e nas aprendizagens. No nosso atual sistema de avaliação estamos todos, famílias e escolas, muito cientes da necessidade de se avaliar para classificar e selecionar. Tal princípio tem condicionado de forma severa e violenta o sistema educativo, notando-se já nalguns casos esta influência negativa na educação de infância. Muito centrados nos resultados académicos e no conhecimento cognitivo, esquecemos outros fatores fundamentais do desenvolvimento das crianças e dos jovens. E esta conceção de avaliação está já a prejudicar a missão e o trabalho (que atrás referi), que deve ser o da educação de infância.

Por isso, é necessário que todos se envolvam e que as políticas possam amparar uma nova conceção do sistema educativo. A evolução do sistema exige que as famílias sejam envolvidas, impõe que a escola conheça a família e que esta se aproprie da Escola. Nunca sairemos do nível médio das nossas capacidades se a Escola e a Família continuarem a falar sozinhas. A Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) tem confiança de que juntos vamos conseguir. Vamos continuar a melhorar a capacitação parental no acompanhamento da vida escolar e a progredir nas políticas educativas e no envolvimento das escolas com as famílias. Todos fazem parte deste processo.

”

COMO ESCOLHER UMA CRECHE OU JARDIM-DE-INFÂNCIA?



8 RECOMENDAÇÕES A TER EM CONTA QUANDO SE PROCURA UMA CRECHE OU JARDIM-DE-INFÂNCIA

Há uma grande responsabilidade por detrás da escolha de uma creche ou um jardim-de-infância. “As famílias portuguesas ainda têm pouco acesso a informação sobre os aspectos estruturais ou processuais a que devem estar atentos”, alerta Pedro Cunha, diretor-adjunto do Programa Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian e membro da rede *Starting Strong*¹ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Com base nas recomendações de Pedro Cunha sobre como avaliar e escolher uma boa creche, o EDULOG apresenta oito recomendações, simples e concisas, que poderão apoiar os encarregados de educação na tomada de decisão.



As paredes da instituição “falam”. Quando os pais, mães ou outros encarregados de educação visitam a instituição de educação para a infância devem olhar para o espaço interior e procurar indicadores do que se passa durante o dia. Há desenhos nas paredes e decorações feitas pelas crianças, fotografias de atividades?



É muito importante que além de ter uma diversidade de espaços, a instituição tenha espaço exterior para que as crianças possam brincar livremente. Que tipo de equipamentos existem? Casinhas de brincadeira, escorregas, árvores, plantas, pedras e água?



Quando olhar especificamente para a sala de atividades poderá perceber que tipo de trabalhos fazem as crianças. Pintam com lápis e lápis de cera? Que outros materiais usam? Fazem desenhos? Os trabalhos expostos são muito parecidos uns com os outros? Vê muitas fotocópias com desenhos pintados? Mau sinal.

¹ A Starting Strong Network tem como missão apoiar os países que a integram a desenvolver políticas eficazes e de qualidade, bem como identificar e analisar boas práticas para estabelecer critérios de referência na educação e cuidados para a infância. Portugal faz parte desta rede.

4

A diversidade será, muito provavelmente, a palavra-chave. Por isso, é um sinal de alerta quando a creche ou o jardim-de-infância se limitam ano após ano a reproduzir atividades estereotipadas em épocas específicas: outono, primavera, Natal, Páscoa, etc.

5

Encontrar as crianças a brincar de forma livre é bom sinal, mas torna-se um mau indicador se as encontrar permanentemente nesse estado. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra, como diz a sabedoria popular. Ter as crianças envolvidas em atividades demasiadamente estruturadas não pode ser a regra.

6

Cada instituição tem um projeto educativo. É importante que os pais, mães ou outros encarregados de educação leiam o documento. Pode ser longo e parecer fastidioso, no entanto, vale a pena ler o que aquela instituição planeia fazer com as crianças durante o período em que as acolhe. Que visão tem da criança, da sociedade, da vida?

7

Numa boa creche ou jardim-de-infância, a relação entre o/a educador/ra de infância e as crianças deve responder às necessidades de cada uma. Além das intenções escritas no papel, é possível ver isso a “olho nu”?

8

Por fim, pais, mães e encarregados de educação devem poder falar com a coordenação pedagógica e com o/a educador/a, pedindo esclarecimentos sobre o projeto educativo. Perguntando, por exemplo, como se traduz na prática ou como se materializa no dia-a-dia da criança determinado princípio genérico.

BIBLIOGRAFIA PUBLICAÇÕES LIGAÇÕES

Associação de Profissionais de Educação de Infância



www.apei.pt

Comissão Europeia

Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe (edição de 2014)



<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/EC-01-14-484?inheritRedirect=true>

Education and Training Monitor (edições de 2015, 2016, 2017 e 2018)



https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_pt

Conselho Nacional de Educação

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos



www.cneu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf

Estado da Educação (edições de 2016 e de 2017)



www.cneu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao

Fundação Francisco Manuel dos Santos

PORDATA



www.pordata.pt

Portugal: os números, Maria João Valente Rosa e Paulo Chitas, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

Crianças e Famílias num Portugal em Mudança, Mário Cordeiro, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015.

Ministério da Educação

Estatísticas da Educação 2016/2017



[www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf)

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 de 14 de outubro



www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Direção-Geral de Educação



www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

Education at a Glance (edições de 2017 e 2018)



www.oecd.org/education/education-at-a-glance

Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care



www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm~



O que são as EDUTALKS?

Dinamizadas pelo EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, as EDUTALKS são ciclos de conferências e debates públicos sobre temas transversais à Educação, com a presença de individualidades de referência na área.

TÍTULOS DA COLEÇÃO

QUE PERCEÇÕES TÊM OS PORTUGUESES SOBRE O VALOR DA EDUCAÇÃO?

TELEMÓVEL NA SALA DE AULA: SIM OU NÃO?

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

HÁ FALTA DE MÉDICOS EM PORTUGAL?

COMO PENSAR A ESCOLA COM MENOS JOVENS?

ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?

HÁ EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO REGIONAL NO ENSINO SUPERIOR?

ESTUDAR É PARA TODOS?

VÍDEO



PODCAST



WWW.EDULOG.PT