



Luciane Rézio de Souza Oliveira

**HISTÓRIA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO
EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Estudo Comparativo entre o Brasil e Portugal

Orientador: Professor Doutor José Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2022

Luciane Rézio de Souza Oliveira

HISTÓRIA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Estudo Comparativo entre o Brasil e Portugal

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o Júri, com o Despacho de Nomeação nº 44/2022, de 8 de março de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Prof. Doutora Maria Neves Gonçalves

Orientador: Prof. Doutor José Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2022

Dedicatória

Dedico este estudo para todos os profissionais docentes, em especial aos que atuam de forma direta na Educação de Infância, pois com sua dedicação e empenho profissional, ao longo dos anos tem transformado o processo educativo na esfera infantil, de modo a trazer uma essencialidade em todas as esferas e segmentos ao desenvolvimento educacional e pessoal do ser humano.

Agradecimentos

Agradeço a todos que participaram da minha jornada educacional, em especial, aos meus colegas de turma, muitos se tornaram grandes amigos, e aos professores da Universidade Lusófona que contribuíram de forma direta quanto a minha busca profissional, de modo especial ao Professor José Brás que em suas aulas trouxe uma luz reflexiva para minha práxis educativa e ao meu papel enquanto professora.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo, comparar a formação docente do educador infantil no Brasil e em Portugal a fim de demonstrar diferentes aspectos formativos e culturais em ambos países. A análise comparativa visa relatar aspectos da formação inicial e realizar um panorama histórico entre a educação infantil brasileira e lusitana ao longo dos tempos, através de aspectos da legislação que as conduz e os estudiosos que a consolidaram. Foi utilizada a análise de artigos científicos e da legislação vigente para a educação de infância entre as duas nações: Brasil e Portugal, a fim de traçar uma reflexão e análise do papel do professor na educação de infância. Foi adotado o método qualitativo com a utilização da técnica de análise documental de modo a estabelecer o contexto e a correlação com o estudo por ser o que mais se coaduna com a problemática em questão. Os descritores mais utilizados foram: “educação de infância”, “educador de infância”, “formação docente” e “história da infância”. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: SCIELO, EbscoHost, Education Full Text (Wilson Web), Portal da CAPES e Google Scholar. As fontes utilizadas foram: (1) a Legislação sobre Formação docente e Educação de Infância utilizada em Portugal; (2) a Legislação sobre Formação docente e Educação Infantil utilizada no Brasil; (3) documentos e/ou pareceres legais e (4) artigos científicos encontrados na base de dados. Desse modo a pesquisa vem apresentar as diferenças entre a formação profissional do educador de infâncias no Brasil e em Portugal e como estas vem possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências específicas para que se possa atender a diversidade do currículo pedagógico e o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: educação de infância, formação de professores, Brasil, Portugal.

Abstract

This research aimed to compare the teacher training of early childhood educators in Brazil and Portugal in order to demonstrate different educational and cultural aspects in both countries. The comparative analysis aims to report aspects of initial education and provide a historical overview of Brazilian and Portuguese early childhood education over time, through aspects of the legislation that conducts them and the scholars who consolidated it. The analysis of scientific articles and current legislation for childhood education between the two nations: Brazil and Portugal, was used in order to outline a reflection and analysis of the role of the teacher in childhood education. The qualitative method was adopted with the use of the document analysis technique in order to establish the context and correlation with the study, as it is the one that best suits the issue in question. The most used descriptors were: “childhood education”, “kindergarten teacher”, “teacher training” and “history of childhood”. Searches were performed in the following databases: SCIELO, EbscoHost, Education Full Text (Wilson Web), CAPES Portal and Google Scholar. The sources used were: (1) the Legislation on Teacher Training and Childhood Education used in Portugal; (2) the Legislation on Teacher Training and Early Childhood Education used in Brazil; (3) documents and/or legal opinions and (4) scientific articles found in the database. Thus, the research presents the differences between the professional training of kindergarten teachers in Brazil and Portugal and how these enable the development of specific skills and competences so that the diversity of the pedagogical curriculum and the integral development of the child can be addressed.

Keywords: childhood education, teacher training, Brazil, Portugal.

SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Comércio da Educação Básica
CFE - Conselho Federal de Educação
CIBEC - Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNE - Comissão Nacional de Educação
COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil
CSA - Educational Resources Information Center
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DPE - Ministério da Política de Educação
EbscoHost - Academic Search Premier
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECEC - Educação e cuidados para a primeira infância
ECTS - European Credit Transfer System
EPE – Educação Pré-Escolar
ESE – Escola Superior de Educação
ESSE - Instituto de Ensino Superior
EWC - European Wergeland Centre
FNFI - Instituto Nacional de Filosofia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPI - Instituto de Tecnologia
IPSS - instituições privadas de solidariedade social
ISCED - Classificação Internacional Normalizada da Educação (International Standard Classification of Education)
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MSSS – Movimento Solidariedade e Segurança Social
NICHD - National Institute of Child Health and Human Development
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PKC - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Electronic Library

SEFI - Secretaria de Educação Básica

SESU - Secretaria de Educação Superior

TALIS - Teaching and Learning International Survey

WILSON WEB - Education Full Text

Índice

Resumo	5
Abstract	6
SIGLAS	7
PARTE I	11
Introdução	11
2. Da Problemática	14
3. Objetivos	18
3.1 Objetivo Geral	18
3.2 Objetivos Específicos	18
4. Fontes	19
5. Metodologia	20
5.1 Técnicas de Análise Documental	24
6. Revisão de Literatura	27
6.1 A História da Infância	34
6.2 Educação de Infância	37
6.3 Formação de Professores para Exercer a Pedagogia	42
6.4 Estado da Arte	46
PARTE II	50
1. Enquadramento Normativo entre Portugal e Brasil	50
1.1 A Realidade Portuguesa	50
1.1.2 Formação Docente em Portugal	56
1.2 A Realidade Brasileira	57
1.3.1 Formação Docente no Brasil	64
1.4 Quadro Comparativo entre Brasil e Portugal	67
2.1 Educação de Infância: Brasil e Portugal	76
2.1.1 Políticas para a Educação de Infância	78
3. Conclusão	92
FONTES	96
REFERÊNCIAS	97
ANEXO I	108

ANEXO II	122
----------------	-----

Índice de Figuras

Figura 1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	30
Figura 2 Sistema Educativo Português.....	31
Figura 3 Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	32
Figura 4 Linha da Legislação Portuguesa que rege a formação de Educadores de Infância	54
Figura 5 Articulação de conteúdos dado pelas Orientações Curriculares provenientes do Ministério de Educação descritos nas Orientações Curriculares provenientes da Secretaria Regional da Educação	57
Figura 6 Princípios educativos de acordo com a Lei nº 5/97.....	77
Figura 7 Taxa de retorno do investimento em capital humano no Brasil.	79
Figura 8 Estatísticas da Educação em Portugal.....	81
Figura 9 Educação e dos cuidados na primeira infância em Portugal	85
Figura 10 Educação e dos cuidados na primeira infância no Brasil	86
Figura 11 Relação Educador x número de crianças e o investimento realizado em 2017 para a educação de infância em Portugal.....	89
Figura 12 Relação Educador x número de crianças e o investimento realizado em 2017 para a educação de infância no Brasil.....	90
Figura 13 Formação inicial e contínua	92

Índice de Quadros

Quadro 1 Quadro Síntese – Diferenças e similaridades entre Portugal e Brasil século XIX.	67
Quadro 2 Quadro Síntese – Diferenças e similaridades entre Portugal e Brasil século XX.....	68
Quadro 3 Quadro Síntese – Diferenças e similaridades entre Portugal e Brasil século XXI.	71
Quadro 4 Princípios da formação de profissionais do magistério no Brasil	72
Quadro 5 Dimensões na formação inicial de professores no Brasil	73
Quadro 6 Princípios da formação de profissionais do magistério em Portugal	74
Quadro 7 Dimensões na formação inicial de professores em Portugal	75

PARTE I

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo comparar a formação docente do educador infantil no Brasil e em Portugal a fim de demonstrar diferentes aspectos formativos e culturais que ambos os países apresentam. A análise comparativa aqui apresentada visa não apenas relatar aspectos da formação inicial, mas também realizar um panorama histórico entre a história da educação infantil brasileira e lusitana ao longo dos tempos, através de aspectos da legislação que as conduz e principalmente os estudiosos que a consolidaram ao longo dos anos.

É um desafio desconstruir velhas ideias que tornam as crianças passivas diante do mundo e a necessidade de compreendê-las como sujeitos que pensam, criam e constroem. Uma vez que as crianças são indivíduos de diferentes raças, etnias, classes sociais, direitos de gênero e culturais, a discussão sobre a educação infantil tem avançado, uma vez que a sociedade reconhece a existência da infância e compreende a mesma como parte da construção social.

A infância e as crianças são guiadas pela forma como as pessoas se constroem e se organizam na sociedade, portanto, a infância pode ser considerada uma categoria de construção social e histórica. Do ponto de vista da educação a histórica da infância, a história das crianças é concebida a partir do que dizem os adultos e do passado da sociedade.

A própria legislação mudou a forma de cuidar das crianças de 0 a 5 anos. Ora, esse tipo de assistência é considerado um direito social, e as crianças são vistas como cidadãos e, portanto, sujeitos de direitos. Esses conceitos existem na Constituição Federal de 1988 no Brasil e são reafirmados na Lei nº 8.069 / 90 denominada “Estatuto da Criança e do Adolescente” e seu art. 54 Inciso IV atribui ao Estado a responsabilidade de zelar pela assistência à infância nas instituições de educação infantil - e Lei nº 9.394 / 96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece as creches e pré-escolas como instituições que fazem parte do sistema nacional de educação, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica.

A escolha do tema da dissertação está interligada à minha experiência de 10 anos na coordenação geral de educação infantil no Brasil, bem como, à minha atuação em uma

escola pública no agrupamento de Loures durante o período de realização deste trabalho. Tais experiências em ambos os países possibilitaram a observação das diferenças educacionais no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, bem como, à formação docente recebida pelos profissionais em suas jornadas acadêmicas.

Hoje em dia, o processo de formação destes profissionais em ambos os países é semelhante e, através da identificação das teorias norteadoras e fontes metodológicas, bem como da compreensão do ensino da primeira infância em Portugal e no Brasil poderemos verificar os fatores que nos aproximam e distanciam. Nas últimas décadas, o Brasil formou professores de pré-escola e ampliou a puericultura como um direito educacional, o que motivou a realizar este trabalho de pesquisa.

A formação de professores em ambos os países apresenta avanços e retrocessos, dependendo das políticas para o setor. Atualmente, em Portugal, um sistema dual é utilizado para formar educadores de primeira infância de nível superior. A educação pré-escolar e a formação docente nos primeiros anos do ensino básico eram realizadas no Instituto de Ensino Superior (ESE), que era associado ao Instituto de Tecnologia (IP), instituições não universitárias, mas estes cursos também eram ministrados em algumas universidades.

O currículo de pedagogia no Brasil é direcionado à formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O conteúdo formativo é muito extenso, o que leva a um declínio na qualidade voltada para as particularidades das crianças em creches e pré-escolas, prioriza o conhecimento relativo às escolas formais, prejudicando aspectos relacionados à singularidade das crianças e à organização e funcionamento das instituições de educação infantil embora estejam no sistema de ensino.

Com base nas informações supracitadas a dissertação aqui apresentada tem como questões norteadoras: A formação inicial dos professores de infância em ambos os países gera profissionais realmente aptos a atuar na educação de infância? Quais são as contradições e convergências neste processo formativo? Quais as alterações ainda são necessárias para que sejam consideradas formações de excelência para estes profissionais?

A dissertação trata-se de uma análise baseada em bibliografia, através de uma revisão sistemática da literatura científica, e visa através deste método entender a

definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas apresentados pelas distintas referências citadas.

O presente trabalho se divide em dois grandes capítulos. O primeiro capítulo busca fazer uma análise histórica da educação de infância no Brasil e em Portugal a fim de demonstrar como a educação da criança de 0 a 5 anos foi vista pela sociedade e o Estado ao longo dos séculos. Já o capítulo 2 busca realizar uma avaliação comparativa através da comparação das diferenças e semelhanças da educação de infância tanto na formação quanto no papel do professor.

2. Da Problemática

A educação comparativa foi definida de diferentes maneiras por vários autores, mas o que é comum nas definições é a ênfase na utilização de dados de outro sistema educativo. Getao (1996) definiu a Educação Comparativa como uma disciplina, o estudo dos sistemas educativos em que se procura compreender as semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos. Noah e Eckstein (1993) definiram a educação comparativa da seguinte forma: A Educação Comparativa é potencialmente mais do que uma recolha de dados e perspectivas das ciências sociais aplicadas à educação em diferentes países. O campo da educação comparativa é melhor definido como uma intersecção das ciências sociais, educação e estudo transnacional.

Por outro lado, Sodhi (2006) citou várias definições apresentadas por comparativistas de renome, tomando um ângulo diferente dos comparativistas acima referidos, que ou define a Educação Comparativa como centrando-se em vários sistemas educativos, tais como Getao ou como uma ciência social interdisciplinar, como Noah e Eckstein. Este ângulo afasta-se da premissa inicialmente formulada por Sir Michael Sandel o qual defende que no estudo do sistema de educação estrangeiro não se deve esquecer que as coisas fora da escola importam ainda mais do que as coisas dentro; e que um sistema de educação é o resultado de forças (sociais) que têm sido operadas durante um período de tempo prolongado. Assim, abriu uma nova forma de conceptualizar a Educação Comparada e os sistemas educativos estrangeiros, nomeadamente como o resultado de forças sociais ou contextuais.

Isaac Kandel assumiu a opinião de Sandel de que a educação comparativa não deveria enfatizar apenas a criação, organização, administração, métodos, currículo e ensino, mas também as causas por detrás dos problemas educacionais dos diferentes países e a tentativa de soluções à luz das suas ideologias sociais, políticas, culturais e nacionais. Não é suficiente saber que os sistemas educativos são diferentes dos seus próprios sistemas educativos. Deve explicar porque é que esta diferença existe. Ele acreditava na teoria da causalidade. Este fator modelador dos sistemas educativos nacionais, ele chamou "carácter nacional". O carácter nacional de um país molda o seu sistema de ensino. Para compreender um determinado sistema de educação nacional, é necessário recorrer ao carácter nacional da nação em questão.

Com base nos pressupostos acima sobre o que é ou deveria ser a Educação Comparativa, e buscando uma visão atual sobre a temática verifica-se que as tendências

globais e o novo entendimento em todo o mundo exigem que o foco seja agora deslocado para o reconhecimento deste campo como uma disciplina contemporânea que os nossos esforços e compromissos acadêmicos devem ser redirecionados; para a sua prossecução com um pensamento inovador. O colonialismo e a conquista da independência política, guerras, crises e paz, a globalização e a invenção da tecnologia da informação, o aumento vertiginoso da população mundial, a melhoria da transferência de tecnologia e conhecimentos são algumas das mudanças identificadas nas velhas e novas considerações para os estudos atuais em Educação Comparada. Teodoro et al. (2018) relata que

A educação comparada permite esse conhecimento de mundo: como é que outros, em outros contextos ou contextos semelhantes, encontraram uma resposta? Não como prescrição, e, muito menos, a prescrição dos chamados sistemas desenvolvidos para os que estão em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. A pior coisa que as agências internacionais fazem, nomeadamente o Banco Mundial, é a transposição de modelos e de soluções para realidades tão distantes como a de África. Ou quando procuravam impor ao Brasil, sobretudo antes de Lula, soluções pré-construídas. A educação comparada não é isso. É o conhecimento do outro, pois o conhecimento dos processos utilizados pelo outro enriquece o meu conhecimento. Todo o conhecimento é autoconhecimento. Ou como nos fala Freire, ninguém aprende sozinho. Isso é válido para o indivíduo, mas também para as nações. Não há nenhuma nação no mundo de hoje que seja uma ilha, mesmo quando é um continente como o Brasil. Assumo-me como cosmopolita. O cosmopolitismo obriga-nos a olhar para o outro e a tentar compreendê-lo, mesmo quando não se concorda. Uma das coisas que mais insisto com os meus estudantes, principalmente os que estão a estudar para ser professores, é na capacidade de compreender o outro, mesmo quando se discorda. Freire dizia: “o importante no diálogo é saber escutar”, ou seja, saber compreender a razão do outro, mesmo quando não concordo com essa razão. Só compreendendo a razão do outro é que me permite estabelecer diálogo.

