

## **A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA PARA A PEQUENA INFÂNCIA: UMA VISÃO SOCIOLÓGICA SOBRE A INFÂNCIA**

**Bárbara Tadeu**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa  
babatadeu@hotmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo a análise crítica à legislação portuguesa para a pequena infância. Pretende-se, através da perspetiva sociológica da infância, analisar as principais problemáticas existentes no atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Desta forma, pretende-se refletir sobre o estado da educação para a pequena infância, em Portugal, sendo os principais problemas apontados: a negligência manifesta pelo Governo em legislar e a desresponsabilização praticada pelo Ministério da Educação em não assumir a tutela da valência de creche, isto é, o atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011; Coutinho, 2002, 2010; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2000, Tadeu, 2012).

Ao longo deste artigo, serão igualmente apresentadas e analisadas algumas das fragilidades a que todos os profissionais de educação que trabalham com crianças pequenas estão expostos, tais como: a falta de reconhecimento por parte do Estado relativamente à contagem dos anos de serviço; a existência de preconceitos pejorativos em considerar-se que para educar/cuidar de crianças pequenas não é necessário possuir-se formação académica desvalorizando-se e desqualificando-se o trabalho pedagógico realizado por todos os profissionais que opcionalmente (ou não) desenvolvem a sua prática pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos; entre outros. (CNE, 2011; Coutinho, 2002, 2010; OCDE, 2000; Tadeu, 2012).

Serão igualmente alvo de análise a Recomendação n.º3/2011 (CNE, 2011) e a Portaria n.º 262/2011. Seria de esperar que Portaria n.º 262/2011 contemplasse inúmeras alterações tendo em consideração as recomendações efetuadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011), no entanto tal não acontece.

**Palavras-Chave:** Pequena infância; Legislação; Sociologia da infância; Estado da educação.

### **Abstract**

This article aims to make a critical analysis of the Portuguese legislation for early childhood. We intend, through the sociological perspective of childhood, to analyze the main problems existing in caring for children aged 0 to 3 years old.

Therefore, it is intended to reflect on the state of education in early childhood, in Portugal, with the following main problems: the negligence by the Government to legislate and disclaimer practiced by the Ministry of Education who does not assume guardianship of daycare valence, that is, the care of children aged 0 to 3 years (National Education Council [NEC], 2011; Coutinho, 2002, 2010; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2000; Tadeu, 2012).

Throughout this article, will also be presented and discussed some of the fragilities that all education professionals who work with young children are exposed to, such as: State the lack of recognition by the State regarding the counting of years of service, the existence of pejorative prejudices to consider that for educating / caring for young children it is not required academic qualifications devaluing up and disqualifying the educational work done by all professionals who optionally (or not) develop their practice with children aged 0 to 3 years, among others. (NEC, 2011; Coutinho, 2002, 2010; OECD, 2000; Tadeu, 2012).

Analysis will also be given the Recommendation n. ° 3/2011 (CNE, 2011) and Decree n. No 262/2011. One would expect Ordinance n. ° 262/2011 to contemplate several changes taking into account the recommendations made by the National Education Council (CNE, 2011), however this does not occur.

**Keywords:** Early childhood; Law; Sociology of childhood; State of education.

Encontram-se enlaçados neste artigo conceitos da área do saber dos direitos da criança e da família e da sociologia da infância e da família visto pretender-se refletir, de forma holística, sobre a problemática legislativa e social no atendimento de crianças pequenas com o objetivo “de uma dupla consciencialização: das crianças



enquanto sujeitos de direitos activos e participativos e, dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva” (Fernandes & Tomás, 2004, p. 45).

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 13) “uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento” e neste sentido parece-nos que em Portugal quanto mais novas as crianças são, maior é a “«afonia» das crianças que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos” (Tomás & Soares, 2004, p. 6), leia-se, neste artigo, dos adultos que têm como funções legislar.

