



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

**Caminhos da educação de infância em Portugal:
políticas e perspetivas contemporâneas**

ORGANIZADORES

António Gomes Ferreira
Luís Mota

AUTORES

António Gomes Ferreira
Luís Mota
Carla Vilhena
Hélder Henriques
Amélia de Jesus Marchão
Vera do Vale

COORDENADOR EDITORIAL

Eusébio André Machado

EDITOR

Paulo Cardo

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

FOTOGRAFIA DA CAPA

Eli Francis @ Unsplash

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printheaus

DEPÓSITO LEGAL

463569/19

ISBN

978-989-8557-96-4

COLEÇÃO

Practicum – Ciências da Educação

EDIÇÃO

1ª Edição Santo Tirso, outubro 2019

EDIÇÃO

DE FACTO EDITORES
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 – 3º Dto
4780-448 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt



Reservados todos os direitos.
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmi-
tida, no todo ou em parte, sem prévia autorização
da editora.

ORGANIZADORES

António Gomes Ferreira
Luís Mota

Caminhos da educação de Infância em Portugal Políticas e perspetivas contemporâneas

 **DE FACTO**
EDITORES



Índice

APRESENTAÇÃO	7
António Gomes Ferreira & Luís Mota	
PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL	15
António Gomes Ferreira, Luís Mota & Carla Vilhena	
COMPREENSÃO DA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA SOBRE A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM PORTUGAL	75
António Gomes Ferreira, Carla Vilhena & Luís Mota	
MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	103
António Gomes Ferreira, Carla Vilhena & Luís Mota	
QUANDO AS CRIANÇAS SÃO ESCUTADAS E SE ENVOLVEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: “À MARIA PODIA DAR UMA BONECA E UMA BAILARINA DE BRINCAR” E “AO MIGUEL PODIA DAR UM DINOSSAURO E UM CARRO”	159
Amélia de Jesus Marchão & Hélder Henriques	
COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA	183
Vera do Vale	



Apresentação

António Gomes Ferreira¹

Luís Mota²

Agentes ou atores que atuam com as crianças nos dias de hoje tendem a considerar que estas são felizes porque, nas últimas décadas, temos sido protagonistas no processo de desenvolvimento e universalização da conceção moderna de infância. Se esta é uma conceção datada e contextualizada, não se revela de repente e em todos os lugares em simultâneo, e não é resultado do esforço de uma só geração. Ela não é mera vontade de alguém, autoridade, corporação, entidade mais ou menos generosa, não emerge em qualquer década inequívoca, é um processo lento que ocorre porque a modernidade potencia condições para a manifestação de uma preocupação crescente com as populações e, por consequência, com os problemas sociais da infância, designadamente com a forma e as condições em que se processa o seu desenvolvimento físico, social e emocional multiplicando-se as propostas e ações dirigidas às crianças na educação, na saúde, em diversos domínios das políticas públicas, nas iniciativas do mercado e nos mais diversos campos de saber.

Fenómeno global, o programa da Modernidade tem de compaginar-se com as condições históricas, geográficas, sociais e culturais do desenvolvimento da formação social portuguesa, que acarretam particularidades relacionadas aos sentimentos e às práticas do cuidar e educar crianças com óbvias relações com a conceção de infância. As questões regionais, sociais e culturais não podem deixar de ser consideradas. As tensões entre *universalidade* e *particularidades* são inerentes à análise, designadamente da infância e da sua história e têm de ser levadas em conta.

Mais do que uma conceção natural de infância, existem experiências humanas datadas, que moldam o ser criança na relação dialética

¹ Universidade de Coimbra

² Instituto Politécnico de Coimbra

entre o programa da modernidade, as práticas instituídas, a natureza socio-histórica das condições materiais e simbólicas, no espaço-tempo civilizacional de Portugal, e a ação dos atores. A infância deve ser compreendida como uma construção sociocultural, sujeita a um complexo devir, que condiciona a ação dos que estão em crescimento e a disposição, entendimento e comportamento de diferentes adultos em relação às crianças.