Ao longo dos anos, aprendemos sobre crianças, infância e composição familiar de diferentes maneiras de acordo com as mudanças na sociedade. Por sua vez, a educação também faz parte dessa sociedade, que tem acompanhado suas mudanças e se transforma de diferentes formas a cada dia. Para Bujes (p.15, 2001),

as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das

mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Após essas mudanças, sua função também passou por muitos anos de mudanças. A educação infantil envolve apenas o âmbito do cuidado e atribui importância a todos os aspectos da higiene infantil, por isso tem características auxiliares e higiênicas. Foi proposta como uma educação compensatória, e ainda está sendo proposta em algumas instituições, e sua função é formar crianças para as escolas primárias.

Os professores da educação infantil, como facilitadores, organizadores e mediadores, precisam compreender o alcance de suas atribuições. A fim de educar e cuidar de crianças em idade pré-escolar, precisamos nos preparar para isso, precisamos de treinamento. Além disso, se somos professores e iniciantes engajados nessa atividade, então este é o melhor momento para refletir sobre nossas ações, pois nos primeiros três anos consolidamos nosso nível profissional (Tardif, 2002).

A formação de professores busca o ensino como profissão e seus múltiplos aspectos; a busca de respostas sobre como se aprende a ser professor na universidade e a relação entre saberes específicos e saberes pedagógicos. Portanto, precisamos direcionar nossa atenção para o ensino, de forma a mobilizar os professores envolvidos nesse processo para uma reflexão sobre o conhecimento, a construção por trás dos processos formativos relacionados (Bolzan, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012).

Como tal, consideramos que o foco na formação de professores não deve se restringir a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas, sobretudo, trata-se de mobilizar os sujeitos para a continuidade aprendizagem nos diferentes contextos de trabalho. Isso inclui refletir em e sobre a prática pedagógica, entendendo os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecendo a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializando as construções e trocas de experiências, de modo a avançar rumo a novas aprendizagens em um exercício constante de prática colaborativa, reflexiva e solidária (Connelly & Clandinin, 1995).

Portanto, a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considera as dimensões social, psicológica, pessoal, contextual e profissional requisitos como parte do desenvolvimento profissional de professores isto

é um processo com tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos em que os formadores procuram manter a consistência profissional.

Para fazer acontecer, é preciso reconhecer sua incompletude, ou seja, é preciso ter consciência de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento porque só assim eles serão capazes de construir sua identidade profissional. Então, é fundamental que os professores entrem no mundo do ensino, entendendo suas possibilidades e limites, ou que se envolvam em situações de ensino específicas e formais capaz de propiciar a reflexão sobre as atividades pedagógicas que foram organizadas e desenvolvidas na prática diária (Isaias, 2008, 2010).

Os estudos de Isaias (2003, 2004, 2006a, b, 2007, 2010) Bolzan (2002, 2004, 2006, 2007-2009, 2009-2012, 2011, 2012) e Maciel (2009, 2011, 2013) definem esse processo formativo como contínuo e ininterrupto, cujo desenvolvimento se dá ao longo de sua carreira. O processo de construção docente implica no desenvolvimento de condições de análise e interpretação da própria atividade, beneficiando do desenvolvimento do seu saber profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado.

Nesse sentido, o professor tem o desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas a partir das experiências vividas na prática docente. Cabe a ele, portanto, avaliar sua eficiência; buscando referências que o ajudem nesta análise, pois são etapas importantes nesse processo. Um dos desafios dados aos professores é entender o lugar que têm em conhecimento específico e conhecimento pedagógico em seu trabalho como professor. Tal fato aponta para a dificuldade dos formadores em se verem ao mesmo tempo tanto especialistas em sua área quanto profissionais da educação, visto que seus esforços produtivos se voltam principalmente para a área específica do conhecimento (Isaia, 2010).

Com base nas informações supracitadas a dissertação aqui apresentada tem como questões norteadoras: A formação inicial dos professores de infância em ambos os países gera profissionais realmente aptos a atuar na educação de infância? Quais são as contradições e convergências neste processo formativo? Quais as alterações ainda são necessárias para que sejam consideradas formações de excelência para estes profissionais?

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem por objetivo verificar quais as diferenças entre a formação profissional do educador de infâncias no Brasil e em Portugal e de que forma as mesmas possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências específicas na atualidade educacional para que o mesmo consiga atender a diversidade do currículo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

3.2 Objetivos Específicos

- Descrever os contextos históricos do desenvolvimento da educação infantil e a formação de seus educadores em ambos os países;
- Estabelecer um panorama comparativo entre as perspectivas de formação de professores de educação infantil entre Portugal e o Brasil;
- Verificar se a educação infantil cumpre efetivamente seu papel como formadora da primeira infância ou continua sendo apenas assistencialista;
- Refletir através de uma análise comparativa sobre a formação profissional do educador de infâncias no Brasil e em Portugal e de que forma possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências específicas na atualidade educacional

4. Fontes

O presente trabalho utilizou como fontes:

- A Legislação sobre Formação docente e Educação de Infância utilizada em Portugal:
 - Lei de Bases do Sistema Educativo
 - Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS)
 - Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI)
 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)
- A Legislação sobre Formação docente e Educação Infantil utilizada no Brasil:
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (DCNs)
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)
 - Parâmetros Curriculares para Educação (PCNs)
 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs)
 - Leis de Diretrizes e Base (LDB)
- Documentos e/ou pareceres legais:
 - Conselho Nacional da Educação (CNE);
 - Ministério da Educação e Cultura (MEC);
 - Secretaria Municipal de Educação;
 - Escolares: Projeto Político Pedagógico; Portfólios docentes; Registros Escolares pertinentes (Rotina diária, Ficha de Avaliação de Desempenho -FAD)
 - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar - OMEP
 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
- Artigos Científicos encontrados na base de dados:
 - Livros
 - Revistas
 - Sites
 - Dissertações
 - Imprensa (pesquisas, indicadores e gráficos)

5. Metodologia

De acordo com Fortin a metodologia é “o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica, refletindo-se num plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (2003, p. 372). A classificação dessa pesquisa pode ser definida como um tipo, ou seja, na pesquisa científica, o processo refere-se ao tipo de método pelo qual é realizada e, assim, os dados são obtidos, Gonçalves et al., (2008) acreditam que os resultados esperados da pesquisa aplicada só podem ser alcançados com base em uma metodologia bem definida. O método escolhido, portanto, deve ser selecionado de acordo com a problemática em estudo.

Na presente investigação adotou-se o método qualitativo com a utilização da técnica de análise documental por ser o que mais se coaduna com a problemática em questão. Neste processo procura-se compreender como o mundo é construído e refletir sobre o mesmo, no caso específico, o percurso histórico percorrido na formação docente do educador de infância e como isso reflete na sua atuação dentro do ambiente de aprendizagem infantil.

A investigação de natureza qualitativa permite produzir conhecimento em três áreas distintas, sendo elas o conhecimento do outro, o conhecimento do fenómeno e o conhecimento reflexivo (Campos, 2012). O estudo qualitativo parte da experiência dos participantes, da reflexão e interpretação do próprio investigador e também integra a descrição e interpretação do problema inerente à investigação (Creswell, 2007).

Santos (2007) também afirma que a pesquisa explicativa enfoca os motivos pelos quais os fatos ou fenómenos preenchem a realidade, ou seja, os fatores que contribuíram para ou confirmam a ocorrência do evento, ou mesmo a forma como os fatos e fenómenos ocorrem, de modo a fazer com que os pesquisadores estejam em um determinado nível a serem mais responsáveis pelos resultados obtidos. Essa responsabilidade contribui de forma a estabelecer resultados mais coerentes e consistentes durante a análise dos fatores e vem contribuir para a descoberta e entendimento dos fenómenos.

Todas as informações obtidas durante esta pesquisa, foram coletadas através da busca de diferentes arquivos entre livros, artigos científicos e trabalhos de variadas fontes, de modo a enriquecer a base de dados empírica e servir como suporte de análise investigativa, onde houve um processo intenso de leitura, análise e registros dos dados obtidos, bem como o estudo comparativo entre as fontes fornecidas também pela

legislação educacional dos dois países: Brasil e Portugal, em relação aos estudos sobre formação docente e educação de infância, afim de traçar uma reflexão e análise do papel do professor na educação de infância.

Diante destes fatores e de modo a atender os objetivos da pesquisa, como afirma Silva et al. (2009), a escolha do tipo de pesquisa de análise documental torna-se eficaz, pois seu método traz o estudo da realidade social a partir do referencial teórico encontrado para responder as questões pertinentes e que vem exigir que o pesquisador não só tenha capacidade de compreender e refletir para estabelecer uma relação entre os dados arrolados, mas também entender em qual contexto está situado e a correlação com sua pesquisa, para ao final, tirar suas conclusões.

Os artigos foram pesquisados na língua portuguesa e inglesa, priorizando os artigos com data a partir de 2010, no entanto, alguns estudos anteriores a essa data foram utilizados, devido a sua relevância. Inicialmente os artigos foram definidos de acordo com o objetivo e resultados, em seguida foram descartados os que não estiveram disponíveis na íntegra e os que não tiveram relevância para o desenvolvimento do trabalho restando ao final apenas os artigos que trataram do tema em questão. Há que se ressaltar que por ser um tema com poucos estudos científicos atuais, houve a necessidade em se utilizar uma variedade maior de fontes teóricas e diversidade de documentação que abordava de modo desassociado (formação docente / educador de infância), entretanto vieram colaborar durante o processo e trazer apontamentos importantes para análise de dados.

Para a indexação de títulos recorreu-se à identificação de descritores. A rede de descritores que serviu de referência foi o *Thesaurus* Brasileiro da Educação. Este instrumento reúne termos e conceitos, chamados de descritores que são extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). O diferencial do *Thesaurus* Brasileiro da Educação em relação a outros vocabulários de educação do país é que os termos são estruturados partindo de uma matriz conceitual, desenvolvida a partir de uma análise crítica da realidade e do seu contexto. (INEP, 2015)

A partir desta matriz conceitual aliada a proposta da pesquisa investigativa, os descritores selecionados e mais utilizados foram: “educação infantil”, “educação de infância”, “educador infantil”, “educação de infância”, “educador de infância”, “formação docente”, “história da infância”. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library (SCIELO), Academic Search Premier (EbscoHost), Education Full Text (Wilson Web), Educational Resources Information Center (CSA), Portal da CAPES e Google Scholar.

Em consonância com a presente pesquisa, cabe ressaltar que a escassez de trabalhos estabelecendo um estudo comparativo sobre a formação de educadores de infância entre Brasil e Portugal levou a necessidade da busca de referenciais separados e a realização da comparação dos estudos realizados a fim de traçar este paralelo. Tal estudo comparativo entre a educação de infância oferecida nos dois países se dará através da consideração fidedigna dos seguintes critérios:

- Legislação pertinente a educação de infância;
- Critérios da formação de professores em ambos os países;
- Comparação entre as formações pedagógicas recebidas pelos educadores de infância em Portugal e no Brasil levando em consideração a legislação educacional vigente e relatos da literatura comparando as exigências legais para formação do educador de infância, o tempo de formação e as exigências legais para o exercício da profissão após a entrada no mercado de trabalho.

A legislação foi analisada a partir dos descritores selecionados abaixo: “educação infantil”, “educação de infância”, “educador infantil”, “educação de infância”, “educador de infância”, “formação docente”, “história da infância”.

A análise das informações arroladas frente a literatura teve por objetivo compreender a aparência e o fenômeno no que diz respeito a educação de infância e seus educadores. Tal tarefa também esteve debruçada nos pressupostos histórico-cultural de Vygotski (2000), que visa estimular o entendimento dos fenômenos traçando seus fatores constituintes, resultantes das condições históricas e sociais.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo descritivo, do tipo revisão integrativa de literatura. Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa de literatura é um método de pesquisa desenvolvido baseado em evidências, onde os estudos geralmente têm o delineamento de pesquisa controlado e retratam evidências fortes e restritas. Esse método busca a exaustão dos estudos do tema investigado.

O primeiro estágio é considerado um guia para conduzir uma revisão abrangente bem elaborada. O tema deve ser definido de forma clara e inequívoca, e a objetividade inicial facilita todo o processo para conduzir uma análise direcionada e completa e tirar conclusões fáceis de identificar e aplicar (Mendes, Silveira e Galvão, 2008). Assim, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: A formação inicial dos professores de

infância em ambos os países gera profissionais realmente aptos a atuar na educação de infância? Quais são as contradições e convergências neste processo formativo? Quais as alterações ainda são necessárias para que sejam consideradas formações de excelência para estes profissionais?

Na segunda etapa, após a escolha do tema pelo revisor e a formulação da questão de pesquisa, se iniciou a busca nas bases de dados para identificação dos estudos que foram incluídos na revisão (Mendes, Silveira e Galvão, 2008). Desta forma, a busca dos artigos se deu através da base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Google Scholar.

A partir disso, para a seleção dos artigos nas bases de dados SCIELO e Google Scholar, os artigos foram avaliados por meio de leitura na íntegra dos artigos que responderam aos seguintes critérios de inclusão: artigos com a temática relacionada a segurança das escrituras públicas, artigos completos disponíveis na íntegra em idioma português ou inglês, artigos com publicação dentro de 10 anos anteriores ao ano atual (2011 – 2021) e abranger os Descritores: “educação infantil”, “educação de infância”, “educador infantil”, “educação de infância”, “educador de infância”.

A busca dos artigos utilizados na revisão integrativa foi por meio dos descritores “educação infantil”, “educação de infância”, “educador infantil”, “educador de infância” com conector AND.

A terceira etapa foi a definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, utilizando um instrumento para reunir e sintetizar as informações chave (Mendes, Silveira e Galvão, 2008) foi utilizado para a coleta dos dados um formulário, com os subseqüentes critérios de inclusão e exclusão: identificação do trabalho (título do artigo, ano, autores, local de publicação e fonte do artigo); objetivos da pesquisa; metodologia usada na elaboração da pesquisa; síntese dos principais resultados encontrados e conclusão (Mendes, Silveira e Galvão, 2008).

Os artigos selecionados atenderam aos critérios de inclusão e a pergunta norteadora, na qual foram analisados, catalogados em ordem numérica e organizados de acordo com o ano de publicação. Em seguida, foi dado início a sistematização dos resultados encontrados, considerando o contexto da formação dos professores de infância em ambos os países.

A quarta etapa é equivalente à análise dos dados em uma pesquisa convencional, na qual há o emprego de ferramentas apropriadas (Mendes, Silveira e Galvão, 2008). Para garantir a validade da revisão, os artigos selecionados foram analisados detalhadamente

por meio da leitura minuciosa, com o objetivo de selecionar excertos que representam a temática da pesquisa, a pergunta norteadora e os critérios de inclusão.

Os artigos analisados foram baseados na qualidade metodológica e na autenticidade, posteriormente, os resultados atribuídos com base nesses artigos, na qual possibilita o conhecimento do contexto da pesquisa e a conquista das respostas da pergunta norteadora. Para compor o estudo, os dados utilizados serão referenciados adequadamente com a identificação dos autores e fontes de pesquisa.

A quinta etapa de Mendes, Silveira e Galvão (2008) corresponde à etapa de discussão dos principais resultados da pesquisa convencional. Com base nos resultados da avaliação rigorosa da pesquisa incluída, o revisor compara com o conhecimento teórico para determinar a conclusão e o impacto da revisão abrangente.