Se por um lado, a literatura encontra enquadramento nas medidas promulgadas sobre os direitos da criança (e.g., *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959; *Convenção sobre os Direitos da Criança*, 1989, ratificada por Portugal em 12 de Setembro de 1990), e os inúmeros relatórios que as Organizações Não Governamentais (ONG's) têm vindo a produzir (e.g., *The progress of the Nations*, 1999; *The State of the World's Children*, 2002, 2012) apontam que se tem feito “mais pela infância nos últimos 50 anos do que nos 500 precedentes” (Tomás & Soares, 2004, p. 3), por outro, a fraca aplicabilidade destes direitos vem confirmar o hiato existente entre a retórica e a prática, conforme poderemos ver neste artigo.

### **Ser Educador de Infância, na Valência de Creche, em Portugal**

Ser educador de infância em Portugal é um grande desafio. Se por um lado se escolhe, como atividade profissional, uma das profissões mais fascinantes que existem, por outro, existe uma grande batalha a travar para se conseguir o merecido reconhecimento.

Relativamente a isso, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 147/97, trouxe algum reconhecimento à profissão de educador de infância. A Lei-Quadro determina: os princípios gerais da educação pré-escolar; a educação pré-escolar como educação básica; a educação pré-escolar como serviço social básico; a participação da família; o papel estratégico do Estado; os princípios de organização; os princípios gerais pedagógicos; a direção pedagógica; o horário de funcionamento; as redes de educação pré-escolar; outras modalidades da educação pré-escolar; a gratuitidade do serviço; a administração, gestão e regime de pessoal; a formação e animação; a

avaliação e inspeção, entre outros aspetos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar assenta no princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo e solidário.

Todavia, tal como a lei indica, abrange apenas a grupo etário dos três aos seis anos, esquecendo por completo as idades antecedentes e suprimindo qualquer referência aos serviços destinados à pequena infância.

De acordo com Marchão (1998), “ao encarmos a vida da criança numa perspectiva de crescimento e desenvolvimento contínuo e continuado, torna-se difícil situarmo-nos apenas na faixa pré-escolar, relegando para segundo plano a faixa etária dos zero aos três anos” (p. 10). Desta forma, e de acordo com a leitura que fazemos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, podemos considerar que, em Portugal, a educação para a pequena infância e a educação pré-escolar são distintas, quando, a nosso ver, não o deveriam ser, uma vez que o desenvolvimento da criança é holístico, contínuo e progressivo tendo início antes do seu nascimento.

Visto que o desenvolvimento da criança forma um todo que não poderá ser fragmentado, não estará a nossa classe política e governamental a estilhaçar um processo ininterrupto que deveria ser acompanhado e apoiado continuamente?

Com a aprovação dos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de agosto que definem o perfil geral e específico de desempenho do educador de infância efetiva-se, de forma medíocre, o reconhecimento do trabalho do educador de infância com crianças de idades inferiores a três anos. No “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância”, no ponto I alínea 2, é referido que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Este documento embora alargue os contextos em que o educador de infância pode exercer funções, ao considerar que “o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário [o aos 3 anos]” continua a «desprezar» e a tratar levemente os



profissionais de educação que trabalham em contexto de creche, continuando, igualmente, sem fazer qualquer referência aos serviços destinados à pequena infância.

Sendo assim, e reconhecendo que os educadores têm formação para tal, como pode o Ministério da Educação continuar a recusar a contagem de tempo de serviço aos educadores de infância que têm vindo a desempenhar funções em creches?

### **O Enquadramento Legal da Modalidade de Creche e outras Opções Formais para a Educação e Cuidados de Crianças Pequenas**

Atualmente, em Portugal, existem várias opções formais para educação e cuidados de crianças com idades inferiores a 3 anos. As crianças podem frequentar creches (sector público e sector privado com ou sem fins lucrativos), mini-creches (sector público), amas oficializadas (sector público) ou creches familiares (sector público e sector privado), sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990; Barros, 2007; CNE, 2011; Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2002, Tadeu, 2012).

A Direção Geral da Segurança Social (DGSS) apresenta-nos a definição de dois tipos de resposta e seus enquadramentos legais: amas e creche. Por ama é definida a

*“resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais”* (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio).

Esta resposta social tem por objetivos: (1) apoiar as famílias mediante o acolhimento das crianças, providenciando a continuidade dos cuidados a prestar; (2) manter as crianças em condições de segurança; (3) proporcionar, num ambiente familiar, as condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças. As Disposições Legais e Técnicas Enquadradoras desta resposta são o Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio e o Despacho Normativo n.º 5/85, de 18 de Janeiro.

