

Educação Pré-Escolar – Olhares do Passado e do Presente*

Maria José Infante > Escola Superior de Educação de Castelo Branco

1. Introdução

Entre o pessoal e o profissional, o Homem vive hoje num ambiente marcado pela mudança constante. Estas mudanças exercem grande influência nos mais diversos sectores da sociedade mas sentem-se, de forma muito directa, nos sistemas educativos, dado que “quer o seu nascimento, quer o seu desenvolvimento institucional se relacionam com um mundo diferente cujas verdades não eram desafiadas nem colocadas em questão com tanta facilidade” (Santomé, 2006: 9).

Em relação a estes cenários de mudança, Boaventura de Sousa Santos acredita que estamos a entrar num *período de transição paradigmática*. No preâmbulo da obra de Fernandes, escreve: o autor “incita-nos a atravessar o rio largo da transição e mostra-nos que a sociedade, o conhecimento e a educação que nos esperam do outro lado são, afinal, os que formos construindo na travessia” (2000: 5).

O Homem deixará de aprender num tempo determinado, para utilizar toda uma vida para aprender. Neste contexto, o futuro da escola é, seguramente, diferente. As mudanças organizacionais ocorrerão em função de factores/forças endógenas (mudanças ao nível da estrutura e comportamento organizacional, que emergem da tensão relacional) e exógenas (as que provêm do ambiente económico, político, legal e social, como as novas tecnologias, mudanças em valores da sociedade e novas oportunidades ou limitações). Para conseguir os seus propósitos a escola precisa, entre outros, de dois factores fundamentais: estabilidade de políticas educativas e autonomia. Porém, a autonomia “não pode ser entendida de forma reducionista como um corte radical ou ausência

* Este texto regista, de forma adaptada, a revisão da literatura do projecto de doutoramento Desenvolvimento Curricular em Jardins de Infância de Agrupamentos de Escolas, orientado pela Professora Doutora Filomena Gaspar, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (aprovado em Julho de 2008).

total de todas as dependências”, uma vez que “Todo o ser humano é intrinsecamente um ser de relação” (Pinto, 1998: 16) e, na escola, tudo gira em torno de pessoas.

Dirigindo a sua análise para o caso específico da educação de infância, Spodek e Saracho afirmam que “Early childhood education researchers, scholars, educators, advocates and leaders need to identify educational goals in relations to a transforming society” (2007: 20).

A educação pré-escolar pretende contribuir para a formação integral das crianças, actuando em estreita colaboração com as famílias. As crianças beneficiarão de acções educativas estruturadas “before formal academic instruction but it should not be construed as meaning that children of this age are incapable of learning” (Schickendanz, 1982: 273).

Este sector, no todo do sistema educativo, pode tornar-se a base, “eventualmente a antecâmara” (Vasconcelos, 1993: 83) da construção de um mundo melhor: “O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixarmos ao nosso mundo”. (Prefácio do relatório da UNESCO, 1998).

2. Educação Pré-escolar – Apontamentos do Percurso Histórico

A alteração do tecido social e económico, designadamente, a crescente urbanização, o trabalho feminino, a diminuição dos contactos com a natureza, o ritmo de vida acelerado, a falta de tempo para as relações pessoais, levam a que a sociedade se deva preocupar “... com a saúde, a educação, a estimulação da criança em idade pré-escolar, tomando a seu cargo tarefas noutros tempos entregues à família alargada e que a família nuclear não pode assumir” (UNESCO/IFAS, 1978: 12).

Este relatório, elaborado num tempo em que o sistema público de educação pré-escolar *era ainda uma criança*, sugere que a família escolha a instituição educativa que melhor dê ao seu filho um sentimento de segurança afectiva de que terá necessidade para lidar com o mundo actual. Na busca da qualidade, as políticas educativas que se seguiram, tentaram uma abordagem conjunta entre a acção educativa das famílias, da escola e da comunidade. É o reforço da tão mencionada ideia de que, *é precisa toda uma aldeia para educar uma criança*.