A sexta etapa consistiu na elaboração do estudo, que deve contemplar a descrição das etapas percorridas pelo revisor e os principais resultados evidenciados da análise dos artigos incluídos (Mendes, Silveira & Galvão, 2008).

5.1 Técnicas de Análise Documental

A análise documental é um procedimento sistemático de revisão ou avaliação de documentos tanto impressos como eletrônicos que tal como outros métodos analíticos na investigação qualitativa, requer que os dados sejam examinados e interpretados de modo a obter significado, ganhar compreensão e desenvolver conhecimentos empíricos (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007).

Os documentos que podem ser utilizados para avaliação sistemática como parte de um estudo assumem uma variedade de formas desde anúncios, agendas, atas e atas de reuniões; manuais; documentos de apoio; livros e brochuras; diários e revistas; programas de eventos; cartas e memorandos; mapas e gráficos; jornais (recortes/artigos); comunicados de imprensa; propostas de programas, formulários de candidatura e resumos; guias de programas de rádio e televisão; relatórios organizacionais ou institucionais; dados de inquéritos; e vários registos públicos. Os livros de recortes e álbuns de fotografias podem também fornecer material documental para fins de investigação.

Estes tipos de documentos encontram-se em bibliotecas, arquivos de jornais, escritórios da sociedade histórica, e arquivos organizacionais ou institucionais. Os investigadores normalmente reveem a literatura anterior como parte dos seus estudos e incorporam essa informação nos seus relatórios. No entanto, quando é fornecida uma lista

de documentos analisados, muitas vezes não inclui estudos anteriores. Certamente, os estudos anteriores são uma fonte de dados, exigindo que o investigador confie na descrição e interpretação dos dados, em vez de ter os dados em bruto como base para a análise. O procedimento analítico implica encontrar, selecionar, avaliar, e sintetizar os dados contidos nos documentos. A análise de documentos produz dados que estão organizados em grandes temas, categorias e exemplos de casos especificamente através da análise de conteúdo (Labuschagne, 2003).

A análise documental é frequentemente utilizada em combinação com outros métodos de investigação qualitativa como meio de triangulação. Espera-se que o investigador qualitativo recorra a múltiplas fontes de prova; ou seja, que procure a convergência e corroboração através da utilização de diferentes fontes e métodos de dados. Para além de documentos, tais fontes incluem entrevistas, observação participante ou não participante, e artefatos físicos (Yin, 1994).

Ao triangular os dados, o investigador tenta fornecer "uma confluência de provas que gera credibilidade" (Eisner, 1991, p. 110). Ao examinar a informação recolhida através de diferentes métodos, o investigador pode corroborar os resultados através de conjuntos de dados e assim reduzir o impacto de potenciais enviesamentos que podem existir num único estudo. De acordo com Patton (1990), a triangulação ajuda o investigador a proteger-se contra a acusação de que os resultados de um estudo são simplesmente um artefato de um único método, uma única fonte, ou um único enviesamento de um investigador, bem como, os estudos com métodos que combinam técnicas de investigação quantitativa e qualitativa incluem por vezes a análise de documentos.

Como método de investigação, a análise documental é particularmente aplicável a estudos de casos qualitativos - estudos intensivos que produzem descrições ricas de um único fenómeno, evento, organização ou programa (Stake, 1995; Yin, 1994). A literatura não técnica, como relatórios e correspondência interna, é uma fonte potencial de dados empíricos para estudos de caso; por exemplo, dados sobre o contexto em que o participante opera (Mills, Bonner, & Francis, 2006). Além disso, como Merriam (1988) salientou, "Documentos de toda a tipografia ajudam o investigador a descobrir o significado, desenvolver a compreensão, e descobrir conhecimentos relevantes para o problema da investigação" (p. 118).

É importante notar aqui que a investigação qualitativa requer técnicas robustas de recolha de dados e a documentação do procedimento de investigação. Informações

detalhadas sobre a forma como o estudo foi concebido e realizado devem ser fornecidas no relatório da investigação. A lógica da análise documental reside no seu papel na triangulação metodológica e de dados, no imenso valor dos documentos na investigação de casos de estudo, e na sua utilidade como método autônomo para formas especializadas de investigação qualitativa. Compreensivelmente, os documentos podem ser a única fonte de dados necessária para estudos concebidos dentro de um paradigma interpretativo, como na investigação hermenêutica; ou podem simplesmente ser a única fonte viável, como na investigação histórica e transcultural.

6. Revisão de Literatura

A Educação de Infância tem se mostrado na atualidade, principalmente depois que passou a incorporar a Educação Básica nos dois países, como primeira etapa da Educação, se tornou um caminho educacional com vasto potencial, tanto na orientação dos estudos científicos, quanto nas suas práticas pedagógicas. Deixar de ser historicamente assistencialista, onde se prestigiava o cuidar e a segurança dos menos favorecidos, para ser educativa, com igualdade de acesso e direitos, trouxe uma abordagem ampla em sua concepção e finalidade.

Neste contexto, encontra-se o papel do professor que desenvolverá neste espaço educativo, sua rotina pedagógica, baseada na sua formação de educador. Este espaço de aprendizagem deve ser diferenciado, a fim de proporcionar o desenvolvimento adequado para a formação humana, tanto nas relações de aprendizagens, quanto nas relações afetivas, pois trata-se de uma convivência diária, com cerca de oito horas, em ritmo de coletividade.

Em consonância com a diversidade deste espaço educativo, a presente pesquisa teve por finalidade elencar as bases teóricas para uma formação docente e analisar seu papel educador diante de suas competências e habilidades adquiridas pela profissionalização de acordo com as exigências normativas da educação de infância no Brasil e em Portugal, nos seus diferentes contextos. A abordagem teórica mostra a evolução histórica de cada país diante de mudanças e marcos legais que vieram possibilitar o avanço no processo educacional no período infantil.

Pensar na Educação de Infância é perceber e entender que a escola a qual receberá esta criança deve proporcionar as possibilidades para que esta desenvolva suas potencialidades com liberdade e estímulo, a fim de colaborar integralmente com sua formação humana, ou seja, o papel formador, não está somente ligado a estruturas de relações interpessoais, mas também, a sua relação com o meio. Enquanto educadores, sabe-se que toda aprendizagem perpassa pelo planejamento, e que este é de responsabilidade direta do professor, e sendo assim deve estar contextualizado no ambiente que a criança está inserida.

Fica explícito que há no grupo acolhedor da educação de infância, entre pais, professores e gestores uma corresponsabilidade de transformar este ambiente, de forma participativa e altruísta, entretanto é na formação docente e na aplicação da práxis pedagógica que está a grande responsabilidade na estruturação de educação de infância

que serve como base para as próximas etapas da aprendizagem. Com base nestes desafios foi que historicamente, a educação comparada veio discutir estas múltiplas preocupações, princípios, métodos e formas de intervenção, tendo o estado-nação sempre como seu núcleo.

Halls (1990) acreditava que a educação comparativa sempre foi difícil de definir, o que impediu assim o seu progresso. Além disso, Epstein (1992) apoia esta visão de que a educação comparativa e a educação internacional são termos que estão frequentemente entrelaçados. A literatura mantém esta confusão ao não fornecer distinções claras entre os dois. Parte desta confusão reside no facto de muitos, se não a maioria, dos estudos comparativos transcenderem as fronteiras nacionais e serem de âmbito internacional ou global. Manzon (2011, p. 215) define a educação comparativa da seguinte forma:

Um subcampo interdisciplinar de estudos educativos que examina sistematicamente as semelhanças e diferenças entre sistemas educativos em dois ou mais contextos nacionais ou culturais, e as suas interações com ambientes intra e extra educacionais. O seu objeto específico são os sistemas educativos examinados numa perspectiva transcultural (ou transnacional, transregional) através da utilização sistemática do método comparativo, para o avanço da compreensão teórica e da construção de teorias.

Os estudos comparativos são de grande importância uma vez que possibilitam conhecer o nosso próprio sistema educativo e o de outros; melhorar os nossos conhecimentos sobre educação em geral; melhorar as instituições educativas, os seus conteúdos, processos e métodos; compreender a relação entre educação e sociedade; promover a compreensão internacional e encontrar possíveis soluções para questões educativas.

Os académicos fazem comparações a fim de melhorar a compreensão tanto das forças que moldam os sistemas e processos educativos em diferentes contextos, como do impacto dos sistemas e processos educativos no desenvolvimento social e outros" (Bray, 2007, p. 16).

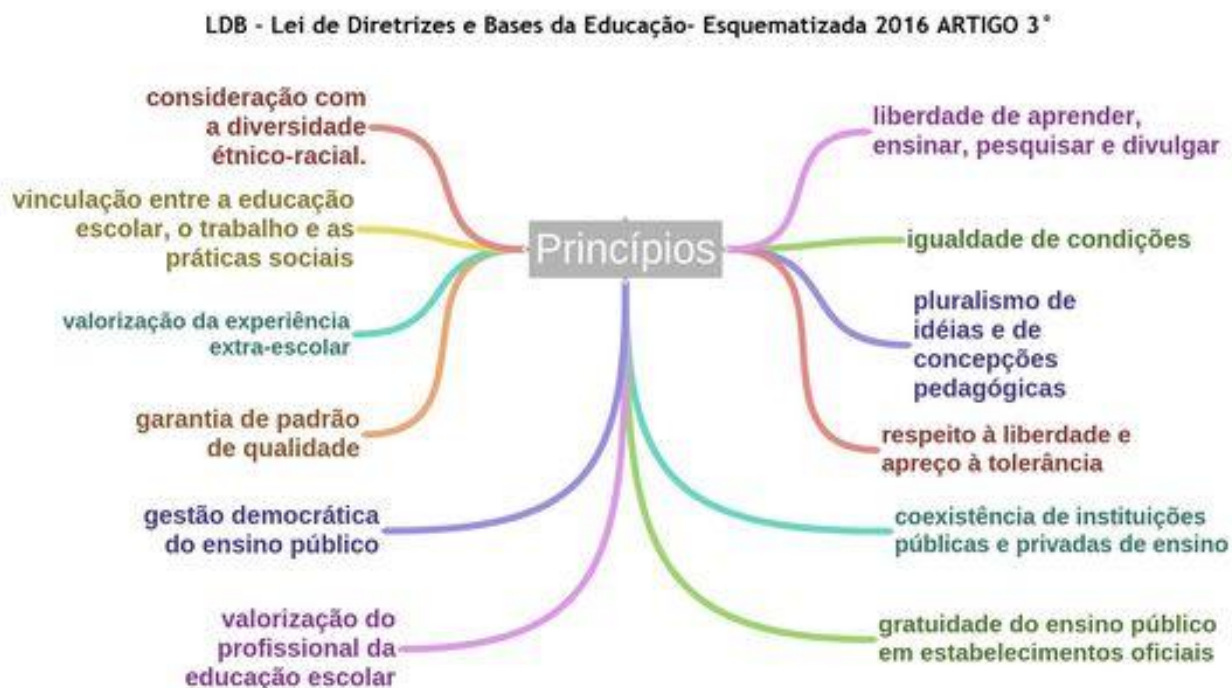
As pesquisas realizadas no âmbito da educação comparada permitem abordar a interface da política educacional para fins analíticos. Em termos de formação de professores, o objetivo é compreender e problematizar conceitos que permeiam a formação dos dois países, no que se refere a currículo, pois já existem vários cursos em

que essa atribuição requer a reorganização do currículo por meio de disciplinas se encontram dispersas, sendo esta ainda a causa da tensão e impasse na faculdade de educação até os dias de hoje. Segundo Teodoro et al (2018)

O papel da formação é o de desvelar esse tipo de crenças. Esse é também o papel da educação comparada, o de permitir que o uso do tempo e do espaço nos ajude na busca permanente de inéditos viáveis, tanto no campo das políticas, como das práticas pedagógicas. A história mostra-nos que o inédito é muito vezes viável.

No Brasil, uma política curricular foi implementada na década de 1990 para estabelecer uma base de conteúdo comum para as escolas primárias brasileiras, que é detalhada no Artigo 22 das Diretrizes Educacionais e Lei Básica (LDB) 9394/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN) implantado em 1998 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) implantado em 1999. A diretriz para implantação do currículo mínimo nacional é estabelecer um conjunto de conhecimentos e conteúdos considerados adequados a todas as crianças brasileiras, mas não descarta a possibilidade de inclusão de conteúdos regionais, pois a experiência cultural de um país é diversa e de dimensões continentais como Brasil (Figura 1).

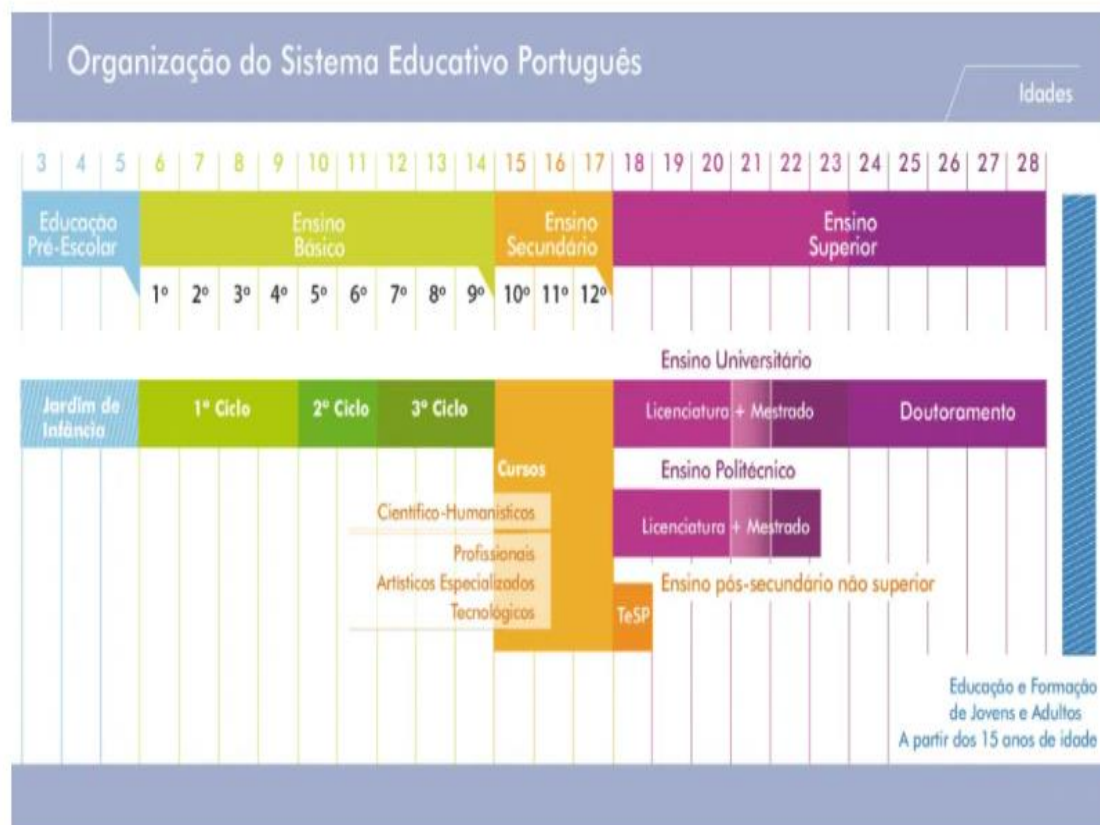
Figura 1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Fonte: www.novaescola.org.br

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (DPE) da Secretaria de Educação Infantil e Política de Educação Básica (COEDI) apresentou o documento parâmetro de qualidade Nacional pela Educação Infantil em 2006. Este documento está dividido em dois volumes. Tem como objetivo fornecer materiais de referência de educação infantil de alta qualidade para o sistema de ensino, creches, pré-escolas e centros de educação infantil e garantir a igualdade de oportunidades educacionais, tendo em conta as diferenças, a diversidade e a existência de desigualdade no Brasil. (Figura 2).