Relativamente à creche, de acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011 esta é definida como: “Equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de

idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011, art.º 3º).

Segundo o mesmo documento, os objetivos da creche são:

*“(a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; (b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; (c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; (d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; (e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetivas; (f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade”* (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4º).

E as suas atividades e serviços são:

*“(a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; (b) nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica; (c) cuidados de higiene pessoal; (d) atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças; (e) actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças; (f) disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança”* (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5º).

As principais Disposições Legais e Técnicas Enquadradoras da creche são a Portaria n.º 262/2011, de 31/08/2011, o Guião Técnico n.º 4, aprovado a 29/11/1996, a e Orientação Técnica Circular n.º 11, de 24/06/2004.

Na Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos 2005 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007) é, igualmente, definida a creche familiar como o equipamento para um conjunto de crianças, não inferior a 12 nem superior a 20, que residem na mesma zona geográfica e que estão enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais da Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) com atividades no âmbito da primeira e segunda infância. Esta resposta é legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio.



Finalmente, a mini-creche é definida como uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, que acolhe cinco ou seis crianças (Ministério da Educação, 2000).

Segundo Moniz (2010), em 2010 existia uma capacidade para 88.839 crianças, na valência creche, sendo que, deste total, 70.407 lugares eram da rede solidária e 18.432 lugares eram em equipamentos com fins lucrativos. Em 2009, existiam 1.346 amas legalizadas, sendo que destas 518 eram enquadradas pela Segurança Social e 711 por IPSS (creches familiares), com uma capacidade para cerca de 5.384 crianças. Os dados mais recentes, disponíveis na *Recomendação dos 0 aos 3 anos* (CNE, 2011) dizem-nos que existem 1.378 amas e 3.631 educadores de infância a desenvolver a sua prática profissional na valência de creche pelo que “estamos ainda longe de garantir uma educadora de infância por cada sala de creche” (CNE, 2011, p. 11).

Relativamente à Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto de 2011, tendo em conta as alíneas contempladas nos artigos 4º e 5º requerem, a nosso ver, saberes científicos, formação e qualificações académicas por parte dos profissionais de educação, como é que ainda se admite a inexistência de um educador de infância no grupo de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha?

Um dos objetivos, deste mesmo documento, contemplado no art.º 4º, alínea d) estipula a prevenção e despiste precoce de qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, no entanto, apenas faz referência às situações menos positivas que podem ocorrer nas crianças omitindo qualquer tipo de referência a sinais de precocidade, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê (Tadeu, 2012).

Outra das alterações constatadas nesta Portaria n.º 262/2011, que o Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de Setembro não contemplava, refere-se à promoção da articulação com outros serviços existentes na comunidade todavia, a grande alteração visível é o aumento do número de crianças por sala. Leia-se que o número de crianças por sala aumenta e que o mesmo não acontece, isto é, não existe essa exigência, relativamente aos profissionais de educação que asseguram o funcionamento dessas salas, aumentando assim o rácio criança:adulto (Tadeu, 2012).

Relativamente a isso, vários autores (Bredenkamp, 1987; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992) defendem que, em salas de creche com crianças pequenas, o número de crianças deve ser bastante reduzido, sendo a proporção recomendada de