Neste conjunto de cinco textos, a infância é interpretada em contextos de diferentes níveis e lida através da mobilização de instâncias de mediação como as instituições educativas e a produção de conhecimento. O sentimento para com as crianças e o reconhecimento da especificidade da infância era bem conhecido antes de oitocentos, mas as alterações da tecnologia e da economia a par dos avanços científicos recentraram a família em torno da proteção e da educação da criança para além de crescentes intervenções de outras instituições. De facto, o que parece mais ter marcado o acentuar da preocupação com as crianças e a disseminação de uma ideia de infância foi o desenvolvimento da ciência médica e a militância científica, mas também filantrópica, que a partir dela se gerou no sentido de prover condições de criação e educação adequadas às diferentes idades da criança. A Medicina e a Pedagogia firmaram convicções que fundamentaram políticas. O investimento médico, gerador de um conjunto de saberes especializados, como a puericultura, a higiene, a pediatria ou até a psicologia do desenvolvimento, constituiu um corpo de prescrições orientadoras do cuidar e educar das crianças, que têm implícita uma determinada conceção de infância. A interação da medicina com novos interesses políticos, outras possibilidades materiais e novas sensibilidades pedagógicas abre caminho à crescente intervenção dos peritos na definição do que é a infância e das práticas mais adequadas a ela. A divulgação das regras científicas de criação e educação das crianças, uma das estratégias mobilizada neste empreendimento de promoção da educação científica da criança, ocorreu por via de um conjunto diversificado de canais, dedicando-se aqui especial atenção aos periódicos de educação e ensino. À escala da prática pedagógica são abordadas, precisamente, dimensões da formação do educador de infância, seja pelo papel da criança no seu processo de aprendizagem ou pelo seu desenvolvimento socio-emocional.

António Gomes Ferreira, Luís Mota e Carla Vilhena apresentam-nos um “Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal”. Os autores inscrevem a discussão sobre os cuidados para com a criança e a atitude sobre

a infância, em Portugal, nos mesmos parâmetros que em outros países europeus e num conjunto de ideias transnacionais, seja as que serviram para fundamentar pensamentos e práticas sobre a criação e a educação das crianças, bem como aquelas que têm produzido pensamento sobre essa realidade ao longo dos tempos. Considerando que Portugal acompanha os demais países europeus na tendência relativa à educação de infância, pautam-se pela defesa de que um estudo sobre a realidade nacional só é reconhecível se for sustentado numa ampla indagação e numa compreensão para além da esfera do Estado-nação, i. é, de Portugal.

No seu transcurso sobre a educação de infância, os autores *ad contrarium* com a tese de Ariès, argumentam, respaldados em testemunhos, a existência, na Idade Média, de preocupações para com a criação e a educação dos mais pequenos, destinatários de atenção especial em razão da idade, e sustentam a existência de investimento emocional e material por parte dos pais para com os filhos, a par do sentimento de muitas crianças sentiram pelos progenitores. Numa narrativa que compagina a evolução das condições materiais e simbólicas da formação social portuguesa e o desenvolvimento dos cuidados para com as crianças e as atitudes sobre a infância, os autores encerram com uma análise comparada, no tempo curto, das taxas de pré-escolarização das crianças com 3, 4 e 5 anos de idade em Portugal, com as dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e no seio da União a 22 e a 28 países.

No capítulo seguinte, “Compreensão da discussão pedagógica sobre a emergência da educação da infância em Portugal” os autores, respetivamente António Gomes Ferreira, Carla Vilhena e Luís Mota apresentam a Modernidade como tempo de maior atenção dedicada à infância, interesse que se inscreve num plano, de horizonte mais lato, de governação das populações com a finalidade de as integrar na novel ordem social anunciada. Num contexto de desenvolvimento científico e do conhecimento, marcado por alterações tecnológicas e novas formas de produção, a ampliação e a sofisticação do comércio, a par do alargamento da intervenção do Estado e do controlo burocrático, sustentaram um desejo e uma capacidade de modernização que se foi acentuando nos finais do século XIX e no seguinte. A escola assumiu um papel essencial neste processo civilizacional da Modernidade. A educação – na sua relação com a plasticidade humana – e a crença no seu poder transformador, vai servir uma dupla finalidade, uma centrada no desenvolvimento infantil, inerente à ideia da especificidade da infância e objetivando encontrar e seguir as