Figura 2 Sistema Educativo Português



Fonte: <http://mundoafrente.com/2017/03/21/creches-e-educacao-pre-escolar-em-portugal-vida-em-portugal-08/>

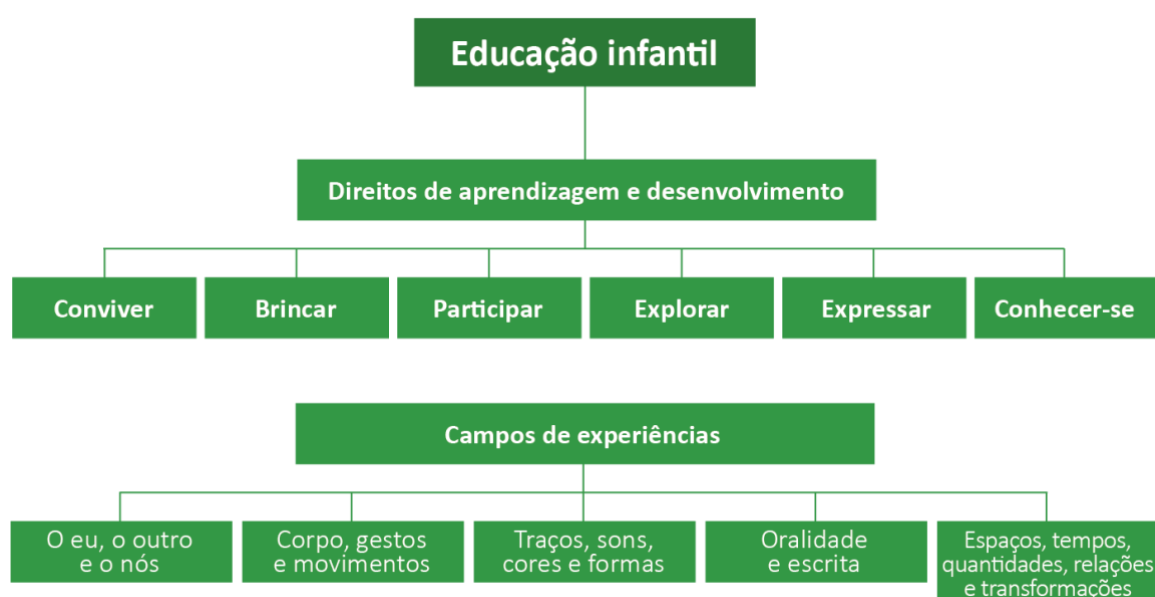
Em 2010, o governo brasileiro publicou as “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil”, que reúne os princípios, fundamentos e procedimentos formulados pela Seção de Educação Básica da Comissão Nacional de Educação para orientar as políticas públicas e formular recomendações curriculares e de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Currículo Pedagógico definem as competências e habilidades que o currículo deve desenvolver estabelecendo, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

Da mesma forma, o documento curricular mais recente do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), toma os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como um guia e fornece orientação para o desenvolvimento do currículo

em diferentes estágios da educação, incluindo a educação infantil. O currículo geral nacional é baseado nos requisitos do Guia Nacional de Educação e da Lei Básica, do Guia Curricular Geral da Educação Básica Nacional e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para o sistema educacional brasileiro, que constituem um guia curricular nacional. No sentido de propor ferramentas de gestão do ensino para sistemas, escolas, professores e famílias, o BNCC avançou nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Figura 3).

Figura 3 Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular



Fonte: www.novaescola.org.br

Com isso, espera-se que a base contribua para a elaboração de guias curriculares e recomendações pedagógicas para as secretarias de educação de estados, municípios e escolas. (Brasil, 2018, p. 8) Portanto, partindo dessa premissa, entendemos que Base não é um currículo, mas um posicionamento. Portanto, a concepção do currículo leva em conta elementos comuns, tais como: crianças convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo.

Miguel Arroyo coloca que

[...] A infância e a adolescência são mais do que as novas gerações que conduzimos. Nos conduzem. Nos interrogam, surpreendem e desarticulam nossas velhas respostas e concepções pedagógicas.

Desarticulam traços tão tranquilos de nosso ofício. Se o convívio pedagógico com toda infância e adolescência é surpreendente e questionador de nosso saber-fazer de mestres, a infância excluída, negada, é ainda mais surpreendente. Ela rebrota ainda que podada e negada [...] (Arroyo, 2001b, p. 251).

Os espontaneístas ainda acreditam no desenvolvimento natural das crianças, neste desenvolvimento natural os pré-escolares assumem o papel de substituir as brincadeiras e criar espaços, pois as crianças ficam privadas da possibilidade de brincar nas ruas e bairros das grandes cidades sem serem incomodadas. (Machado, 1991, p.17).

Uma pesquisa conduzida pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2009 mostra que matricular-se na pré-escola gera alunos com melhores índices escolares no ensino fundamental, bem como, foi descoberto que, em quase todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) os adolescentes que participaram de qualquer etapa da educação pré-escolar obtiveram os melhores resultados.

Como um espaço cultural sistemático, as aulas de pré-escola fornecem às crianças oportunidades de desenvolvimento, expandem sua compreensão da linguagem, interagem com outras pessoas e desenvolvem o pensamento “...reorganizando funções psicológicas como atenção, memória, imaginação” (Oliveira, 2007, p.129).

Como um campo amplificador, a educação pré-escolar oferece às crianças oportunidades de completar suas habilidades e, por meio das coisas fornecidas, elas se estabelecem como indivíduos sociais,

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si. (Oliveira, 2007, p.130)

6.1 A História da Infância

“A fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente” (Heywood, 2004, p.13), o conceito de infância foi proposto e passou por grandes mudanças ao longo da história sendo esses conceitos analisando a infância de uma perspectiva histórica.

Durante a evolução histórica dos conceitos para a infância e crianças, alguns autores usam essas expressões como sinônimos, sendo a infância uma fase da vida da pessoa e a criança um indivíduo histórico, social e cultural. As palavras de Heywood (2004, p.22) esclarecem que o autor define infância como a “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

O autor também ressalta que a criança do sexo masculino era tratada de forma diferente da do sexo feminino, uma vez que “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (Heywood, 2004, p.76).

Heywood (2004) acredita que, no estudo da história da infância, um método mais fecundo é buscar diferentes ideias sobre essa fase da vida em diferentes épocas e locais, e explicá-la a partir das fontes de dados e das condições culturais da época. Além disso, o autor acredita que a mesma sociedade pode ter visões conflitantes ou contraditórias sobre a infância. Portanto, a pesquisa histórica deve considerar a natureza às vezes contraditória ou ambígua das ideias relacionadas à infância.

Sob a consideração de Heywood, a ênfase na história na busca pela "descoberta" da natureza especial da infância pode levar à interpretação desse período como uma categoria eterna, à espera de descoberta. Nesse sentido, o ponto de vista das pessoas está longe de ver a infância como uma estrutura social que ocorreu e sempre existiu em diferentes sociedades.

Ao longo do tempo surgiram diversos conceitos de infância desde a criança ser vista como o adulto em miniatura na Idade Média até à visão atual onde a criança é vista como cidadã. Fernandes & Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), afirmam que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

De acordo com Heywood (2004) o conceito de infância está relacionado ao fato de as crianças serem consideradas adultos imperfeitos, portanto, essa etapa da vida não era considerada importante. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si só” (Heywood, 2004, p.10).

De acordo com o primeiro conceito platônico Kohan (2003) ressalta que na sociedade naquela época, a infância não tinha características próprias, concentrava-se numa visão futurística, e só havia oportunidade de ser vista, ou seja, a criança era considerada uma existência potencial. Este potencial torna impossível realizar verdadeiramente. A formação deles é considerada um plano político, por isso é necessário que seja moldado e impresso tudo o que você precisa para ser um bom cidadão. A criança era vista como um ser inferior e a infância uma fase da vida inferior à vida adulta.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (Platão, 2010, p. 302)

Segundo Aranha (2006), os romanos usavam armas escravas para igualar a desvalorização do trabalho manual. Por outro lado, os nobres estão comprometidos com o "lazer digno" e se engajam em atividades intelectuais, políticas e culturais. Portanto, os educadores são guiados por modelos que se aplicam às elites governantes para formar indivíduos racionais que podem pensar corretamente e se expressar de forma convincente.

A pedagogia grega tem dois aspectos: um enfatiza visões filosóficas sistematizadas, como as de Platão, o outro é dominado pela retórica, que é o que Sócrates queria. Agora, o método de ensino dos filósofos requer que os alunos se dediquem à filosofia no sentido mais amplo em um nível superior, incluindo a metafísica mais

importante. Representa um alto grau de dificuldade porque é a parte central da filosofia que estuda a razão mais fundamental da existência (Aranha, 2006).

Porém, em Roma, a reflexão filosófica não deveria receber a atenção desse sistema. Quintiliano e outros educadores eram até céticos em relação à filosofia e, quando recorreram à filosofia, preferiram a moralidade e as questões morais, que foram influenciadas pelos perseverantes pensadores da Grécia antiga. Isso porque os romanos assumiram uma postura mais pragmática, focalizando a vida cotidiana, a ação política, ao invés da contemplação e do mundo teórico. Portanto, a retórica prevalece na filosofia (Aranha, 2006).

Essa tendência torna a trama do discurso mais literária do que filosófica, que é mais proeminente no período de declínio, com o risco de 138/685 formalismo vazio e linguagem vazia. Na verdade, com o passar do tempo, as pessoas geralmente ignoram a formação científica e artística, enquanto a alfabetização cultural está se tornando mais popular. Seu maior foco está nas regras gramaticais, nas questões linguísticas e nos meios para promover a glória do diálogo (Aranha, 2006).

Desde a Revolução Industrial, as mulheres são convidadas a participar da força de trabalho assalariada na indústria brasileira. Além disso, a estrutura familiar mudou: o papel de cuidador que vários adultos vivenciavam no mesmo espaço de uma grande família passa a ser composto pela mãe, que vive em um pequeno núcleo familiar composto pelos pais. Pai / mãe / filho, o vínculo de intimidade e necessidade emerge nele. Segundo Ariés *apud* Zabalza (1998, p.66) a família,

[...] de uma simples instituição de ‘direito privado’ destinada a transmitir o patrimônio e o nome, vai assumindo aos poucos uma consciência pedagógica, uma função ‘moral e espiritual’ [...]. Os pais já não se satisfazem em pôr filhos no mundo, em deixar a vida organizada somente de alguns (os primogênitos), desinteressando-se pelos outros. A nova moral impõe dar aos filhos uma preparação para a vida.

Para Heywood (2004), o conceito de infância existe em diferentes contextos, sua característica é o processo dialético de ir e vir, para frente e para trás, a construção não linear, mas curva. Heywood confirmou o que Stearns coloca considerando que os eventos políticos, econômicos e sociais que ocorrem e continuam a ocorrer na sociedade mudaram o conceito de infância, levando a diferentes tipos de infância. E em uma sociedade, as

crianças vivem em diferentes contextos, é mais eficaz para nós buscarmos ideias diferentes sobre a infância das crianças tempo e lugar diferentes.

6.2 Educação de Infância

A palavra "creche" de origem francesa significa "manjedoura", e o nome começou a ser utilizado no século XVIII na França e tinha por intuito fornecer abrigos para bebês de famílias pobres enquanto a mãe trabalhava, as crianças eram cuidadas nos "gardeuses d'enfants" (Rizzo, 1991).

De acordo com Rizzo (1991) esse foi o objetivo original da creche e por este motivo já no início do século XIX com as modificações da estrutura familiar juntamente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, houve um grande aumento do número destas instituições para que os pais tivessem onde deixar seus filhos enquanto estavam trabalhando.

Segundo Cardona (1997) é a partir do século XVIII que o futuro da criança começa a ser uma preocupação familiar especialmente nos níveis socioeconômicos mais elevados de Portugal. Gomes (1986) e Cardona (1997) descrevem que a primeira instituição destinada a acolher crianças surgiu em 1834 e estaria integrada na “Sociedade das Casas da Infância Desvalida”, uma sociedade privada impulsionada pelo rei D. Pedro IV, que tinha como propósito proteger, educar e instruir crianças socialmente desfavorecidas.

Durante a Primeira República em Portugal após um elevado índice de analfabetismo em relação aos demais países europeus houve estímulo para que fosse promovida a alfabetização, escola primária e a educação infantil. Em 29 de março de 1911 é decretado que a Educação de Infância se destina a crianças entre os 4 e os 7 anos de ambos os sexos, com o objetivo de as educar, de as desenvolver integralmente e de as preparar para o ensino primário sendo responsabilidade da professora e da mãe afim de haver uma ligação da escola com a família (Cardona, 1997; Carvalho, 2001).

Para Gomes (1986) e Cardona (1997) o contexto histórico da Primeira Guerra Mundial em 1916 comprometeu as instituições de educação infantil que foram drasticamente reduzidas.

No que diz respeito a Portugal, segundo Barros (2007), as creches deram início nos anos 70, “como consequência das mudanças ocorridas no país e com uma função

supletiva da família, substituindo-a durante o horário de trabalho dos pais ou outros impedimentos” (p. 34) e eram as enfermeiras as responsáveis por assegurar “a qualidade dos cuidados de saúde e higiene” (p. 35).

Depois de 1974 houve um incremento na preocupação política com a educação infantil o que levou a aumentar o número de creches e jardins de infância, bem como, um maior investimento na formação e qualificação dos profissionais que atuavam na área buscando assim terminar com o assistencialismo e encarar como parte do processo educativo (Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

De acordo com Vasconcelos (2006) entre zero e três anos a educação infantil é responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, o que por muitos é visto como uma atividade assistencialista e não um direito da criança garantido pela Convenção dos Direitos da Criança. A partir dos três anos a educação infantil passa para a responsabilidade do Ministério da Educação.

Coutinho (2010, p. 16) coloca que “A permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, inspirações económicas, mas a sua manutenção põe em destaque a necessária - e sempre presente - articulação entre o debate académico e as ações políticas”.

Em Portugal a educação infantil para crianças menores de 3 anos é dividida em oferta não formal e oferta formal. O primeiro consiste em entidades como domicílios, empregadas domésticas, amas e babás. No que se refere à forma formal, a forma mais procurada e popular é a creche, que é uma resposta social no âmbito da educação social para crianças menores de 3 anos e que lhes oferece condições adequadas para promover a sua harmonia e desenvolvimento global (Portugal, 2000), apesar de os educadores infantis não serem formados para intervir em creches.

Diferentemente das escolas, as instituições para a primeira infância foram estabelecidas para atender às necessidades da sociedade e só muitos anos depois é que começaram a dar importância às suas funções educacionais. Devido às diferenças no desenvolvimento, a educação das crianças sempre foi altamente específica em comparação com outros níveis de ensino. Essas diferenças começam em sua maneira principal, em primeiro lugar, visa melhorar a compreensão das suas funções sociais e/ou educacionais.

Na atualidade, essas duas funções tendem a ser valorizadas, sendo cada vez mais reconhecido o potencial educativo dessas instituições na vida das crianças, e seu papel na

primeira fase da educação básica. No entanto, na maioria dos países do mundo ocidental, essa mudança é diferente para crianças com mais ou menos de 3 anos, e essa diferenciação tem atraído cada vez mais atenção e dúvidas.

Se por um lado pode compreender-se a separação entre os 0-3 anos e os 3-6 anos face à história cultural das nossas sociedades, convém reconhecer que esta não se baseia em nenhuma base científica. Parece, portanto legítimo interrogarmo-nos sobre as razões que levaram a organizar o sistema de acolhimento e educação das crianças pequenas desta maneira diferenciando as pelo facto de terem mais ou menos de 3 anos. (CRAHAY, 2009, p. 136).

Do ponto de vista histórico, segundo Kramer (1992), o cuidado aos pré-escolares brasileiros teve início desde o período das descobertas até a década de 1930, apresentando características médicas e higiênicas que protegem o meio ambiente e as crianças. De 1930 a 1980, as pessoas aprenderam que a educação das crianças era moldada pela assistência social e a desculpa para essa assistência era o desenvolvimento nacional.