Estudos de impacto de programas pré-escolares (de que constituem referência obrigatória as investigações americanas a partir dos anos 60) concluem da existência de aspectos positivos pela sua frequência, nomeadamente no combate ao insucesso escolar.

Da Declaração dos Direitos da Criança (1959) aos dias de hoje, a investigação sobre a qualidade da educação pré-escolar, nas suas mais diversas vertentes, tem vindo a aumentar: Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação (1969); Simpósios organizados pelo Conselho da Europa (1975, 1979, 1983, 1985, 1987, 1988); Balanço efectuado pela Comunidade Europeia (1980); Relatórios da OCDE (de 1975 a 1981/82); Trabalhos da UNESCO sobre a EPE (1974, 1976, 1981, 1985); Projecto nº 8 do Conselho da Europa, que “recomenda a introdução definitiva da Educação Pré-Escolar na Escola Básica” (Meireles-Coelho, 1989: 6) e, ainda, (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Lazar & Darlington, 1982; Hebbeler, 1985; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986; Meyer, Gersten & Gutkin, 1983; Miller & Bizzel, 1983; Meyer, 1984; Frede & Barnet, 1992; Schweinhart & Weikart, 1997), indicados num artigo de Nabuco (1997: 64).

Mais recentemente são de destacar dois projectos ingleses: o Effective Provision of Pre-school Education (EPPE, 1997-2003), fundado pelo Department for Education and Employment (DfEE), referido na obra coordenada por Siraj-Blatchford (2004) e o Effective Early Learning: An action plan for change (EEL Project). Este último teve início em Maio de 1993 e é coordenado por Pascal e Bertram, professores no centro de Investigação para a Infância, do Worcester College of Higher Education (Pascal e Bertram, 2000).

As pesquisas históricas, sobre a educação da criança, realizadas por Gomes, revelam que “as instituições para a educação sistemática de crianças em idade pré-escolar datam da 2ª metade do séc. XVIII e, sobretudo, do séc. XIX” (1986: 13) e estão intimamente ligadas ao trabalho da mulher/mãe, na época da Revolução Industrial. Contudo, só quando nascem os sistemas públicos se pode falar em educação pré-escolar (Garrido, 1986).

Relativamente a Portugal, a educação de infância viveu um percurso similar ao da restante Europa, mas com “significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos” (Gomes, 1986: 20), em consequência do regime político.

Ao entusiasmo da Primeira República seguiu-se uma política de extinção das primeiras escolas infantis, pelo Estado Novo. O pensamento predominante passou a ser a promoção da iniciativa privada e a acção da família como entidade de responsabilidade exclusiva na educação dos filhos.

Mais tarde, a Reforma Veiga Simão consagrou “a Educação Pré-Escolar como pilar essencial de um sistema educativo de tendência universal” (Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaíz (1992: 13). Com a revolução de Abril, retomam-se os ideais da 1ª República quanto à educação das crianças pequenas e é instituído o Sistema Público de Educação Pré-Escolar Português (Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro), que “apesar da feição sintética dos seus objectivos não deixa de atribuir a missão de corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais” e apela para uma intervenção prioritária em zonas rurais e suburbanas. Por sua vez, o Estatuto dos Jardins de Infância (Dec.-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro) identifica uma concepção de EPE como estratégia “compensatória e como aprontamento/preparação”.

Ainda assim, Pires, ao interpretar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, diz-nos que “A clara demarcação da educação pré-escolar em relação ao ensino básico, nomeadamente ao seu primeiro ciclo, define desta vez e sem ambiguidade a natureza não preparatória da educação pré-escolar” (1987: 41).

O panorama educativo pré-escolar viveu, de 1977 a 1997, um grande conjunto de problemas, identificados no Parecer nº 1 sobre Educação Pré-Escolar (CNE, 1994). Do diagnóstico traçado, sublinhamos alguns aspectos débeis assinalados no documento: Baixa taxa de cobertura dos 3 aos 5 anos; Falta de subsídios; “Divórcio” entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico; Não integração no espírito da Educação Básica; Prevalência de contextos sociais sobre contextos educativos; Falta de coordenação dentro da Administração Pública, de controlo e apoio técnico; Diferença de estatuto dos educadores e de custos globais, para este sub-sistema.