3 crianças para cada adulto, de forma a proporcionar interações diádicas educador-criança, possibilitando um conhecimento profundo das características de cada criança e uma prestação de cuidados consistente (Bredekamp, 1987). Assim, a Portaria n.º 262/2011 ao aceitar que o rácio adulto:criança, na sala até à aquisição da marcha, seja de 2 adultos para 10 crianças, ou seja, de 1 adulto para 5 crianças; ao aceitar que na sala de aquisição da marcha até aos 24 meses, o rácio adulto:criança seja de 2 adultos para 14 crianças, ou seja, de 1 adulto para 7 crianças e ao aceitar que na sala entre os 24 meses e os 36 meses, o rácio adulto:criança seja de 2 adultos para 18 crianças, ou seja, de 1 adulto para 9 crianças, ultrapassa, em larga escala, as proporções anteriormente recomendadas. Relativamente a estes rácios, Howes et al. (1992) verificaram comportamentos de prestação de cuidados de boa e muito boa qualidade em salas com a proporção de 3 crianças por adulto. Vários estudos revelam que, em salas de educação de infância com proporções mais reduzidas de crianças por adulto, os educadores revelam um maior envolvimento com as crianças no decurso das rotinas, observando mais as suas atividades e proporcionando mais apoio a nível cognitivo e social (File & Kontos, 1993), tendendo a exibir mais comportamentos interativos sensíveis e responsivos (de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; NICHD, 1996). O rácio adulto:criança foi considerado pelo *National Child Care Staffing Study* a medida de qualidade estrutural que melhor prediz a qualidade das interações adulto:criança (Whitebook, Howes, & Phillips, 1989). Howes e Hamilton (2002) afirmam que os bebés e crianças até aos 3 anos são particularmente sensíveis à estabilidade dos prestadores de cuidados, ao rácio adulto:criança e ao tamanho do grupo. Em salas com proporções de 5 crianças por adulto, pelo menos 50% das crianças eram observadas a receberem uma prestação de cuidados inadequada. De igual forma, McMullen (1999) realça a importância de rácios adultos:crianças elevados para os bebés e para as crianças de 1 e 2 anos, considerando que este fator facilita o estabelecimento de relações que favorecem a vinculação e cuidados responsivos, isto é, uma maior ligação afetiva entre as crianças e os educadores e uma maior competência social das crianças em relação aos seus pares, relacionando-se, igualmente, de forma positiva, com uma melhor prestação de cuidados e com tarefas *desenvolvementalmente* mais adequadas. Assim sendo, poderá dizer-se que a legislação nacional vigente poderá estar a condicionar negativamente as interações diádicas educador/criança (Tadeu, 2012).

Um outro aspeto a registar na legislação portuguesa é o facto de o atendimento a crianças dos zero aos seis anos ser tutelado por dois ministérios diferentes, eles



próprios com objetivos, finalidades, intenções e tarefas bem distintas e distantes. A educação para a pequena infância, o serviço a ela associado e todo o seu enquadramento legal depende do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; a educação pré-escolar e toda a orientação, inspeção e enquadramento dependem do Ministério da Educação. Assim sendo, as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em “ilhas isoladas”, ou seja, tenta-se olhar para infância, como duas etapas da vida diferenciadas (Coutinho, 2002; OCDE, 2000). Este olhar distinto para as diferentes idades da infância foi alvo de análise da equipa que realizou o estudo temático sobre “Educação e Cuidados para a Infância em Portugal” da OCDE (2000) cujo relatório nos diz:

*“Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. Foi-nos dado a entender que a situação gerada foi devida a razões financeiras e a uma apreensão com a passagem de um sector tão dispendioso para a tutela do Ministério da Educação” (p. 211).*

A equipa da OCDE (2000) afirma igualmente:

*“O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados” (p. 212).*

Este relatório preparatório da OCDE (2000) apresenta a creche como: “uma resposta social de âmbito socioeducativo” que deve proporcionar “condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo” (p. 43), sem que a perspetiva educacional ou pedagógica seja estipulada nos próprios objetivos da instituição creche.

Este relatório apresenta, igualmente, algumas contradições ao referir que: “o direito ao acesso, aos cuidados da primeira infância e à educação pré-escolar é

universal” (p. 61). Esta afirmação levanta duas questões fundamentais: por um lado, a universalização das ofertas na pequena infância e na educação pré-escolar, por outro lado, a diferenciação de “cuidados” e de “educação”. Enquanto os serviços prestados nos jardins-de-infância oficiais são gratuitos, os “cuidados” prestados nas creches não o são, já que estas instituições são particulares (com ou sem fins lucrativos) e, conseqüentemente existe a participação dos pais para o funcionamento das mesmas. No que concerne à universalização das ofertas educativas gratuitas, podemos considerar que este estudo não foi considerado pelo governo visto que a Lei n.º85/2009 de 27 de agosto abrange, unicamente, a crianças a partir dos 5 anos idades. Convém referir que esta gratuitidade das ofertas educativas, a rede pública de jardins-de-infância, é bastante deficitária abrangendo apenas uma pequena percentagem do universo nacional (Bairrão & Vasconcelos, 1997; OCDE, 2000).