Desde a década de 1980, quando começou o processo de abertura política caracterizado pela democratização, nas escolas públicas do país houveram lutas pelos movimentos de mulheres, trabalhadoras, educadoras e os direitos de todas as crianças de 0 a 6 anos. Esses protestos levaram à formulação de leis como parte da política pública de educação.

Nas últimas décadas, a educação infantil no Brasil foi ampliada (Craidy & Kaercher, 2001).

Em seguida, o documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 introduziu o campo administrativo e pedagógico das creches e pré-escolas, com o objetivo de propor um novo conceito de criança. Portanto, as mudanças trazidas pela lei nas políticas de educação infantil ajudaram a esclarecer as questões da infância no Brasil.

O "Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -RCNEI" compilado pelo Ministério da Educação-MEC em 1998 tem como foco a Educação Infantil e o adiciona à série de parâmetros curriculares nacionais. Nesse sentido, pode-se considerar que a formulação do RCNEI não levou em consideração a pesquisa, a reflexão e o pensamento que objetivaram a elaboração gradativa de documentos de políticas de educação infantil por meio da coordenação geral da educação infantil (COEDI) que é um

grupo financiado pelo Ministério da Educação, que desenvolveu pesquisas e trabalhos na área de 1993 a 1998.

Segundo Cerisara (1999), a COEDI produziu os cadernos COEDI, também conhecidos como "cadernos das carinhas". Esses cadernos apresentam as características que recebem os seus nomes em diferentes cores na capa, e são ilustrados com desenhos de rostos infantis para representar a diversidade do Brasil. No que se refere ao seu conteúdo, entre os diversos cadernos produzidos, o mais importante é o “caderno azul” com o título “Normas de auxílio a creches e pré-escolas no respeito aos direitos básicos das crianças”. Seu conteúdo envolve políticas de educação infantil.

Segundo Vianna e Unbehaum (2006), a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) elaborou documentos de política para a educação infantil, o caderno das carinhas. Dessa forma, seu formato é semelhante ao de um caderno, com fotos de rostos de crianças na capa do caderno, representando a diversidade do Brasil. O objetivo principal é compilar um documento de política para a educação infantil, e seu objetivo é definido em torno da formação de educadores e do desenvolvimento do modelo nacional.

Esses mesmos autores apontaram que a equipe do COEDI entendia que a educação infantil deveria ser organizada por meio de encontros entre o ensino e a enfermagem. Portanto, essa ideia foi expressa na série intitulada “Política Nacional de Educação Infantil”, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o tema. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEF), o Ministério da Política de Educação (DPE) e a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) publicaram diversos livros entre 1993 e 1998, abrangendo o âmbito regional a qualificação profissional, ensino de sugestões e cursos, normas e diretrizes de atendimento à educação infantil.

[...] o grande desafio enfrentado por essa publicação do COEDI foi ultrapassar a polarização entre duas concepções muito difundidas no Brasil sobre a função da creche. Uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora: “Se você acha que é só direito da mãe, porque, na verdade, não tem vaga para todo mundo, você acaba priorizando a mãe que trabalha”. Para superar essa discussão, um exemplo é o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg junto ao MEC, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (Brasil, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997). As autoras reforçam a concepção de creche como lugar de educação infantil, na qual o foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articula a noção de cuidado (atenção,

aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão). (Vianna; Unbehaum, 2006, p. 413)

Em 1998, o grupo que liderava a educação infantil do MEC foi reorganizado, de forma que esse conceito educacional foi ignorado. Foi nesse processo político que foi aprovado o "Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil" (Brasil, RCNEI, 1998). A elaboração deste documento contou com o apoio de diversos revisores, que analisaram a versão original e apontaram aspectos positivos e negativos. No entanto, o MEC raramente adota recomendações.

A Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (Brasil, 2009)

A educação infantil é considerada como uma série de práticas destinadas a expressar a experiência e o conhecimento das crianças por meio do conhecimento do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, é o centro do plano curricular, um sujeito de história e de direitos. Ele estabeleceu sua própria identidade pessoal e coletiva, agindo através da imaginação, fantasia e desejo em suas interações, relacionamentos e prática diária com outros, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e estabelece significados sobre a natureza e a sociedade, e produz cultura.

6.3 Formação de Professores para Exercer a Pedagogia

Todas as tentativas de reformar o sistema educacional irão falhar, a menos que vise treinar atores-chave deste sistema: os professores. A forma como são recrutados, selecionados, orientados durante a formação inicial e no início da carreira depende da qualidade do ensino. Os professores são a força motriz das mudanças que podem influenciar a qualidade da educação. O tipo de personalidade do professor, a concepção pedagógica e as competências didáticas do professor são o trinômio que pode fornecer uma resposta pertinente aos problemas de ensino. O que fundamenta a profissão do professor e garante o sentido e sua importância é o conhecimento de pedagogia. Existem várias maneiras pelas quais os professores adquirem seus conhecimentos de pedagogia.

Por isso os professores possuem forte conhecimento em pedagogia, garantindo-lhes sua identidade profissional. A impressão de que qualquer pessoa pode fazer educação é falsa. Cada especialista assume sua área de atuação. Então o professor, seja qual for a matéria a ser ministrada, ele deve garantir o embasamento pedagógico do ensino profissional. Ao adquirir conhecimento pedagógico completo durante a formação inicial, os professores tornam-se intelectuais genuínos. Assim, os professores podem lançar mais tarde no disciplinar ou interdisciplinar pesquisas, que irão legitimar e validar suas práticas educacionais.

Dominar o conhecimento da pedagogia é a formação ideal para futuros professores. Tem discrepâncias entre o que um professor sabe e o que ele faz em sala de aula. Esta discrepância tem uma grande influência sobre como os alunos aprendem. Quando se faz referência ao conhecimento pedagógico necessário a um professor na sala de aula, considera-se aquela combinação especial entre conhecimento de conteúdo e teoria pedagógica. Esta combinação representa uma forma particular de compreensão da matéria ensinada. Para ensinar qualquer conteúdo (filosófico, matemático, biológico, artístico, etc.) é necessário um conhecimento profundamente enraizado de pedagogia na personalidade de um professor.

O ensino inclui tanto a teoria pedagógica ensinada durante formação, bem como a experiência acumulada nas atividades de ensino diárias. Dominar o conhecimento da pedagogia ilustra como o professor transforma o sujeito de uma disciplina escolar em uma forma acessível de comunicação com os alunos. Para ensinar o conteúdo, os

professores devem compreender o assunto profundamente e ser flexível. Só desta forma ajudará os alunos a criarem seus próprios mapas semânticos, para passar de uma ideia para outra ou para ligar um tópico a outro. Estes são os constituintes elementos do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) ou "conhecimento artesanal" (Shulman, 1987).

Como professores, se está sempre preocupado em como os alunos adquirem e processam novas informações. É importante como os professores comunicam essas informações, mas o mais importante, é como os alunos irão processar essas informações, para que façam sentido para si mesmas. Existe toda uma literatura sobre este assunto, focando em mais teorias psicológicas e teorias de treinamento, em particular cognitivismo e construtivismo. A literatura universal da especialidade tem nome consagrado como: Egan (1992), Brandt (1998), Brooks e Brooks (1999), Berman (2001), Sousa (2005), Hattie (2017), Marzano (2015) que analisaram e implementaram as teorias cognitivas e construtivistas sobre a aprendizagem, em diferentes idades.

O ponto comum desses estudos e experimentos se concentra no envolvimento ativo dos alunos em processamento de novas informações. O processo de ensino e aprendizagem significa a tríade: conhecimento - professor estudante (Houssaye, 1988). Nesse percurso, o professor fica entre o conhecimento e os alunos, e o professor tem o papel de mediador, facilitador da aprendizagem. Os alunos podem alcançar o significado das informações recebidas apenas com base nas interações do professor, com os novos conteúdos ou com outros alunos.

Além dos níveis e formas de aprendizagem mencionados acima, os pesquisadores apresentam uma variedade de tipos de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem é condicionada por muitos fatores, internos e externos, que influenciam as informações processadas por cada aluno. Neste quadro podemos incluir as pesquisas da área cognitiva psicológica sobre o papel dos "inputs determinantes para a aprendizagem" (Marzano, 2015), nomeadamente essas experiências onde os alunos aprendem novos conceitos. As entradas têm impactos diferentes de um aluno para outro. Entradas são diferentes dependendo das disciplinas escolares, especialmente a personalidade do professor que ensina.

As experiências de aprendizagem deixam diferentes "traços" na mentalidade dos alunos com base em suas experiências anteriores e de acordo com seu estilo de aprendizagem (genética ou cognitivo). As informações apresentadas ao aluno podem ser

estruturadas de forma diferente e isso pertence a personalidade do professor, da motivação e criatividade, do seu nível de especialização e do conhecimento de pedagogia que tem. É importante que os professores enfatizem os tipos de treinamento que impulsionam os alunos aprendendo. É importante que os professores enfatizem aqueles tipos de treinamento que impulsionam os alunos

Aprendendo. Estima-se (Nuthall, 1999; Marzano, 2015) que os tipos de treinamento mais eficazes para assimilar novas informações são: instrução verbal, instrução visual e instrução dramatizada. O último, basicamente, incorpora os dois primeiros. Este é um modelo em que, por meio de histórias escolares, os alunos são atraídos para o espaço narrativo em que a aprendizagem é natural, agradável e eficiente. As histórias oferecem uma eficiente estrutura para organizar e armazenar na memória as informações contidas no currículo. Estes têm uma estrutura de fácil acesso, contendo diversidade de informações e permitindo conexões com experiências pessoais. As histórias são de ótima qualidade, sendo aceitas em qualquer idade. Ensinar em qualquer nível, saber contar uma história para uma criança / jovem, é o "caminho real" para determinar e incentivar a aprender algo.

Nessas formas pode-se acrescentar a instrução baseada em representações não linguísticas ou a combinação entre representações linguísticas e não linguísticas: representações gráficas, fabricação de modelos, gerando imagens mentais, designs, pictogramas e representações cinestésicas de algum conteúdo. (Marzano, 2015)

Um professor garante o respeito aos seus alunos, na medida em que domina o conteúdo pedagógico que a eles ensina. Adquirir conhecimentos de pedagogia geral (fundamentos da pedagogia, teoria do currículo, formação teórica, teoria da avaliação, conceitos de investigação pedagógica), bem como a aquisição dos fundamentos da didática de cada especialidade do currículo da pré-escola e primário é o início do professor. Os conhecimentos de pedagogia encontram-se nas disciplinas fundamentais obrigatórias e ocupam mais de 20% do total de horas de estudo da especialidade Pedagógica de Educação, os conhecimentos de pedagogia aplicada ou a didática são estudados nos anos 2 e 3 e ocupam quase 30% do currículo.

De acordo com Freitas (2002, p. 139) a formação do professor não se trata apenas de currículos, pois é a expressão das “[...] condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta”. Assim, em decorrência da mudança de orientação política instaurada na década de 1990, com adoção de políticas neoliberais, é

possível reconhecer que as leis se ajustaram e seguiram a lógica indicada pelos organismos internacionais.

Rosemberg (2003, p. 177) reporta que “[...] as políticas de Educação Infantil contemporâneas, nos países subdesenvolvidos, têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos "não formais", reduzido investimento público, propugnados por organismos multilaterais, que têm ajudado a dar um empurrãozinho para baixo [...]”, tal cenário tem impacto profundo nas políticas educacionais no que diz respeito a formação de professores.

De acordo com Scheibe (2007) é necessário a superação do modelo anterior fazendo com que

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. (Scheibe, 2007, p.59)

A preocupação com a formação dos professores é de extrema importância na educação infantil visto que este é um direito da criança de ter profissionais qualificados que possam atender suas necessidades pedagógicas educacionais de forma concreta, pois

[...] definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo. (Flores e Albuquerque, 2015, p. 19)

Camões, Toledo & Roncarati (2013) reportam a importância de pensar os espaços e tempos a partir da ótica do indivíduo que será o alvo a fim de proporcionar aprendizagens realmente significativas.

A complexidade da educação infantil fica evidenciada no cotidiano das instituições, que indicam que o avanço de ordem legal não modifica por si só as práticas afirmadas. Assim, o que se experimenta em muitos

casos são os mecanismos de poder e controle, que abrem mão da produção de sujeitos autônomos, críticos e criativos. (Camões, Toledo & Roncarati, 2013, p. 264)

Kishimoto (2002) relata que a criança aprende quando está envolta em um ambiente educativo no qual lhe é proporcionado brincar, explorar e colecionar, portanto, é imprescindível que os cursos de pedagogia oportunizem o brincar como objeto de estudo para os futuros docentes a fim de que os mesmos possam compreender que a criança aprende através da construção do conhecimento pela mesma:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras. (Kishimoto, 2002, p.109)

E tal pensamento é complementado por Oliveira (2003)

O professor educa e cuida quando acolhe a criança em situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-lhe pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura. (Oliveira, 2003, p.8)

6.4 Estado da Arte

Folque (2018) relata que a formação de professores de educação de infância em Portugal é um campo comportamental que pode melhorar a qualidade de vida das crianças, suas famílias e comunidades e o desenvolvimento sustentável. O autor explica a teoria e os fundamentos pedagógicos desta formação: através do isomorfismo de ensino, a interação entre universidade e ambiente educacional, o enriquecimento cultural contínuo no contexto social e cultural da UniverCidade e o estabelecimento de comunidade de aprendizagem cooperativa. Folque (2018) descreve que a aprendizagem ocorre através de ferramentas para construir e confirmar a profissão a partir do processo

de investigação, transmitindo ciência ao trabalho e melhorando a qualidade da prática profissional.

De acordo com Niza (2009) isomorfismo pedagógico estabelecido por Nóvoa, Marcelino & Ramos-do-Ó (2012, p. 531) é

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Trabalho desenvolvido por Gomes (2016) buscou refletir sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil através de entrevista com a investigadora portuguesa Maria do Céu Roldão, com o objetivo de aprofundar o pensamento sobre a formação de professores no ensino superior em ambos os países.

Segundo Gomes (2016) relata que a entrevista possibilitou uma visão sobre a formação de professores de educação infantil em Portugal nas últimas décadas, especialmente com a chegada do Processo de Bolonha, que estabeleceu as normas gerais do ensino superior europeu. Roldão destacou as áreas que aproximam e distanciam das políticas educativas entre as duas pátrias, dando destaque as conquistas do direito brasileiro à educação infantil nas últimas décadas, porém sem a qualidade esperada. A entrevistada também destacou a centralidade da prática e da formação profissional e a ligação clara entre teoria e prática nos cursos de formação de professores em Portugal, refletindo sobre o caráter generalista dos cursos de pedagogia e as dificuldades de integração com os professores e organização dos cursos brasileiros, além da necessária relação entre instituições de formação de professores e escolas de educação básica.

Estudos têm demonstrado que a qualidade do ensino é um dos fatores que mais impactam na qualidade da aprendizagem e no desempenho acadêmico dos alunos (Sclacher, 2011; Siraj & Taggart, 2014). Esta evidência tem levado a um crescente apreço pela formação de professores, o que, no caso dos primeiros educadores em Portugal, reflete-se na melhoria do nível acadêmico da formação inicial e no desenvolvimento profissional obrigatório apoiado na ciência.

A formação dos educadores de infância em Portugal remonta ao final do século XIX e está associada aos professores do ensino básico, mas na segunda metade do século

XX consolidou-se na formação de professores do ensino secundário. Somente em 1986 a formação recebeu ensino superior e obteve o grau de bacharel, com duração de três anos. Em 1998, concluiu o curso de quatro anos e, no processo de Bolonha em 2010, avançou para o mestrado (3 + 1 ou 3 + 1,5) (FOLQUE, 2018).

Gomes (2017) buscou determinar o valor aproximado e a distância formativa entre os professores que trabalham como educadores de infância em Portugal e no Brasil obtendo como resultados que a política não é contínua, visto que nas últimas décadas, as instituições públicas de ensino superior do país alteraram a formação anterior impactando a qualidade da formação. O autor ressalta que ambos os países apresentam uma formação de professores genérica e não qualificada para o desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas em ambiente institucional, contudo o Brasil peca no sentido de não ter assegurado a todas as crianças de 0 a 3 anos o acesso ao ambiente escolar.