“O sistema público de educação pré-escolar assiste a um grande crescimento na primeira metade da década de 80, correspondendo às intenções políticas da altura, a que se segue um período de

estagnação nos anos seguintes, por não haver, claramente, vontade política para continuar o trabalho até aí desenvolvido, partindo de um argumento financeiro” (Vasconcelos, 2006). Passados, exactamente, vinte anos sobre a criação do primeiro sistema público de educação pré-escolar (Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro), é publicada a Lei-Quadro de Educação Pré-escolar (Lei 5/97, 10 de Fevereiro), tendo vindo a estabelecer um ordenamento jurídico para este sector educativo. Para além da Lei Quadro, o final do século XX viu nascer um conjunto de legislação que deu suporte àquilo que podemos designar de segundo salto qualitativo da Educação Pré-escolar, entre os quais destacamos, pela sua importância: Dec.-Lei nº 147/97, de 11 de Julho – Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da EPE; Despacho nº 5220/97, DR nº178, II série, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Dec.-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro – Cria o grau de licenciado para a formação inicial de Educadores de Infância.

Este sub-sistema educativo parece ter passado “De Gata Borralheira a Cinderela: Crónica de uma Paixão”, no entender de Formosinho (1998: 53).

A publicação do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da EPE permitiu uma substancial reorganização deste sub-sistema. O debate sobre o conteúdo e os possíveis efeitos das determinações neles contidas permitiram identificar “uma certa indefinição e ambiguidade relativamente às próprias funções e objectivos da educação pré-escolar” (Cardona, 2001: 18).

Uma das maiores indefinições de então incidia sobre a forma como os Jardins de Infância deveriam assegurar a componente social de apoio à família (prolongamento de horários e refeições). Neste sentido, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12.º, determina que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas” (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Num documento de apoio à organização desta componente podemos ler que “O objectivo é o “fruir” por parte da criança, aliado à sua segurança e bem-estar, privilegiando-se a livre escolha e a brincadeira espontânea” (ME, 2002: 5). Os pais poderão escolher o atendimento que mais lhes convém, dentro da componente de apoio social: entradas, almoços, tempos após as actividades lectivas e os períodos de interrupções curriculares. Contudo, “Será nosso dever, não só explicar aos pais como as 25 horas curriculares são suficientes para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 3, 4 e 5 anos, como também garantir a qualidade de todo o tempo que os pais precisarem efectivamente de as ter no estabelecimento” (ME, 2002: 10). Quando escreve sobre o percurso histórico da educação, Teodoro sublinha a ideia de que se passou de “um obscuro domínio da esfera doméstica” para a “esfera pública”, concluindo que esta passagem coloca problemas complexos, em termos de políticas educativas, sendo determinante nos processos de desenvolvimento humano (2003: 13). Ao reflectir sobre estas linhas, encontramos um paralelismo entre a sua análise e aquilo que se passa na educação de infância. Passou-se da *educação doméstica* para a *educação em instituições*. Passadas algumas décadas de experiências podemos questionar se esta forma de cuidar do desenvolvimento de crianças pequenas será a melhor.

3. Currículo e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal

Zabalza sustenta que em educação, “programa e programação são os dois baluartes mais fortes (...)” e que “A não curricularidade (...) parece-nos uma trapaça” (1987: 94). Numa outra publicação, o mesmo autor diz que existem “palavras-leitmotiv capazes de suscitar à sua volta uma constelação de referências conceptuais e práticas, de atribuições de conservadorismo ou progressismo, de seguimento deste ou daquele colectivo de cientistas” (1992: 11) e que, uma delas é *currículo*. Apesar deste estatuto de *pedra basilar* no todo da escola e do ensino-aprendizagem, Roldão é de opinião que “O currículo não é uma área bem amada em Portugal” (2007: 9).