A mesma afirmação tem implícita a perspetiva de acolhimento e guarda associadas às creches, traduzida no vocábulo «cuidado», reservando a perspetiva educacional ao período seguinte da infância em que já se utiliza o vocábulo «educação». Desta forma, tanto a equipa da OCDE como o Ministério da Educação sublinham a separação entre o cuidar e o educar. Dito de forma simples, a creche cuida; a pré-escola educa.

Posto isto, defende-se assim que não é apenas a partir dos três anos de idade que se deve apostar na formação e no desenvolvimento equilibrado com vista à sua “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” tal como se refere na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, mas desde o nascimento.

O estudo temático da OCDE (2000) refere que muitas das questões que se levantam em relação à Educação para a primeira infância são questões “conhecidas” da equipa do Ministério da Educação, mas entende que é necessário dar-lhes “relevo” salientando que “algumas questões estão relacionadas com perspectivas profundamente culturais que não vão mudar de um dia para o outro, mas que poderão, com o tempo, evoluir progressivamente” (p. 203).

Assim sendo, relativamente à pequena infância, verifica-se alguma ausência de apoio estatal ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e metodologias educativas. Torna-se, por isso, necessário que todos os atores implicados, direta ou indiretamente, no processo de crescimento da criança (criança, família, escola, comunidades educativas, religiosas, etc.), providenciem um sistema de ações de apoio ao desenvolvimento da mesma.



## **Análise à Recomendação n.º3/2011 Segundo a Perspetiva Sociológica da Pequena Infância**

A Recomendação n.º3/2011 (CNE, 2011) parece-nos ser o único documento que contempla as crianças dos 0 aos 3 anos de idade sobre uma perspetiva sociológica para a pequena infância. Para além de apresentar uma reflexão em relação a muitos dos problemas anteriormente apontados, apresenta-nos a criança como um ser biopsicosocial, único e individual que faz parte de um determinado contexto cultural e sociofamiliar que tem sido igualmente negligenciado (as famílias tem sido socialmente negligenciadas devido à falta de políticas que as protejam e apoiem).

Este documento faz referência ao modelo bioecológico do desenvolvimento que vê a criança inserida em interação com vários sistemas permitindo a existência de uma visão holística das crianças.

É igualmente, o primeiro documento aprovado em Diário da República que nos remete para a perspetiva sociológica da infância e da família, sendo que a última recomendação, a “Recomendação X”, reporta-nos para a questão dos direitos da criança.

Assim sendo, podemos constatar que o grande marco que este documento nos trouxe foi privilegiar os contributos de várias áreas do saber e estabelecer os cruzamentos entre estas, nomeadamente da sociologia, psicologia, direitos da criança e da família, entre outros; que nos permitem ver a criança como um todo e simultaneamente enquanto ser único e individual.

### **Considerações Finais**

Ao considera-se que ser educador de infância em Portugal, na valência de creche, não é tarefa fácil, ser criança em Portugal é, igualmente difícil. Tendo em conta que o desenvolvimento da criança forma um todo, a nossa classe política e governamental está a fragmentar um processo holístico, ininterrupto que deveria ser acompanhado e apoiado continuamente. Acresce-se a isto a inexistência de políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação para o atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a carência de uma visão sociológica da infância e da família que encare a criança como “actor em contínuo desenvolvimento, que tem, necessariamente, pontos de vista e opiniões próprias e diversas, que importam ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (Fernandes & Tomás, 2004, p. 38).

O desenvolvimento do conceito de creche, assim como, da instituição familiar e da própria criança têm vindo a alterar-se de acordo com a sociedade e a cada momento histórico. Se inicialmente a creche era vista como “um mal necessário” e o seu carácter era simplificado a práticas de custódia assistencialista, nos dias de hoje exalta-se a sua função educativa e pedagógica (CNE, 2011; Coutinho, 2010).