disposições que a deviam sustentar, a outra, oriunda da preocupação com a degenerescência da raça, apostava no cuidado da criação e da educação das crianças como forma de melhorar a humanidade. A assunção convicta do poder civilizador da educação e a sua especial importância nos primeiros anos de vida, conduziram educadores, médicos e políticos reformadores a começarem a perceberem a educação formal em geral e também a das crianças em idade pré-escolar como uma estratégia necessária à superação dos problemas que prejudicavam o desenvolvimento da infância e, por isso mesmo, também a qualidade de vida da população adulta. É neste quadro que, como sublinham os autores convocando Rose (1999), a infância se transforma numa “das fases da vida mais intensamente governada”.

Debruçando-se sobre revistas de educação, por constituírem um dos veículos de difusão dos discursos dominantes sobre a educação de infância e de permitirem avaliar melhor as tendências e as *nuances* do processo de modernização pedagógica, os autores buscam uma compreensão das ideias sobre a educação que se referiam a crianças com idades entre os 3 e os 6/7 anos, no período compreendido entre os finais do século XIX e meados do seguinte. Na sua perspectiva, em Portugal, compaginado com o que acontecia um pouco por todo o mundo ocidental, defendia-se no final do século XIX a adoção do modelo de Froebel, que foi progressivamente substituído, a partir da década de 20 do século XX, pelo método Montessori. Ambos os pedagogos partilhavam a ideia de que o desenvolvimento da criança se processava segundo leis naturais, manifestadas através da atividade da criança, na crença da importância das experiências ocorridas na *segunda infância* para o desenvolvimento futuro e na defesa desta idade como um período da vida com necessidades educativas específicas. Numa época em que se procurava reger a educação das crianças por princípios cientificamente estabelecidos, terá sido o seu cientismo uma das razões do sucesso do método de Montessori – em detrimento do caráter racionalista e filosófico do modelo froebeliano –, cujos princípios ainda continuam a ser utilizados, nos nossos dias, na educação da segunda infância.

De acordo com os autores, da análise realizada deteta-se a definição de um conjunto de estratégias pedagógicas e de organização do espaço e tempo escolares, subordinada a critérios de racionalidade científica, que se fundam no reconhecimento de que estas idades possuem necessidades e características específicas inevitavelmente diversas das subsequentes. Um argumentário que respalda as exigências de criação de “instituições

concebidas especialmente para as crianças em idade pré-escolar, com finalidades e métodos pedagógicos próprios, possuindo em comum com os níveis educativos que lhe sucedem, um papel essencial na formação do cidadão, na regeneração da sociedade portuguesa, através da educação moral e social das crianças que as frequentam”.

No terceiro capítulo, António Gomes Ferreira, Luís Mota e Carla Vilhena ensaiam uma síntese evolutiva e panorâmica de propostas pedagógicas para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Em “Modelos curriculares para a educação de infância” partem da ideia de programa educativo como conceito que contribui para responder às questões do porquê, para quê, como e quando, encerrando premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas, respaldando-se em teorias explicativas de como as crianças se desenvolvem e aprendem, em ideias sobre a melhor forma de organização dos contextos educativos e em juízos de valor sobre o que é importante as crianças saberem. A narrativa buscou fundamentos e princípios, finalidades dos contextos de educação, a estrutura do currículo a desenvolver e as atividades e procedimentos integrados, o ambiente, a natureza das interações entre crianças e entre estas e os adultos, o papel do educador e a conceção de criança e do seu papel.