Dentro do quadro inovador dos anos 90 destacava-se a necessidade de implementar Linhas Orientadoras Curriculares comuns a todos os jardins de infância. De facto, “A educação pré-escolar desenvolveu-se em Portugal, sem que houvesse um documento curricular nacional” (Silva, 1998: 129) e, por isso, esta fase de planeamento educativo assumiu uma importância peculiar. O processo desenvolveu-se de forma progressiva, ao longo de dois anos, num amplo processo de consulta a profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa.

Um relatório, elaborado por Vasconcelos, põe em evidência que “os educadores seguem, muitas vezes, práticas pedagógicas indiferenciadas, o que pode contribuir para uma falta de estruturação das aprendizagens no jardim de infância” (1990: 41). No seio da comunidade dos profissionais de educação de infância “a necessidade de um texto orientador”, em termos de currículo era já sentida há alguns anos (Silva, 2001: 52). A mesma autora afirma que “as orientações curriculares se distinguem de programa por não serem prescritivas, diferenciando-se de currículo por serem abrangentes e flexíveis, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente, vários currículos” (1996: 45-46).

Efectivamente, um sistema educativo de qualidade pode desenvolver-se através de diferentes linhas curriculares, como afirmam Stallings e Stipek: “(...) preschool programs can follow several different formats and be effective (...)” (1986: 740).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) basearam-se nas “curricular guidelines” da National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1991). Definem-se como “um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 2001: 53). Estas competências em relação ao currículo são apresentadas, de forma sistemática, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância: “(...) o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares (...)” (Dec-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Atentemos nas funções das orientações curriculares:

– Constituir um quadro de referência sem, contudo, suscitar uniformidade. Neste sentido, afirmam-se inovadoras face a outros níveis de ensino onde se desenvolve um “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), marcado por uma “lógica prescritiva de

programas exaustivos que cabe às escolas e professores apenas “cumprir” – não “realizar” nem “repensar” (Roldão, 2007: 10);

- Garantir visibilidade social para este sector educativo e, por acréscimo, dignificarem as funções e o papel dos educadores de infância. No fundo estas orientações exercem uma certa função de *marketing educativo* que, se for bem sucedido, pode levar a sociedade, sobretudo os pais, a participar na escola enquanto membros de uma comunidade educativa;

- Facilitar a continuidade educativa, prevendo-se uma maior aproximação ao 1º ciclo do ensino básico. Esta ideia não significa que a educação pré-escolar escolar encerre em si uma finalidade de preparação. Pretende-se, antes, que este período da vida da criança seja organizado em torno de experiências promotoras do seu desenvolvimento global e harmonioso, em que o processo de aprendizagem é valorizado em relação aos seus resultados.

- Proporcionar dinâmicas de qualidade e inovação. *De per si* um bom currículo não significa necessariamente promoção da qualidade e inovação.

Como muito bem observa Cardona “A existência de *orientações curriculares* não tem que ser sinónimo de rigidez (...)”; é, contudo, fundamental “valorizar-se que a educação pré-escolar é um “nível de ensino” onde as crianças realizam aprendizagens fundamentais para a sua vida futura, nomeadamente que “aprendem a aprender” (2001: 21). Para operacionalizar este princípio, as propostas de desenvolvimento curricular devem respeitar a ideia do desenvolvimento global da criança, previsto pela lei quadro da educação pré-escolar, como um dos mais importantes pontos de partida. Na opinião de Spodek (1991), citado por Gaspar “nenhum currículo de educação pré-escolar pode ou deve ser justificado, desenvolvido e avaliado tendo apenas em conta (...) a dimensão desenvolvimental (...), a dimensão cultural (...) ou a dimensão do conhecimento (...)” e que “É no diálogo entre estas três fontes, fundamentos ou dimensões que a evolução da educação pré-escolar tem de ser compreendida” (2004: 8).