Cró & Pinho (2012) realizando uma análise legislativa preparada para a Educação da Criança particularmente no contexto da educação para crianças de 0 a 3 anos e também do primeiro ciclo da Educação Básica verificou que o processo foi longo sofrendo alterações devido aos cenários políticos que dificultaram o reconhecimento da importância que a Educação Infantil apresenta.

Baptista (2019) relata que toda a dificuldade de valorização da educação de infância se dá desde a criação das creches onde as crianças eram recebidas desde os primeiros meses do nascimento até os 3 anos de idade, para receber os propósitos de higiene, eugenia, e reduzir a mortalidade infantil em um trabalho conjunto com as mães, famílias, comunidades e governos.

Oliveira, Lopes & Pereira (2019) reportam que a comparação entre os dois países nos remete à raiz do problema da formação de professores: formação generalista ou formação específica em cada etapa da educação? No Brasil, temos historicamente estabelecido o conceito de que a formação inicial deve oportunizar a formação de profissionais que possam atuar em todas as etapas da educação básica e na gestão do processo educacional, com compromisso com a inclusão política, ética e social, para promover a libertação de indivíduos e grupos.

O caráter formativo permite uma ampla gama de atividades profissionais e no Brasil a formação em pedagogia (Brasil, 2006) permite que profissionais lecionem em salas de aula da primeira infância e na educação básica na modalidade normal, na área de serviço e apoio escolar e formação de professores no currículo do ensino médio.

Baptista (2019) insiste que se deve reconhecer também que os profissionais que atuam nesta fase desempenham um papel vital na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, e sua formação tornou-se parte integrante do compromisso com a particularidade das crianças e com a qualidade da educação infantil. Seu desenvolvimento como pessoas contemporâneas indispensáveis.

Henriques & Marchão (2017) relata que cada vez mais a importância da educação infantil vem sendo discutida na literatura por autores como Cardona (1997), Castanheira (2011) e Marchão (2012). Os autores ainda colocam que com o desenvolvimento da liberdade, da justiça social e das ideias democráticas marcadas em Portugal, o surgimento de ideias pedagógicas sobre a educação infantil é apenas uma pequena parte do amplo movimento levado a cabo pela Ação Nacional Portuguesa, pois através da formação de professores e educadores, especialmente dos princípios de ensino elaborados no contexto do jardim de infância e da formação de futuros educadores, a ESE tem desempenhado um papel central em muitos ideais.

É preciso considerar que, apesar de todas as dificuldades, a atual política educacional no Brasil tem caminhado no sentido da democratização de todas as crianças brasileiras na escola. Por fim, cabe deixarmos a questão levantada por Henry Wallon (1989, p. 9): “A criança não sabe senão viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?”

PARTE II

1. Enquadramento Normativo entre Portugal e Brasil

Na área da educação, segundo Barroso (2006), o termo enquadramento normativo está relacionado com o papel do Estado na condução de políticas públicas, o conjunto de intervenções propostas com vista a melhores e mais eficazes resultados. A regulação dos sistemas de educação é um processo único, automático e previsível. O controle da aplicação de uma regra não garante a ação dos atores sociais, tal como definido nas medidas intervenientes. A coordenação das ações ou a transformação do sistema resulta mais da interação de vários dispositivos regulamentares do que da aplicação de regras lineares e hierárquicas. Portanto, sob o estigma da tensão e do confronto, existem duas formas de regulação na acção dos sistemas educativos: a institucional e de controle, preocupada com os resultados e com a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema, e a micro regulação local, caracterizada por acções e interações de diferentes atores locais em função das intervenções.

1.1 A Realidade Portuguesa

O percurso do ensino da História da Educação portuguesa é semelhante ao percorrido no plano internacional. A disciplina surgiu na escola de formação de professores em 1862, e o seu período corresponde à sua primeira fase, marcada pela sua origem e apogeu, que se prolongou até cerca de 1930, ou mais precisamente, até ao Fim da Primeira República Portuguesa (Nóvoa, 1994). Nesse sentido, é imprescindível compreender as mudanças afirmativas de uma disciplina, e olhar esse percurso através do plano de aprendizagem do curso de formação de professores do ensino fundamental, ganhou maior consistência nesta etapa afirmativa.

Embora algumas tentativas anteriores não tenham dado resultados, o ensino normal em Portugal iniciou-se com o funcionamento da escola primária de Lisboa, dirigida aos homens 1 (Marvila, 1862-1881) e às mulheres (Calvário), a partir de 1866. É

nessas instituições que os futuros professores recebem pela primeira vez alguns conhecimentos básicos de história da educação, que são integrados nas notas introdutórias das disciplinas de pedagogia geral, pedagogia e metodologia do ensino fundamental.

Em escala global, a afirmação das instituições formadoras de professores é acompanhada pela construção do pensamento docente, que tem evoluído gradativamente de uma perspectiva metodológica essencial para uma dimensão cada vez mais teórica. Esta dimensão apareceu pela primeira vez na pedagogia e depois incorporada na história, na psicologia e na sociologia (Nóvoa, 1987; 1991; 1998).

A reforma de 1878 foi ajustada em 1881, e um novo plano de estudos foi adotado, o que trouxe uma grande mudança na formação de professores. Do ponto de vista de nosso interesse direto, a nova pedagogia, metodologia e legislação relacionada ao ensino fundamental têm duas partes relacionadas à história da educação: primeiro, a história da pedagogia, que apresenta a evolução diacrônica do pensamento pedagógico, referindo-se a grandes educadores, a nível mundial; o outro é a história da educação nacional, organizando temas em torno dos factos que marcam a evolução da educação em Portugal, desde a base da nacionalidade aos princípios básicos prosseguidos pelo liberalismo-liberdade e educação gratuita.

Estas peças marcam a origem do ensino de história da educação em Portugal, pois embora a área disciplinar apareça noutra disciplina, nomeadamente a pedagogia, em comparação com o conjunto do currículo, constituiu um conjunto de disciplinas específico e relativamente autónomo. Por outro lado, como sublinha António Nóvoa (1994), apresenta um carácter organizacional e conceptual que se manterá durante décadas:

Estas rubricas definem já duas tradições que caracterizam a História da Educação no século XX: um ensino centrado nas ideias pedagógicas, sobretudo dos grandes educadores universais; e um ensino organizado em torno dos factos educativos, tendo como referência as principais reformas legislativas a nível nacional. Num certo sentido, esta dupla entrada, pelas ideias ou pela legislação, desenha uma matriz curricular que vem até aos dias de hoje. (p. 42)

No âmbito desse marco legal, foi elaborado o primeiro manual de ensino de história da educação (Cirne, 1881; Affreixo, 1883). O conteúdo da reforma da formação de professores em 1896 e 1901-1902 confirmou a afirmação acima. Da mesma forma, no

âmbito da pedagogia, surgiram os temas da história da educação, que têm uma clara continuidade com os cursos anteriores (ver Anexo I e II). Essa semelhança é mais pronunciada no texto programático de 1902 do que em 1881.

O texto de 1896 limitava-se a incluir seis temas sobre a educação universal (com destaque para “o grande reformador”) e o ensino da Língua Portuguesa; o currículo de 1902, a partir de 1881, consagrava duas partes - a história da educação e a História da educação popular em Portugal. No contexto da proximidade dos temas e das organizações desses temas, os nomes dos grandes educadores universais foram cuidadosamente selecionados e designados em 1902, e o ensino de suas ideias e ações favoreceu a difusão do ensino e a reforma do sistema educacional. No mesmo sentido que a visão progressista da política educacional, pode ser entendida como uma receita para o estudo das grandes reformas implementadas pelo liberalismo em Portugal no século XIX.

A fase final da reforma da monarquia foi traduzida no manual de António Leitão (1906), a um nível pedagógico mais significativo, mas a obra de Coelho, considera a evolução dos conceitos educativos. Depois de 1910, a reforma educacional da República da China colocou a formação de professores em uma posição fundamental, mas nos anos após a fundação da República da China foi muito instável, a implementação da reforma foi muito lenta ou foi substituída por outras reformas.

A coexistência de diferentes níveis de escolas primárias, bem como diferentes cursos e planos de aprendizagem, marcam esta fase. A reforma da formação de professores em 1914 incluiu duas disciplinas na história da educação: uma relacionada com a pedagogia, pedagogia geral e história da educação, e a outra foi designada como história da educação popular em Portugal. Os cursos nessas disciplinas só foram aprovados em 1916 - portanto, pela primeira vez, a história da educação foi listada como disciplina autônoma no currículo de formação de professores do ensino fundamental ao nível da lei.

Na verdade, essa situação não se estabilizou até 1919, e a posterior aprovação da reorganização do ensino fundamental normal incorporou as duas disciplinas de história da educação que haviam sido estabelecidas antes em seus respectivos planos de estudos e mantiveram os mesmos nomes. Em 1919, o programa de formação de professores do ensino fundamental foi aprovado e copiado na íntegra (as alterações limitaram-se à substituição de palavras raras por sinônimos ou à inversão da ordem de apresentação de alguns tópicos).

Os programas anunciados no diário oficial, os três primeiros. Ao assumir a legislação de 1914-1916 sobre a história da educação, a reforma de 1919 reforçou esta área disciplinar no currículo de formação de professores do ensino básico, à semelhança do que aconteceu na formação de professores do ensino secundário desde 1901-1902 (Nóvoa, 1994). Dois manuais que ilustram o ensino dessas duas disciplinas a título de exemplo adotaram seus títulos nos títulos: "História da Educação Popular em Portugal" de Sílvio Pélico Filho (1923) e "Cursos de Educação Geral e História da Educação" de Alberto Pimentel Filho (1919, reeditado em 1932).

Na década de 1920, a história da educação ocupa lugar de destaque nas instituições de formação de professores e atinge seu auge. De 1860 a 1862 até o final da década de 1920, sua influência no currículo de formação de professores foi aumentando, o que em grande medida reflete seu papel no apoio à consolidação do sistema educacional nacional, e também reflete a Educação e o "destino de legalização" da educação.

A monarquia constitucional e a política de reforma do republicanismo português (Nóvoa, 1994) são-lhe atribuídas. Com o advento da ditadura e do novo poder estatal, a duração dos cursos de formação de professores diminuiu, a perspectiva do ensino técnico foi se tornando cada vez mais dominante, a história da educação declinou e desapareceu dos cursos de formação de professores do ensino fundamental. Só voltou a juntar-se a eles no início dos anos sessenta.

Neste sentido, o manual é uma ferramenta formativa que visa dotar os mestrados de conhecimentos disciplinares de forma organizada e reunir todos os saberes que se façam necessários para que se tornem docentes, é um instrumento que promove a consolidação do modelo escolar, e é o objeto unificado da cultura escolar, intimamente ligada à produção de cursos. Essa dimensão é particularmente esclarecedora nas reformas de 1919 (confirmadas em 1914-1916) e nos dois manuais resultantes, escritos por Pimentel Filho e Pélico Filho (Figura 5). A orientação pedagógica dos cursos de pedagogia geral e de história da educação revela os dois eixos dos fenômenos educacionais e o objetivo republicano da formação docente. Há uma retórica poderosa em torno da missão do professor:

Nas aulas deve percorrer o frêmito ... dum espetáculo sensibilizador, empolgante, e que os torna [aos alunos] capazes dos mais belos feitos e lhes cria um ideal, - um ideal que os convenceu e venceu e pelo qual estão dispostos a todo o sacrifício! E ao terminar cada lição, todos os

alunos-mestres devem sentir no seu íntimo a necessidade de ser professores e querer ser os apóstolos da verdade! (Decreto n.º 6203, de 7 de novembro de 1919, p. 2349)

Figura 4 Linha da Legislação Portuguesa que rege a formação de Educadores de Infância

Ano	Diploma/Data	Sumário
1860	Decreto de 4 de Dez.	Regulamento da Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo masculino
1863	Decreto de 20 de Out.	Regulamento da Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo feminino
1878	Lei de 2 de Mai.	Reforma Rodrigues Sampaio, que reformula o ensino normal
1881	Decreto de 25 de Jul.	Regulamenta a aplicação da Reforma de 1878, com novo Plano de Estudos
1894	Decreto de 27 de Dez.	Cria as escolas de habilitação para o magistério primário, com carácter regional
1896	Decreto de 18 de Jun.	Regulamento geral do ensino primário (Parte II – Ensino complementar e normal)
1901	Decreto n.º 8, de 24 de Dez.	Reforma do ensino normal primário
1902	Decretos de 18 de Out. e de 4 de Dez.	Programas e horários para as escolas de ensino normal
1911	Decreto com força de lei, de 29 de Março	Reforma do ensino infantil, primário e normal (institui três escolas normais primárias, Lisboa, Porto e Coimbra, em regime de coeducação)
1911	Decreto de 11 de Ago.	Regulamenta o programa para o exame da admissão às escolas normais
1911	Decreto de 24 de Ago.	Regulamento das escolas normais
1914	Lei n.º 233, de 7 de Jul.	Reforma do ensino normal primário (cria as três escolas previstas em 1911, até então não concretizadas, e extingue as escolas de habilitação para o magistério primário; consagra duas disciplinas de história da educação – Cf. Anexo II)
1916	Decreto n.º 2213, de 10 de Fev.	Aprova o regulamento e programas para a execução da lei n.º 233, de 1914, relativos ao ensino normal primário
1918	Decreto n.º 4579, de 12 de Jul.	Início do funcionamento da renovada Escola Normal Primária de Lisboa
1919	Decreto com força de lei n.º 5787-A, de 10 de Mai.	Reorganiza o ensino primário e normal, mantendo as duas disciplinas de história da educação consagradas em 1914
1919	Decreto n.º 6137, de 29 de Set.	Aprova regulamento do ensino primário e normal, tendo em conta diploma legal anterior
1919	Decreto n.º 6203, de 7 de Nov.	Aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às escolas normais primárias (Cf. Anexo II)
1920	Decreto n.º 6351, de 14 de Jan.	Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa

Fonte: MOGARRO (2006)

Porém, a escola normal é "essencialmente uma escola profissional, formadora de professores", em que a pedagogia da "disciplina" é a base da formação que deve ser orientada, pelo que se deve ter cuidado com todas as dificuldades que os professores encontram nas suas atividades. Ou seja, "espinhos profissionais", para resistir aos fracos e mostrar com a atitude mais determinada "o alto sentido de responsabilidade desta profissão, e para se tornar um verdadeiro educador, é necessário personalizar as mais altas virtudes e tornar-se um papel modelo e de caráter". Profissão, caráter, continuidade e culto à verdade fazem dos professores os verdadeiros apóstolos dos ideais republicanos, aptos a educar "gente nova" e a se tornarem participantes e cidadãos ativos da nova sociedade (Pintassilgo, 1998). Pimentel Filho versa este documento processual no curso da escola, dando-lhe um sólido dispositivo científico, transformando o problema da formação de professores de pura retórica em método experimental de ensino.

Portanto, na educação pré-escolar, o perfil geral dos professores de educação infantil é igual ao dos professores do ensino fundamental e médio aprovados em determinado diploma. As especificações para a atuação profissional dos educadores de infância encontram-se no perfil específico de atuação profissional dos educadores de infância (Decreto nº 241/2001, de 30 de agosto). O diploma detalha os seguintes aspectos:

- conceção e desenvolvimento do currículo, referindo que "o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas". (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No quadro deste primeiro aspecto são especificados pontos relativos à organização do ambiente educativo; à observação, planificação e avaliação e ao âmbito da relação e da ação educativa.
- integração do currículo, mencionando que "o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo". (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No quadro deste segundo aspecto são especificados pontos relativos ao desenvolvimento da expressão e comunicação e ao desenvolvimento do conhecimento do mundo.