A atitude do Estado de continuar a alimentar a ideia de que a creche cuida e a pré-escola educa, aliada à desvalorização social (que confere a estes momentos semelhanças aos afazeres domésticos) e à necessidade de reconhecimento do carácter educativo da creche, tem relativizado a importância dos cuidados, entendidos como proteção e apoio (Coutinho, 2002).

Todavia, existem muitos educadores conscientes, seguros de si, das suas competências profissionais e funções que corretamente qualificam e profissionalizam o cuidado integrado à educação. Isto porque “não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância” (Caldwell, 1995, p. 471) e “não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar” (Caldwell, 1995, p. 471). Neste sentido, educação e cuidado passam a assumir um carácter integrado, de modo complementar e indissociável e, portanto necessários a toda e qualquer criança (Caldwell, 1995).

Para se conseguir desempenhar corretamente as funções de cuidar, para se conseguir chegar verdadeiramente a cada criança satisfazendo as suas necessidades e se prestar um serviço de qualidade, são necessários conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, assim como, qualidades e competências pessoais, sociais e éticas muito especiais. O que se pretende afirmar é que cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilitação profissional que necessita ser aprendida. Necessita igualmente de condições de trabalho adequadas para se expressar.

Posto isto, e reconhecendo-se que os educadores têm formação para desempenhar as suas funções na valência de creche, é incompreensível que o Ministério da Educação continue a recusar-lhes a contagem do tempo de serviço.

Organizar, contextualizar e afirmar a prática pedagógica centrada nos cuidados não é uma tarefa fácil, é um processo lento e de difícil realização pois além de implicar mudança (palavra e atitude por norma mal aceite visto desmorerem estruturas físicas e abalar concepções ideológicas até então praticadas), depende da adesão e



envolvimento de todos os serviços institucionais (do trabalho da educadora, do funcionamento da instituição).

Ao introduzir-se o objetivo de cuidado, ou seja, ao privilegiarem-se estes momentos como base primordial e regularizadora do dia-a-dia e da vida na creche, oferecendo-se a possibilidade de relações humanas significativas no plano afetivo da criança, colocam-se as relações interpessoais no centro de todo este processo: É colocar em prática a educação centrada no “educare” (Caldwell, 1995, p. 468). Neste processo de “educare” está intrínseco que estes cuidados sejam igualmente prestados à família através da partilha, valorização, participação e envolvimento da mesma no trabalho da creche (e vice-versa).

Deste modo, e tal como sugere Caldwell (1995, p. 471), “o campo «educare» adapta-se ao mundo moderno como o equivalente à família alargada” pois em parceria ambos os agentes de socialização e educação da criança (família e creche), apesar de serem dois contextos educativos diferentes com especificidade distintas (que variam de família para família e de escola para escola, de meio para meio), devem trabalhar conjuntamente em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento harmonioso das suas crianças.

De acordo com Coutinho (2010), a produção académica tem vindo a apontar o quanto pedagógico é (ou deve ser) a educação de crianças pequenas. Refere igualmente a necessidade de afastamento de práticas “escolarizantes”, que adaptam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Coutinho, 2010). Tal como a autora, acredita-se que as exigências pedagógicas não se devem centrar na aquisição de competências cognitivas mas sim, nas relações sociais e que a ausência de orientações pedagógicas para o atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos permite a ocorrência de tais factos (Coutinho, 2010).

Todavia, também segundo a perspetiva de Coutinho (2010), considera-se que “não se pode adoptar um modelo de oferta de educação institucionalizada único diante de configurações tão diversas” (p. 77). Considera-se que as orientações pedagógicas para crianças pequenas necessitam ter em conta a infância como objeto sociológico (Coutinho, 2010). É necessário considerar as crianças como atores sociais, por direito próprio, combatendo o entendimento das crianças como objetos de conhecimento social e defendendo a perspetiva das crianças como sujeitos ativos de conhecimento (Tomás, 2008), que condicionam e são condicionados pelo meio, sendo produtos/produções de socialização e de culturas.

Segundo Tomás (2008), é necessário:

*“Recusar o etnocentrismo adultocêntrico e metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados. (...) Torna-se necessário desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogênea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças, porque ele é, em si mesmo, um processo socialmente construído”* (p. 388).