Teoria semelhante é defendida por Assis: “o ser humano é uma totalidade”, logo, o desenvolvimento de currículos centrados num só aspecto do desenvolvimento e essencialmente preocupados com o nível seguinte, descurem a riqueza do momento presente e não promovem o desenvolvimento global da criança (1985: 3). O tempo vivido pelas crianças no jardim de infância não pode ser (só) entendido como uma fase de preparação para outro ciclo, sob pena de ser tornar uma fase vazia de propósitos específicos. Retomemos Dewey, quando nos ensina, em *My Pedagogical Credo* (1897-1929), que *A educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida*. E a vida no jardim de infância depende, em grande parte, das oportunidades de aprendizagem que o educador for capaz de organizar e promover com as suas crianças. Salienta-se a extraordinária importância da estruturação do ambiente físico. Educar é cuidar e a existência de orientações curriculares não deve significar o afastamento de uma acção desvinculadora de afectos, do cuidar, da responsabilidade por um ser que é um todo. Para desenvolver este tipo de *prática de proximidade* é muito importante a estruturação de um ambiente físico semelhante à casa/lar (Martin, 1992, citado em Vasconcelos, 2001), onde a criança possa deixar as suas marcas e identificar as dos (seus) outros.

O planeamento da acção educativa, em jardins de infância, inseridos em agrupamentos de escola, prevê que se conciliem a componente educativa e a social, sem descuidar a qualidade (ME, 2002).

Secundamos, no entanto, a reflexão de Libório e Portugal, quando escrevem: “Pensamos que muitos educadores e professores se encontram presos nas teias das culturas escolares, para além das teias que emaranham os seus discursos sobre as crianças e sobre a infância. Torna-se difícil avançar, fazer a mudança ainda que um colectivo afirme desejá-lo, sem o apoio de uma ajuda externa, na qual todos reconheçam autoridade, mas onde não sintam ameaça” (2007: 338).

4. Qualidade em Educação de Infância

A procura da qualidade em educação de infância tem inspirado muitos investigadores, nos mais variados contextos geográficos e culturas.

À implementação de programas específicos precede uma clarificação de princípios. Aqui registamos alguns deles: “1) Um princípio relativo aos direitos humanos; 2) Um princípio moral e social; 3) Um princípio económico; 4) Um princípio de eficácia; 5) Um princípio de igualdade social; 6) Um princípio político; 7) Um princípio científico; 8) A mudança das circunstâncias sociais e demográficas” (Myers, 1990/91: 56-57).

A partir destes e de outros inquestionáveis *bons princípios*, muitos têm sido os programas implementados. Da sua análise podemos tirar um denominador comum – a aposta de “investimento no capital humano”, em que os efeitos são de vária ordem: “(...) repercussão nos níveis de ensino seguintes (Heckner & Lechner, 2001); (...) benefícios económicos (Feinstein, 2001); (...) aquisição de conhecimentos básicos de matemática, literacia e de competências (...)” (Wylie, 2001), consultados num manual da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, s/d: 3).

O relatório final da Comissão da Reforma Educativa (CRSE), quando fala em programas de reorganização do sistema educativo, contempla a EPE através de quatro sub-programas: 1) Diversificação das modalidades de educação pré-escolar com recurso a soluções adaptadas às situações concretas; 2) Melhoria qualitativa educacional nos J. I. e noutras soluções existentes; 3) Incremento de esquemas de formação de educadores de infância; 4) Alargamento da rede física da educação pré-escolar (CRSE, 1988: 21-26).

Mais tarde, o Parecer nº 1 do CNE, refere-se à “não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa”. Para este panorama parecem contribuir três razões: os problemas da infância que se confundem com os problemas sociais, culturais e económicos; a “convicção de que as crianças devem ser educadas no seio da família” e a falta de força dos “clientes imediatos” da EPE (crianças e famílias) e o isolamento dos educadores que os impede de se afirmarem perante o poder (CNE, 1994).