1.1.2 Formação Docente em Portugal

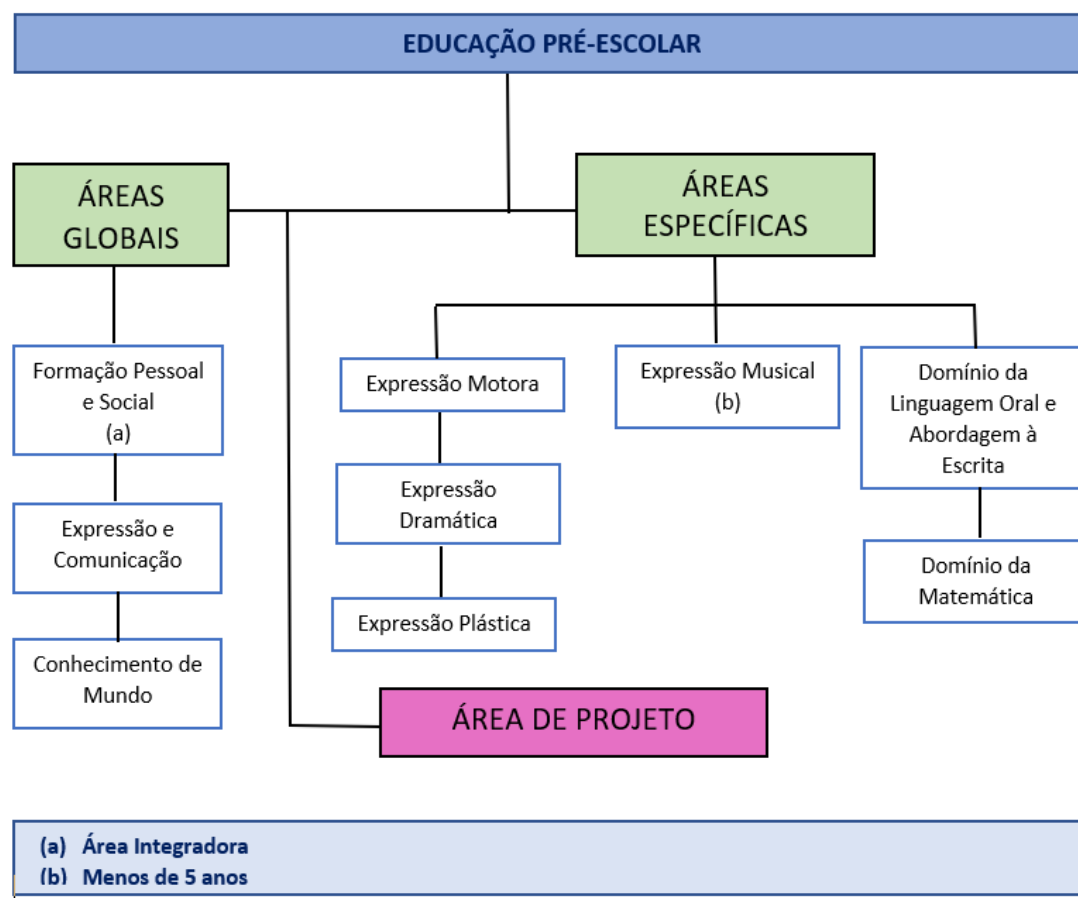
A Declaração de Bolonha (1999) e a sua implementação trouxeram novos desafios às instituições de ensino superior portuguesas em termos de formação inicial de professores e respetivas habilitações profissionais docentes. Nesse contexto, a passagem do bacharelado para o mestrado enfatiza a valorização da profissão docente, a dignidade do professor e da atividade do professor de educação infantil, e se conforma à visão de que a formação inicial de professores é um dos aspectos mais importantes.

Para garantir a qualidade da educação foram editados leis e regulamentos, que constituem documentos de referência, desde a definição do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância ao diploma, clarificando a estrutura curricular do currículo, conferindo qualificações profissionais para a docência e apoiando a implementação do Processo de Bolonha.

No entanto, no contexto nacional, a formação de professores decorrente do processo de Bolonha sempre foi alvo de críticas nos meios académicos e profissionais, por ter gerado algumas fragilidades formativas. Este fato não deve ser utilizado para refletir e encontrar formas de minimizar algumas das situações mais frágeis na estrutura curricular do plano curricular de aprendizagem, melhorar e contornar seus obstáculos, para que os alunos, futuros professores do jardim de infância possam fazer frente de forma adequada às necessidades das ocupações e as necessidades das crianças.

Os professores de educação infantil em Portugal são os profissionais responsáveis pela educação de crianças com menos de 3 anos no ambiente da creche e das crianças dos 3 aos 5 anos no ambiente do jardim de infância. Esta atividade desenvolve-se num amplo quadro legislativo que define o carácter geral e específico das suas funções, mediante a aprovação de um perfil geral de desempenho profissional dos professores de educação infantil e dos professores do ensino básico e médio (Lei 240/2001, dia 30 de agosto) e um perfil detalhado do desempenho profissional dos professores de educação infantil (Decreto nº 241/2001, de 30 de agosto). O guia curricular da educação pré-escolar (ME-DGE, 2016) e o guia pedagógico da creche (iniciativa da Direção Geral da Educação-DGE, mas ainda em fase final) são também referências importantes para definir as funções dos educadores profissionais que devem desenvolver habilidades a fim de trabalhar distintos aspectos em sala de aula (Figura 4).

Figura 5 Articulação de conteúdos dado pelas Orientações Curriculares provenientes do Ministério de Educação descritos nas Orientações Curriculares provenientes da Secretaria Regional da Educação



Fonte: <https://www.am-santacecilia.pt/educacao-pre-escolar/>

1.2 A Realidade Brasileira

No Brasil, o termo legislação educacional é utilizado tanto para indicar o processo de formação ministrado por instituições formais e informais, quanto para expressar ideias relacionadas a atos legislativos educacionais, e ainda para especificar um conjunto de leis que visa ações disciplinares contra sujeitos. Quando falamos em educação, entendemos como o processo pelo qual uma pessoa ou grupo de pessoas adquire conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou profissionais para desenvolver competências, habilidades ou talentos. Além disso, por meio da educação, os cidadãos adquirem certos hábitos e atitudes.

Por meio da análise da evolução histórica do currículo da pedagogia brasileira, esta fundamenta-se principalmente na legislação e na política educacional da educação,

estabelecendo-se a relação entre o modelo de formação de educadores adotado na legislação e a finalidade do mundo do trabalho. Sabemos que os professores formados desde a década de 1930 nunca foram profissionais técnicos especializados. Eles receberam os cursos exigidos por lei e formação em educação e formação política. A legislação e as políticas educacionais mudaram com o tempo, portanto, a formação de professores tem um pano de fundo histórico. A restauração histórica do currículo pedagógico será baseada principalmente na legislação educacional e no estabelecimento dessas políticas de educação legal.

Gentil e Costa (2011, p. 268) demonstraram cabalmente os motivos da escolha da evolução histórica da pedagogia a partir da análise da legislação educacional:

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

A legislação educacional estabelece políticas públicas governamentais claras para estabelecer uma relação entre educação e desenvolvimento econômico ou entre educação e as necessidades do mundo do trabalho. Essa tríade educação-desenvolvimento econômico-mundo do trabalho vem implementando políticas de formação de profissionais da área da educação em diferentes momentos, por exemplo, quando o mercado de trabalho necessita de trabalhadores capacitados, incentiva a formação de mais profissionais da educação. Isso enfatiza a educação escolar, expandindo o escopo da educação. Chama ainda a atenção “a divisão dessas áreas profissionais, que se refletem nas leis, regulamentos, resoluções e decretos que definem quem é o profissional, o que faz e onde atua (Gentil & Costa, 2011, p. 269).

Na década de 1930, o currículo pedagógico teve os primeiros regulamentos, que estipulavam a formação de um bacharel em educação ou de um técnico educacional ou de um especialista em educação. No período subsequente, de 1940 à LDB em 1961, a modalidade curricular de pedagogia quase não mudou substancialmente. No final dos anos 1960 e 1970, o modelo de formação de técnicos foi implantado e os professores começaram a ser formados nesse modelo. A década de 1980 foi a base para explorar o

estatuto epistemológico e a identidade dos cursos de pedagogia. O atual modelo de currículo pedagógico foi elaborado a partir da LDB de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 (Brasil, 1996) estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo os educadores formados em Pedagogia os responsáveis por atuarem com crianças nesta faixa etária, contudo, ainda existem muitos docentes com a formação mínima admitida pela lei, ou seja, o conhecido magistério que se trata de uma formação de ensino médio (Kiehn, 2011).

A LDB 9.394 / 96 (Brasil, 1996) define a educação infantil e a formação inicial de professores do ensino fundamental em quatro artigos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

De 1930 até o presente, mudanças profundas ocorreram na política, economia e cultura. A educação não ocorre fora de seu ambiente e todos esses fatores acabaram por afetar a formação dos profissionais da educação. Por isso é necessário construir relacionamentos.

O Brasil entrou na década de 1930, e sua característica era que a crise econômica internacional gerou mudanças drásticas na política, na economia e na sociedade. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, com maior escolaridade como condição de admissão, o que tem levado à organização da força de trabalho e à procura de mais escolas. O governo começou a tomar medidas para atender a essas demandas. Ao mesmo tempo, um grupo de intelectuais educacionais inspirados pelos novos conceitos educacionais deu início ao movimento de renascimento educacional e publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Entre outros assuntos, a declaração também incluiu as reivindicações da população por mais escolas e defendeu a popularização da educação.

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Azevedo, 1932).

Esse grupo de intelectuais entende que o processo emergente de industrialização exige políticas educacionais que modernizem a educação. Eles defenderam um novo método de ensino que efetivamente cultivasse cidadãos adequados para esse processo. Esses intelectuais atribuem grande importância à organização racional do trabalho, tanto que valorizam “métodos de ensino que possam concretizar as diretrizes organizacionais exigidas para o trabalho industrial em ambiente escolar”. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 19).

De acordo com a declaração, o caminho para ampliar o número de escolas e popularizar o ensino é a formação e profissionalização de professores e técnicos

pedagógicos. Por isso, os pioneiros participaram de um movimento social de educadores que lutavam para estabelecer universidades no Brasil.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...] (Azevedo, 1932)

O primeiro marco remonta a 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto n. 1.190/39, por meio da organização do Instituto Nacional de Filosofia-FNFI para a criação de cursos de educação. A década de 1930 foi marcada por importantes iniciativas no campo da educação, incluindo trabalhos realizados por instituições de ensino a partir da experiência da nova escola. O autor elaborou o papel das instituições de ensino para provar que a pedagogia faz parte do ambiente universitário antes mesmo do currículo ser formado.

Quando foi criado, o curso visava formar graduados em pedagogia para ocupar cargos de tecnologia educacional, o que, segundo ele, representa uma distorção do conceito da FFCL, pois sua função é constituir “um núcleo de estudo não profissional voltado especificamente para Formação cultural e específica, principalmente por meio de pesquisas históricas, filosóficas e sociológicas” (p. 36). Após obter a permissão, os professores podem lecionar em escolas normais e instituições responsáveis pelo treinamento de professores primários. Desse modo, o currículo pedagógico tornou-se objeto de polêmica – para a formação de professores do ensino fundamental – e de críticas por sua natureza e função.

A organização do bacharelado em pedagogia era descrita no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190:

Art. 19 O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.

4. Fundamentos biológicos da educação.

5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.

2. História da educação.

3. Fundamentos sociológicos da educação.

4. Psicologia educacional.

5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.

2. Psicologia educacional.

3. Administração escolar.

4. Educação comparada.

5. Filosofia da educação.

A organização do curso de didática era:

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.

2. Didática especial.

3. Psicologia educacional.

4. Administração escolar.

5. Fundamentos biológicos da educação.

6. Fundamentos sociológicos da educação

O segundo marco data de 1962 e foi aprovado pelo CFE 251/62 para estabelecer um novo curso mínimo e nova duração do curso. Apesar da reformulação, o currículo ainda mantém a dualidade de bacharelado e licenciatura.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/62, que regulamenta as licenciaturas. (Silva, 1999, p. 14).

O terceiro marco remonta a 1969, quando o CFE 252/69 foi aprovado com a Resolução CFE n. Em 2/1969, o curso mínimo e outra duração do curso foram novamente estabelecidos. A educação é dividida em qualificações técnicas, e são formados especialistas que se concentram em planejamento, supervisão, gestão e orientação educacional. Essas qualificações começam a definir a imagem profissional dos professores.

Pedagogia passou a ser um curso obrigatório, que antes era um curso separado com licença de ensino. A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540 / 68) trouxe grandes mudanças no currículo de pedagogia, que não fazia mais parte da Faculdade de Filosofia, mas foi integrado à Faculdade de Educação criada com a reforma. Desde a década de 1970, essa fragmentação do ensino tem gerado inúmeras críticas e, na década de 1980, com o apoio da Anfope, Associação Nacional de Formação Profissional em Educação, foi desencadeado um movimento de reformulação do currículo de pedagogia. Isso foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE – que passou a aceitar propostas alternativas para a cláusula terceira do marco legal. Com isso, “muitas instituições estão gradativamente incorporando novas habilitações ao currículo pedagógico, com foco principalmente na docência” (pág. 50).

A década de 1980 foi a base para encontrar as características dos cursos de pedagogia. Para Libâneo (1996, p. 38-39)

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (...) A ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. (...) Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc.

No quarto marco, o CNE decidiu em seu artigo 1º de 10 de abril de 2006 estabeleceu um guia curricular e inaugurou uma nova fase de cursos de formação para

profissionais da educação. O educador assume que é um profissional treinado que pode se envolver no ensino, organização e gestão do ensino em diferentes contextos educacionais.

1.3.1 Formação Docente no Brasil

Resolução CNE / CP n. 1º, de 15 de maio de 2006, estabeleceu um guia curricular nacional para os cursos de graduação de forma permissiva. O Artigo 2 estipula que o currículo pedagógico é projetado para treinar professores em educação infantil, ensino fundamental inicial, currículo normal do ensino médio, currículo de educação profissional na área de serviço e apoio escolar, e outros professores de currículo. Áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. O artigo 4º repete a afirmação do artigo 2º, mas com uma variante: o curso de pedagogia é explicitamente referido como licenciatura, tal como o são os artigos 7º, 9º e 14º. Portanto, a resolução visa especificamente a formação de professores para lecionar nesses níveis do sistema de ensino. No Artigo 2, parágrafo 1, define o ensino nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído [sic] em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia (...)”.

Mesmo levando em conta as dúvidas do parágrafo anterior e do parágrafo 2º, o início deste artigo simplificou claramente a pedagogia para o ensino, no qual ficou definido que “o curso pedagógico (...) proporcionará planejamento, execução e avaliação do ensino atividades “. O parágrafo único do artigo 4º estipula que, para além das funções docentes prescritas no caput deste artigo, a atividade docente inclui também a “participação na organização e gestão do sistema e instituições de ensino” relacionada com a atividade docente, coordenação, avaliação, produção e disseminação de saberes educacionais, “em ambientes escolares e não escolares”.

Observe que neste artigo, como nos outros artigos (3º e 5º), o termo “participar de ...” é usado. Não está claro se o curso se encarrega apenas de dotar os professores da capacidade de participação na organização e gestão, ou os prepara para assumir funções na gestão e organização da escola. Embora a redação do art. 2º, § 2º seja confusa, indica que o curso prepara para o planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas. No entanto, o que este parágrafo está falando é que muitas pessoas, como

planejadores educacionais, especialistas em avaliação, animadores culturais, pesquisadores, editores de livros, etc., realizarão atividades de ensino.

Observou-se desde o início que, nesses artigos, imprecisões conceituais levaram a uma definição operacional muito confusa das atividades profissionais dos professores. Inicialmente, havia uma definição clara de que a disciplina de supervisão era a graduação. Portanto, considerando a lógica de organização curricular das universidades brasileiras, um currículo pertencente à mesma categoria dos demais cursos de graduação da educação básica significa que pode haver o bacharelado em educação. Mas logo haverá imprecisões nas especificações.