Importa, igualmente, considerar a existência de infâncias e não de uma única infância visto que, a complexidade e heterogeneidade do grupo social da infância e a forma como esta é vivida é diferente para todas as crianças, pois esta etapa da vida varia muito, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família (Tomás, 2008).

Neste sentido há que olhar para a criança enquanto ser único e individual e considerar aquilo que “dizem e fazem” (Fernandes & Tomás, 2004, pp. 37-38), há que dar-lhes voz e participação ativa colocando de lado a visão de “menoridade e paternalismo”.

Mayall (2002) refere que:

*“A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem protecção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos; protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais”* (citado em Fernandes & Tomás, 2004, p. 36).

Desta forma e tal como sugere a 11.<sup>a</sup> Recomendação, da *Recomendação n.º3/2011* há que “alargar o «direito à palavra» aos mais pequenos”. Por isso, e de acordo com Sanches (2003), a convicção de que a construção de um projeto educativo para a creche exige “que se considere as crianças e seus profissionais como seres históricos, criadores de cultura e sujeitos de direito. É preciso enfrentar a realidade. Mascará-la ou ignorá-la é fugir ao compromisso e continuar com medidas paliativas” (p. 20). É urgente e imperativo quebrar os silêncios e deixar cair as máscaras exigindo-se que o governo altere a tutela da educação para a pequena infância para a tutela do ministério da educação e que este ministério assuma a “monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados assim com a



qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento da criança” (OCDE, 2000, p. 232; citado em Recomendação n.º3/2011 de 21 de Abril).

### Referências Bibliográficas

- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Lisboa: Inovação.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs serving children from birth through age 8. Revised Edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Caldwell, B. (1995). *Bebé XXI - Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação. *Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2ª Série - N.º 79, de 21 de Abril de 2011.
- Coutinho, A. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, A. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Decreto-Lei n.º 158/84. *Estabelece e define o regime jurídico aplicável à actividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares*. Diário da República - I Série, N.º 98 - 17 de Maio de 1984.
- Decreto-Lei n.º 147/97. *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República - I Série - A, N.º 133 - 11 de Junho de 1997, pp. 2828-2834.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República - I Série - A, N.º 201 - 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República - I Série - A, N.º 201 -30 de Agosto de 2000.

- Despacho Normativo n.º 5/85. *Aprova o regulamento referente às normas orientadoras do exercício da actividade de ama e do seu enquadramento em creches familiares.* Diário da Republica - I Série - N.º 15 - de 18 de Janeiro de 1985.
- Despacho Normativo n.º 99/89. *Define as condições de implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos.* Diário da Republica - I Série - N.º 248 – de 27 de Outubro 1989.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In Manuel Jacinto Sarmiento, & Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, 35-62. Porto: Edições Asa.
- File, N., & Kontos, S. (1993). The relationship of program quality to children's play in integrated early intervention setting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(1), 1-18.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*, 725-760. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviours in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247- 268.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche.* Porto Alegre: Artmed.
- Lei n.º 5/97. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.* Diário da República I Série - A - N.º 34 - de 10 de Fevereiro 1997.
- Lei n.º 85/2009. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.* Diário da República – I Série - N.º 166 - de 27 de Agosto 2009.
- Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 10-11.
- McMullen, M. B. (1999). Achieving best practices in infant and toddler care and



- education. *Young Children*, 54(4) 69-77.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Recuperado em 26 fevereiro, 2010, de [http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao\\_preescolar\\_portugal2.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf).
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social. (2007). *Carta Social, rede de serviços e equipamentos. Relatório 2005*. Recuperado em 20 novembro, 2011, de <http://dgeep.mtss.gov.pt/estudos/cartasocial/csocial/2005.pdf>.
- Moniz, I. (2010). Abertura. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Estudos e seminários*, 15-22. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2000). *Estudo temático da OCDE: A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Orientação Técnica Circular n.º 11, de 24 de Agosto de 2004.
- Portaria n.º 262/2011. *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República - I Série — N.º 167 — de 31 de Agosto de 2011.
- Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guião Técnico n.º 4. Creche*. Direcção Geral de Acção Social.
- Sanches, E. C. (2003). *A Creche: Realidade e Ambiguidades*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, 387-408. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2002). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.