Sobre o tema da qualidade Ramirez chega mesmo a concluir que “O preço de uma má qualidade de serviços é tão ou mais pernicioso do que a ausência dos mesmos” (1990: 21). A mesma autora colaborou num estudo da Rede Europeia de Acolhimento de Crianças, cujo relatório veio a intitular-se “Qualidade dos serviços às crianças”, articulado a partir de três perspectivas: a das crianças, a dos pais e a dos profissionais de educação infantil. Defendendo os valores básicos ao

pleno desenvolvimento humano, o trabalho realizado permitiu encontrar categorias de análise, apresentadas em questões abertas, precioso auxiliar para a construção de escalas de avaliação a casos específicos. Pela riqueza do teor de análise, mas por razões de parcimónia descritiva, apenas apresentamos as categorias gerais: “1) Admissão e utilização; 2) Ambiente; 3) Actividade educativa; 4) Aspectos relacionais; 5) Pontos de vista dos pais; 6) A comunidade; 7) Apreciação da diversidade; 8) Apreciação das crianças e avaliação dos resultados; 9) Indemnização dos custos; 10) Ética” e ainda: a) Política; b) Legislação e normalização; c) Financiamento e recursos; d) Planeamento e controlo; e) Conselho e ajuda; f) Pessoal; g) Formação; h) Recursos Físicos; i) Investigação e Desenvolvimento; j) Integração e coordenação dos serviços” (Comissão das Comunidades Europeias, s/d).

As preocupações com a qualidade são partilhadas com os pais, sobretudo na altura em que precisam de escolher um jardim de infância. A consulta de guiões estruturados para uma avaliação mais pormenorizada pode ajudar a tal tarefa. Vejamos as categorias de avaliação de um “Day Care Center”, da autoria de Colbert (1993): 1) The center’s staff; 2) The center’s parent relations; 3) The physical and teaching environment; 4) The curriculum; 5) Staff-child environment; 6) The administration and 7) [parents’] child view of the center”. Também os estudos de Katz e Weikart (1993), apontados no CNE (1994) concluem: “os maus serviços educacionais ao nível pré-escolar representam uma oportunidade perdida de contribuir de modo significativo para a qualidade de vida e para o futuro da criança” e “qualquer actividade que não seja de alta qualidade representa uma oportunidade perdida de oferecer às crianças um bom serviço para todo o resto da sua vida”.

Continuando a identificação de variáveis da qualidade, Pascal e Bertram (2000) assinalam as seguintes: metas e objectivos, experiências de aprendizagem/currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, planeamento, avaliação e manutenção de registos, organização da equipa técnica, espaço físico, relações e interacções, igualdade de oportunidades, parceria parental e ligação com o lar e a comunidade, gestão, monitorização e avaliação.

Destacamos, em seguida, dois aspectos muito importantes para a qualidade em educação de infância: o tempo e o espaço. Num artigo que escrevemos em 2002, reportávamo-nos às palavras de Formosinho (CNE, 1994), a este propósito: “O ideal educativo é melhor tempo no jardim de infância e mais tempo na família” (Infante, 2002: 75). Ao reflectirmos sobre o espaço, como outra vertente de currículo, várias são as dúvidas que se nos colocam. Uma delas liga-se directamente com a criação de espaços de relação e de construção de um sentido de pertença, especialmente significativas na educação de crianças pequenas. Walsh diz-nos que “We live in a world that is changing more rapidly than we can comprehend” (...) “We also live in a world that is rapidly losing much of its localness” (...) e “This loss of localness troubles me. Being a human being is a very local process” (2001: 45). No mesmo sentido, da perda do local e específico em prol do global em educação, se pronuncia Paraskeva (2008), no decorrer do seu discurso, quando afirma que, hoje ouve-se com frequência “sou do agrupamento tal” em vez de “sou da escola a ou b”, chamando a atenção para os reflexos do paradigma educativo na semântica.

Outro desafio é o da melhoria ao nível do currículo. Se o lançamento de Orientações Curriculares constituiu um marco importante, há agora que acompanhar no terreno a sua implementação, através de uma supervisão de qualidade, de animação pedagógica e de formação profissional.

Este acompanhamento “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (ME, 1997: 93).

Os conceitos de qualidade em educação de infância têm, nos seus mais variados significados, um apelo aos direitos das crianças.

Woodhead relembra-nos a importância da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças e continua a acreditar que este documento “(...) é indiscutivelmente o melhor ponto de partida para o desenvolvimento de políticas em favor das crianças no mundo.” Mais à frente, no mesmo texto, chega a identificar um desses direitos: “o respeito pelas suas opiniões e sentimentos” (2007: 12).