A sua análise incide, inicialmente, sobre os modelos curriculares clássicos ou históricos, optando por apresentar os modelos de Friedrich Froebel, de Maria Montessori e o de Jean-Ovide Decroly que, segundo os autores, encerram contributos de incontroversa atualidade – e. g., papel ativo da criança, os centros de interesse ou a exercitação sensorial. Na segunda parte, discorrem sobre a pedagogia de projeto (John Dewey) que caldeou a criação de modelos curriculares para a educação de infância e procedem ao estudo de três propostas pedagógicas, a de Célestin Freinet e à sua evolução para a forma reelaborada e refundamentada pelo Movimento da Escola Moderna português, a atual proposta de High Scope e, finalmente, a evolução da visão de Loris Malaguzzi e da abordagem Reggio Emilia. Destacam o facto de estas propostas reconhecerem à criança um papel significativo na apropriação dos saberes instrumentais e no seu processo de socialização reelaborando o papel dos adultos, de reequacionarem os ambientes de aprendizagem e reperspetivarem o currículo. Uma narrativa atenta à importância das condições materiais de existência das sociedades procurando dar conta de como as transformações sociais se traduziram em alterações das teorias educativas ou, ao invés, nas respostas dadas às questões do porquê, para quê, como e quando. Na opinião dos autores,

o processo designado por globalização reconfigura as nossas sociedades e coloca novos desafios à educação. A busca de um cidadão como um outro, determinará o reequacionar das respostas às questões elencadas, conduzindo à incessante procura de novos caminhos para a educação da infância.

Amélia Marchão e Hélder Henriques são os autores do capítulo intitulado, “Quando as crianças são escutadas e se envolvem nos processos de aprendizagem: «À Maria podia dar uma boneca e uma bailarina de brincar» e «Ao Miguel podia dar um dinossauro e um carro»”. Alicerçados numa pedagogia que reconhece a criança como “um ser com direitos e com agência” e considerando-a parceira na construção da sua aprendizagem, os autores desenvolvem uma investigação, focalizada num processo de “escuta de vozes” e na documentação produzida pelas crianças, sobre as conceções e papéis de género que desenvolvem no contexto do jardim de infância. Conceções que são, a mais das vezes, expressão dos comportamentos e das atitudes dos adultos que com ela coabitam diariamente num momento, aos 5/6 anos, em que a criança constrói a sua identidade de género. Situação que, de acordo com Amélia Marchão e Helder Henriques, justifica um ambiente facilitador da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, já que cabe à educação de infância “promover a formação integral das crianças e afirmar a dimensão inclusiva dos processos educativos” – e. g., a educação para a igualdade de oportunidades de género –, e ao jardim de infância “promover a aprendizagem e vivência da diversidade alinhando-a com a igualdade de oportunidades e a paridade entre os sexos”.

A partir da investigação assente no processo de escuta e da análise da documentação, de acordo com os autores, é possível identificar duas dimensões: um conjunto normativo para a ação das educadoras de infância e um sentido para a relação a desenvolver do jardim de infância com a família. Às educadoras sugerem “a organização dos grupos de crianças, alargando práticas educativas que incentivem a participação igualitária dos meninos e das meninas”, o desenvolvimento de atividades que “fomentem as interações e que assentem no diálogo e discussão” potenciadoras da tomada de consciência da igualdade de género, que rentabilizem “as iniciativas das crianças nas mais variadas situações do quotidiano pedagógico ou nas mais diferentes situações de brincadeiras e de vivências dos papéis”, consideradas viáveis para a desconstrução dos preconceitos de género, e, por fim, que concebam atividades que

apoiem a criança “a consciencializar-se do género e das oportunidades em equidade”. Trata-se, afinal, de fomentar um desenvolvimento pessoal e social que contribua para a construção de uma identidade de género, sem labéus ou preconceitos. Concomitantemente, Marchão e Henriques salientam que nos processos de escuta, ou após as intervenções na área da cidadania e quadro da educação para a diversidade, as crianças mostraram disponibilidade cognitiva para alterar ideias, desconstruindo conceções, o que se pode compreender em razão de as suas estruturas cognitivas se encontrarem num processo de estruturação e maturação. Nesse sentido, sugerem um trabalho conjunto entre o jardim de infância e a família, para o desenvolvimento de uma ação educativa concertada que promova uma educação para os valores “sólida e consentânea com uma cidadania ativa assente no desenvolvimento pessoal e social”.