Também Keulen, no Ano Europeu de Igualdade de Oportunidades para Todos, intitula um artigo seu de “Todas as crianças da terra serão bem vindas ao nosso fogo de campo” e escreve: “este ditado dos nativos americanos expressa a igualdade de oportunidades e os direitos das crianças, considerando as crianças como seres humanos e levando-as seriamente ao lugar onde as decisões são tomadas” (2007: 4).

A “voz das crianças” começa a impor-se como expressão da vontade em considerar as opiniões dos mais pequenos sobre a sua vida (vida escolar, casos de abuso, processos de divórcios e outros). Esta convicção é já sustentada por alguns autores, designadamente: Christensen e James, 2000; Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001; Campos e Cruz, 2006; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Woodhead e Faulkner, 2000, apontados na recente obra de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008: 13).

Para reforçar a importância da qualidade, partilho convosco as vozes de duas crianças:

Na praia – “Oh mãe, eu não quero esta praia porque está cheia de couves” – referindo-se às algas – (Ana Rita Infante, 2 anos/1985)

Em casa, com a capa do Zorro – “Oh mãe, olha p’ra mim...com esta espada do Action Man pareço o Tarzan” (João Nuno Infante, 3 anos/1990)

Só para quem esteve envolvido nestes contextos afectivos, espacio-temporais pode perceber a importância destas palavras... A Rita teve medo das algas e julgou que eram couves, mas teve oportunidade de falar e estar com os pais para a esclarecer e ajudar a ultrapassar o medo... As crianças podem ainda não saber o que querem, mas sabem muito facilmente o que não querem...

Quanto ao João, que confusão de nomes e adereços de heróis. Mas teve ao lado, em casa, liberdade para brincar e falar das suas brincadeiras e hoje os adultos teimam em esquecer a importância do brincar e do papel da fantasia no desenvolvimento equilibrado das crianças...

Termino com as palavras de Eduardo Sá: “Dizem que o colo estraga. O colo não estraga. O colo conserta.” (Sá: 2002)

Referências

Assembleia da República (1997). Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro: *Lei Quadro de Educação Pré-escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

- Assembleia da República (1997). Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (2001). Dec-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto: *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assis, O. (1985). *Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Cardona, M. (2001). Pensar o currículo em educação de infância. Discurso de abertura. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância (APEI)
- CNE/Conselho Nacional de Educação (1994). *Parecer n.º 1 sobre educação pré-escolar em Portugal*. (Relator: Prof. Doutor João Formosinho). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Colbert, R. (1993). *How to pick a special Day Care Center*. Paper presented at the Fitchburg State College. Time for a change parent/Neighborhood Conference Fitchburg, ERIC - ED 363448.
- Comissão das Comunidades Europeias (s/d). *Qualidade dos Serviços às Crianças* (Documento de discussão). Lisboa: CCE.
- CRSE/Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global da Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1897-1929). *My Pedagogical Credo*. Washington, DC.
- DGIDC/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s/d). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: DGIDC/ME
- Formosinho, J. e Machado, J. (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Porto: ASA.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garrido, J. (1986). Trayectoria histórica de la Educación Preescolar. In *Enciclopedia de la educación preescolar*, V/I. Bases Teóricas. Madrid: Santillana, SA.
- Gaspar, M. (2004). *Projecto Mais-Pais – Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Infante, M. (2002). O tempo e o espaço no jardim de infância. Relato de uma experiência de formação. In *Educare/Educere*, nº12. Revista da ESE de C. Branco: Escola Superior de Educação.
- Keulen, A. (2007). Todas as crianças da terra serão bem-vindas ao nosso fogo de campo. In *Infância na Europa*, nº 13. Lisboa: APEI.

- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Libório, O. e Portugal, G. (2007). A supervisão como impulsionadora de mudança e inovação no Jardim de Infância. In Costa, J., Neto-Mendes, A., e Ventura, A. (Org.). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- M.E. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatório Preparatório do Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- M.E. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar
- Meireles-Coelho, C. (1989). *Para uma implementação curricular na educação pré-escolar em Portugal*. Projecto de investigação não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Myers, R. (1990-1991). *Um tempo para a infância: Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*. Porto: Centro UNESCO do Porto.
- Nabuco, M. (1997). Um estudo sobre os efeitos de três currículos de educação pré-escolar em Portugal no fim do primeiro ano do ensino básico. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Paraskeva, J. (2008). Políticas e discursos (trans) nacionais de formação de professores. In *O processo de Bolonha: desafios para a supervisão*. Porto: Colóquio CIDInE. Notas de Campo.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove Estudos de caso*. Porto: Editora Porto.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In Dias, A., Silva, A, Pinto, C., e Hapetian, I. (1998). *Autonomia das escolas – Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- Ramirez, M. (1990). A qualidade... In FENPROF (1990). *Educação pré-escolar – Que futuro?* Cadernos da FENPROF, nº 24, Federação Nacional de Professores.
- Roldão, M. (2007). O currículo pronto-a-vestir de tamanho único – sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In Formosinho, J. *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá, E. (2001). O bem estar dos professores. In *Professores em Tempos de Mudança*. XI Jornadas Pedagógicas. Castelo Branco: Associação Nacional de Professores. Notas de Campo.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Silva, I. (1998). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Análise de um processo. In Martins, M. *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, I. (2001). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. A participação dos educadores. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Schickedanz, J. (1982). *Toward understanding children*. Boston: Little Brown.
- Sousa Santos, B. (2000). Preâmbulo. In Fernandes, J. *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Spodek, B. e Saracho, O. (2007). Early Childhood Education Research and Practice: An International Perspective. In Pequito, P. e Pinheiro, A. (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Stallings, J. e Stipek, D. (1986). Research on Early Childhood and Elementary School Teaching Programs. In *Handbook of Research on Teaching*. (3rd. ed.), New York: Macmillan Publishing Company.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação – Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento
- UNESCO/IFAS (1978). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de Educação*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (1990). *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE*. Lisboa: Unidade Nacional Eurydice, GEP.
- Vasconcelos, T. (1993). Entre educadores e crianças: Das Malhas que a educação Pré-Escolar tece. In *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 6.
- Vasconcelos, T. (2001). Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2006). *Debate Nacional Sobre Educação*. Consultado a 28 de Novembro de 2007 em: <http://www.debatereducacao.pt>. Fornecido por Joomla!
- Walsh, D. (2001). Quem aprende mais? In Pequito, P. e Pinheiro, A. (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Woodhead, M. (2007). Direitos da criança – uma nova forma de padrão universal. In *Revista Infância na Europa*, nº 13: APEI
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Resumo

Este texto caracteriza a Educação Pré-Escolar Portuguesa entre os horizontes temporais dos anos 60/Séc. XX e o tempo em que vivemos. A pesquisa bibliográfica serve de suporte a uma investigação em curso, em que se procura, numa óptica de qualidade e inovação pedagógica, dar resposta ao seguinte problema:

Quais são os processos/práticas de desenvolvimento curricular decorrentes das seguintes inovações educativas: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Agrupamentos de Escolas e Componente Social de Apoio à Família?

A investigação equaciona reflexões em torno de temas como: Sociedade e Escola, o Panorama enunciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o caso da Educação Pré-escolar, Currículo e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Qualidade em Educação de Infância.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; orientações curriculares para a educação pré-escolar; qualidade em educação de infância e agrupamentos de escolas.

Abstract

This paper describes the situation of the Portuguese Pre-school System between the 1960's and nowadays. The theory presented is part of research based on the need for quality criteria and pedagogical innovation. The study aims to analyse the following:

What are the processes/practices for curricular development as a result of the following educational innovations: Pre-school Curricular Guidelines, Pre-school Education integrated in Local Schools and Social Support for the Family?

This study highlights subjects such as: Society and school, the view outlined in the Educational System Framelaw (1986), Early Childhood Education, Pre-school Curricular Guidelines and Quality in Early Childhood.

Key-words: Pre-school education; early childhood education; pre-school curricular guidelines; quality in early childhood and local schools.