O livro prossegue com “Competência socioemocional na infância”, da autoria de Vera do Vale. Neste capítulo a autora urde um quadro de referência sobre a competência socioemocional, e a sua concetualização, em termos de infância e nas crianças. Focaliza-se nos componentes da competência – e. g., a experiência das emoções, o expressar emoções, o perceber as emoções – nas suas ligações umbilicais com a competência social e discute o papel da educadora de infância no desenvolvimento da competência socioemocional. Considera a autora, que um cidadão socialmente bem-sucedido deve dominar e ser capaz de realizar um conjunto de funções e tarefas, sendo uma delas, saber orientar a energia emocional. No seu entendimento, à semelhança das competências cognitivas, a competência emocional é socialmente construída através das interações com adultos responsivos, considerada a partir de uma perspetiva de experiência pessoal, vivida em interação com os demais. Nesta perspetiva adquire relevância, enquanto componente da competência emocional que sustenta a competência social, a “responsividade emocional”, ou seja, a resposta das crianças “às necessidades emocionais dos outros, partilhando afeto positivo e reagindo de forma pró-social à angústia” que, segundo Vera do Vale, torna as crianças “mais bem-sucedidas nos desafios da arena de pares no pré-escolar”.

Neste seu capítulo, a autora não deixa de destacar a importância da formação das educadoras, sublinhando a necessidade de os currículos de formação se centrarem no desenvolvimento de competências emocionais, caso se pretenda dotar as educadoras de “métodos apropriados para a socialização emocional”. No que refere à atuação das educadoras, considera

fundamental que a educadora seja disponível e responsiva na resposta às solicitações de qualquer criança. Responder de modo consistente a uma criança, ajudá-la a “desenvolver pontos de vista alternativos face aos relacionamentos”. Uma educadora ao ser confiável e responsiva, “ensina às crianças que a experiência emocional não precisa de ser opressiva, pode ser controlada”. Com o tempo, conclui a autora, as crianças aprenderão a gerir autonomamente as suas emoções.

Neste corpus de cinco textos, a infância e as crianças são interpretadas pelo lado da educação da infância ao nível da pré-escolarização, no quadro de uma formação social sujeita a dinâmicas que circunscrevem a Modernidade e, pontualmente, de Modernidade tardia. Compreendida como uma construção socio-histórica, e pese embora as diferenças da escala de abordagem, a sua leitura é realizada através de instâncias de mediação, as instituições educativas e a produção de saberes, como a pedagogia, a psicologia do desenvolvimento e a medicina, que se constituíram num saber-poder veiculador de interpretações do mundo das crianças e prescritor de normas educacionais. Num ou noutro texto, transparece a tensão entre o programa de modernidade e as insuficiências materiais das populações portuguesas, nos diferentes períodos analisados, além das de superação das inércias provenientes de práticas tradicionais.

Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal

António Gomes Ferreira¹

Luís Mota²

Carla Vilhena³

Prolegómenos sobre a situação da criança

Portugal conheceu a mesma tendência relativa à educação de infância que os demais países europeus. Daí que a discussão sobre os cuidados para com a criança e a atitude sobre a infância se inscreva nos mesmos parâmetros que em outros países e num conjunto de ideias transnacionais, quer as que serviram para fundamentar pensamentos e práticas sobre a criação e a educação das crianças como as que têm produzido pensamento sobre essa realidade ao longo dos tempos. Nesse sentido, não é possível escapar duma indagação mais ampla e de uma compreensão que não olhe para lá do mero acontecimento nacional, mesmo quando é essa a realidade que pretendemos abordar, como neste presente trabalho.

A tão famosa tese de Ariès (Ariès, 1973) que afirmava não ter existido qualquer sentimento de infância, qualquer consciência da particularidade infantil na sociedade medieval tem tanto de falta de rigor histórico como de instigante desafio analítico sobre como se pensaram e educaram as crianças ao longo dos diferentes períodos históricos.

Apesar da raridade das fontes que se referem às crianças e das representações menos conseguidas destas nesses séculos que compõem a Idade Média, há testemunhos que remetem para preocupações para com a criação e a educação dos mais pequenos, dando conta que eles eram alvo de atenção especial em razão da especificidade da idade (Alexandre-Bidon & Closson, 1985). Para alguns autores, houve mesmo investimento emocional e material por parte dos pais para com os filhos (Shahar,

¹ Universidade de Coimbra

² Instituto Politécnico de Coimbra

³ Universidade do Algarve