Por um lado, a licenciatura em pedagogia visa formar professores em cursos de formação profissional nas áreas de educação infantil, primeira infância, ensino médio geral, serviços e apoio escolar, de forma que um único diploma é utilizado para os métodos de ensino mencionados. Por outro lado, nos termos do art. 6º, § 2º e do art. 12, entre outras disposições, cada um desses modelos será uma “área de atuação profissional” (limite de leitura). “Licenciatura em Pedagogia” e não licenciatura em Educação Infantil e Educação Infantil. Essa inconsistência levará inevitavelmente a uma questão para os legisladores: se todos os professores são educadores, por que os últimos anos do ensino fundamental e médio não estão incluídos no currículo de pedagogia? Neste caso, não há diferença entre o currículo docente e o já regulamentado no Ensino Superior.

A proposta da segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia apresentada em fevereiro de 2001 constitui o documento de orientação da Comissão de Autorização e Reconhecimento de Currículos Educacionais, que considera objetivamente dois pontos fundamentais: um se refere ao ensino da educação infantil e gestão da educação, e o outro se refere ao ensino da educação infantil. Educação infantil e gestão da educação. No ensino fundamental (primeira etapa) e gestão da educação. Em 2001 e 2002, foram registradas as resoluções para aprovar e aprovar uma série de guias de curso de graduação. Embora as diretrizes para a maioria desses cursos tenham sido formalmente aprovadas, os cursos de pedagogia caíram em um ambiente de fracasso não oficial / silencioso.

Em 2002, o governo federal encerrou o trabalho do EWC e, um ano depois, o CNE nomeou um comitê bicameral (a Câmara de Comércio de Educação Superior e a Câmara de Comércio de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o currículo pedagógico. Em 2004, o comitê foi reorganizado e só em 17 de março de 2005

a primeira versão do projeto de resolução foi lançada para consideração da comunidade educacional.

A primeira versão combina as perspectivas organizacionais dos cursos gerais avançados e limita a possível formação de cursos de pedagogia até o momento em vários aspectos. De acordo com a proposta, o curso é definido como um curso de graduação, principalmente para formar professores para a atuação na educação infantil e no trabalho do ensino fundamental.

Em 13 de Dezembro de 2005, nove meses após a publicação do projecto de resolução para apreciação, o Conselho do CNE adoptou por unanimidade o Parecer n.º 10. O 05/2005 e a resolução que o acompanha sobre o Guia Curricular Nacional para o Currículo Educacional levaram em consideração alguns dos requisitos do movimento educador. Entre essas mudanças, a formação de professores foi ampliada e passou a incluir o ensino de forma integrada, a participação na gestão e avaliação dos sistemas e instituições educacionais, a preparação, a implementação e o acompanhamento de programas e atividades educacionais. Atividades em ambientes escolares e não escolares.

Embora a CNE / CP 5/2005 não tenha opinião desenvolveu as Diretrizes Curriculares Educacionais, as quais foram aprovadas por unanimidade no Conselho do CNE, e registraram as declarações de voto de três diretores, um dos quais resolveu a divergência entre o Artigo 14 em conjunto com os pareceres acima, e a LDB nº Artigo 64 do 9.394 / 96. De acordo com o artigo 14 da resolução, a formação dos demais profissionais da educação será realizada em cursos de pós-graduação especialmente concebidos para essa finalidade e abertos a todos os egressos, o que difere da regulamentação da LDB. Por este motivo, o Ministério da Educação encaminhou o processo à CNE antes de aprovar a resolução, solicitando o reexame da matéria, o que motivou a elaboração do parecer CNE / CP nº.3/2006.

A formação que o curso de pedagogia no Brasil oferece deve incluir integração com o ensino, participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, desenvolvimento, implementação e supervisão de programas e atividades educacionais em ambientes escolares e não escolares, e pode incluir vários tópicos, incluindo: Educação , educação básica, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação urbana e rural, educação indígena, educação em relações étnico-raciais, integração escolar e necessidades sociais de pessoas com necessidades especiais, educação de meninos de rua, Educação a distância, novas tecnologias de informação e comunicação

aplicadas à educação e atividades educacionais em não escolas, comunidades e instituições populares.

1.4 Quadro Comparativo entre Brasil e Portugal

Somente no século XIX começou a ser discutido sobre as necessidades educacionais e de cuidados das crianças mais novas continuavam a ser da responsabilidade dos pais – eles próprios tinham de realizar este trabalho ou encontrar alguém para agir em seu lugar. Contudo, as preocupações com o bem-estar das crianças, a crescente aceitação do valor da educação para crianças pequenas e o reconhecimento de que algumas mulheres tinham de trabalhar significavam que os jardins infantis e as creches eram lentamente criados. A família, amigos e vizinhos dos pais sempre cuidaram informalmente de crianças pequenas. Antes de os cuidados infantis formais estarem prontamente disponíveis no final do século XX, eles eram frequentemente a única fonte de cuidados. Mulheres ricas empregavam por vezes amas para cuidar dos seus filhos em casa. No século XIX, algumas mulheres solteiras e casadas pagavam às pessoas para cuidar dos seus filhos, porque tinham de trabalhar ou não podiam cuidar delas próprias. Estas cuidadoras eram por vezes chamadas “*baby farmer*”, porque cuidavam de muitas crianças ao mesmo tempo (Folque, 2018)

Quadro 1 Quadro Síntese – Diferenças e similaridades entre Portugal e Brasil século XIX.

PORTUGAL	BRASIL
Primeiras instituições – 1834 para crianças até 6 anos	Em 1889, com a proclamação da República, as mulheres foram para o mercado de trabalho e surgem as “mães mercenárias” que cuidavam de várias crianças por dinheiro.
Monarquia. Iniciativa privada, mas com preocupações sociais.	
No sistema público a educação de infância surge nas últimas décadas da monarquia, e que corresponde à primeira legislação sobre educação infantil (Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886), relativa aos objectivos da educação pré-escolar e à formação dos educadores.	Continuava com lugares para cuidados infantis prevalecendo a segurança da sociedade e o conforto dos pais. A igreja cuidava de muitas crianças que eram abandonadas pelas famílias devido à motivos de saúde e abandono.

- Vale a pena ressaltar a criação de dois jardins-escola João de Deus (poeta e pedagogo) que criou a cartilha maternal (método de leitura para crianças) e o nome de José Augusto Coelho conhecido como um dos primeiros pedagogos modernos, foi autor de bibliografia sobre ensino e educação, chegando mesmo a mencionar um currículo para a “escola infantil”, orientado para crianças dos 3 aos 8 anos.	
---	--

Elaboração própria

No final do século XIX, muitas crianças urbanas estavam empregadas como operárias de fábrica, e não frequentavam a escola. Entre 1890 e 1920, os avanços tecnológicos e as mudanças de política econômica começaram a mudar a visão da sociedade: as crianças deveriam ser educadas, em vez de trabalhar. Isto permitiu que fosse dada ênfase à educação exclusiva das crianças durante a sua infância (FOLQUE, 2018).

Quadro 2 Quadro Síntese – Diferenças e similaridades entre Portugal e Brasil século XX

PORTUGAL	BRASIL
Mais tarde em 1911, durante a I República duas leis acerca do pré-escolar estabelecem fundamentos no que se refere aos objectivos, programa, qualificações dos professores, etc, mas muito pouco foi feito devido à situação económica caótica do país. No período de 1910 a 1926 foram criados 11 jardins-de-infância, 7 oficiais e 4 privados tipo João de Deus.	Nenhuma alteração efetiva no campo das políticas públicas.
Até 1906 a maioria dos centros para as crianças com menos de 6 anos não tinham objectivos educacionais. As duas primeiras escolas de formação de educadoras de infância de iniciativa particular surgiram em 1954 em Lisboa, integradas num contexto religioso: O Instituto de Educação de Infância e A Escola de Educadoras de Infância.	Entre 1930 à 1969 houveram diversas mudanças no cenário político educacional como: a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde; o Conselho Nacional de Educação (CNE); Em 1938, O Instituto Nacional de Pedagogia passa a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); A organização do sistema educacional com leis orgânicas para o ensino primário e o ensino normal;

	fixaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Em 1958 a Escola João de Deus começou também a formar educadoras. E a partir de 1960 outras instituições privadas foram fundadas para formação profissional de educadoras, pertencendo a maior parte a instituições religiosas.	
Em 1971 a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, que foi interrompido devido à Revolução 25 de Abril de 1974. Após 1974 houve um aumento de creches, e escolas de formação de educadores.	-Em 1970, com o aumento das fábricas de trabalho surgem o movimento das mulheres por creche para cuidarem de seus filhos, mas o foco era totalmente assistencialista, voltado para o “cuidar”.
A partir da década de 70 e especialmente nos anos 80, começam a aparecer inúmeras Leis, projectos, em direção a infância e a formação docente.	A partir dos anos 80 (perto do final da ditadura) iniciaram-se as exigências femininas quanto a educação das crianças, com pesquisas sobre infância, com exigências de criação de instituições infantis, não somente para o crescimento orgânico, mas também cognitivo e cultural.
Nos finais dos anos 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE n. 46/86, de 14 de outubro, teve o início a reforma do sistema educativo: O MTSS tutela todas as opções de cuidados infantis até aos 3 anos com as seguintes opções: Creche (sector publico e privado); amas oficializadas (sector publico e privado); creches familiares (sector publico e privado);	Em 1988 a educação infantil teve início ao seu reconhecimento, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição, depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os 6 anos de idade.
A partir de 1997, o ME implementa o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, com o lema "Um Bom Começo Vale para toda a Vida". Observa-se uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins de infância	Em 1996 a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica do Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9394/96, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e

por todo o país, com a definição da Lei Quadro da EPE que a consagra como a primeira etapa da educação básica e o Despacho nº 5220 com as Orientações Curriculares para EPE, documento orientador da prática pedagógica.	assumindo uma visão de direitos a educação e de caráter pedagógico.
Até a década de 70 os professores recebiam formação em faculdades de artes liberais na parte de conteúdo, e depois realizavam ensino e formação teórica rápida e subestimada. Sua formação prática era realizada em um estágio de dois anos sem qualquer remuneração. A partir de 1970, tornou-se em um ano depois e parcialmente paga.	A Lei nº 5692/71 sobre a formação de professores afeta a Escola Normal por meio da especialização obrigatória, modificando antigo sistema de formação de professores. A escola Normal dá acesso a licenciatura para o Ensino Fundamental formação a nível de Ensino Médio.

Elaboração Própria

De acordo com Teodoro (1997) ao comparar a Lei de Bases do Sistema Educativo a reforma do sistema de ensino coloca que “desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a reforma educativa ocupa o lugar central das políticas públicas relativamente à educação”. De fato, a reforma educacional também integrou a reforma da administração educacional, com foco na autonomia escolar e na gestão do ensino, e tratando as escolas como privilégio e posição central, ou seja, como uma entidade decisiva no sistema de ensino. A estrutura que ocupa este lugar especial na reforma educacional. Isso porque deve se desenvolver no sentido de fortalecer a participação na gestão e o exercício da autonomia, confrontando o conceito de organização escolar com o conceito tradicional de construção escolar, e definindo claramente a escola como centro da ação educativa. Ao final destes estudos temos como visão geral a comparação entre as formações de educadores de infância das duas pátrias no quadro abaixo.

PORTUGAL	BRASIL
A partir de 2000, outro período que pode ser considerado na formação de professores portugueses é a iniciativa europeia, o Processo de Bolonha	Somente em meados da década de 2000 é que se expôs a discussão sobre a verdadeira função do currículo pedagógico e se levantou a hipótese de sua extinção porque a formação de professores era fornecida pelo currículo de pedagogia e o currículo de formação de professores do ensino superior, este último prestado em instituições de ensino superior,
O processo de Bolonha e suas exigências trouxeram mudanças na formação de professores. Uma das mudanças é a padronização da formação para os dois graus: o primeiro grau passa a se chamar licenciatura, que leva 3 anos, e o segundo grau, um mestrado, tem 2 anos. Há também um terceiro grau, o ciclo de doutorado, que é uma formação avançada que pode levar a um título de doutor.	A Comissão Nacional de Educação realiza a tese sobre os cursos de pedagogia porque visa formar profissionais qualificados para atuar no ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão de conhecimento nas diferentes áreas da educação. base obrigatória para formação e identidade profissional.

Elaboração Própria

Quando se trata da formação de professores, torna-se claro que as diferentes mudanças que ocorrem ao longo do tempo podem interferir na qualidade dos profissionais formados nas universidades e, por vezes, a formação ministrada é frágil e superficial. Cabe ainda verificar ao longo dos próximos anos se além das mudanças de títulos e nomes, a formação de professores de um país ou de outro, trouxeram mudanças realmente relevantes durante todo o processo.

Complementando o PCN (1998), é óbvio que a formação inicial de professores visa a formação de alunos/cidadãos críticos, visando o cultivo de habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico, e existe em diferentes períodos do cotidiano das pessoas. Sobre os princípios de formação de profissionais de educação e ensino Básico, CNE 2/2015, conforme mostrado no quadro 2, enfatiza:

PRIORIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO E ESTABILIDADE NO ENSINO DO BRASIL
A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

Fonte: CNE 2/2015

Como é possível verificar no quadro acima os robustos programas de formação de professores em curso tendem a perder a importância que um dia tiveram, uma vez que a intencionalidade das ações educativas é relegada para segundo plano, dada a crescente prevalência de um estilo de gestão liderado pela avaliação dos resultados na política do ensino. As novas formações tendem a concentrar-se na aquisição de conhecimentos especializados em gestão de recursos humanos e dos recursos organizacionais das escolas para atingir os objetivos.

Uma vez que a profissionalização procurada na perspectiva das políticas de ensino se baseia no pressuposto de que as competências adquiridas para exercer a profissão estão sujeitas a transformações contínuas, dado que o seu desaparecimento e substituição são previsíveis, é mais fácil compreender porque é que os numerosos programas de formação

de professores tendem a desaparecer quando os contextos políticos em que estão inseridos mudam.

Quadro 5 Dimensões na formação inicial de professores no Brasil

DIMENSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL	
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	Está associado com a prática e se relaciona com o que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores. Os conhecimentos estão na essência da competência e são imprescindíveis para a constituição delas.
PRÁTICA PROFISSIONAL.	A prática traz a oportunidade de viver, ainda durante o curso de formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar ao professor em início de carreira e o profissional em formação continuada.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL.	É o compromisso moral e ético do professor com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. É a busca constante da melhoria da prática, do sentido do trabalho e do reconhecimento da sua importância.

Fonte: Adaptado da BNCC, 2018

Além dos padrões estabelecidos, o Decreto n.º 74/2006, de 24 de março, importa sublinhar que há um conjunto de condições relacionadas com a natureza e o processo de obtenção das qualificações profissionais, pelo que o documento cita as cinco prioridades da qualificação e estabilidade docente portuguesa.

PRIORIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO E ESTABILIDADE NO ENSINO DE PORTUGAL
Para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial, mas também a auscultação, a realizar pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de atores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.
Por meio da limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes, bem como da adequação dos recursos materiais às especificidades desta qualificação e da capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes no processo.
A avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.
A acreditação do ciclo de estudos previstos neste diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à especificidade profissional desta qualificação, pelo que, no processo de acreditação, simultaneamente académica e profissional, a realizar pela agência de acreditação a que se refere o artigo 53.o do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, é assegurada a sua necessária articulação com o Ministério da Educação.
Procura-se ainda assegurar a criação de programas de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nesta formação, da iniciativa conjunta dos departamentos governamentais responsáveis pela educação e ensino superior, em especial, nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema ou nos casos que se justifique uma reconversão noutra domínio de habilitação.

Fonte: Decreto-Lei nº. 43/2007, de Portugal

Em suma, o Decreto 43/2007 tende a comparar o que aconteceu na UE e a refletir sobre a formação inicial de professores e a necessidade de repensar, procurando responder às questões sobre educadores e professores que Portugal quer e está a formar. Além disso, isso é evidente no Decreto nº 1.344/89, os três objetivos básicos da formação de professores qualificados, a saber: (a) conhecimento profissional; (b) prática profissional; (c) participação profissional (Quadro 5).

DIMENSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL	
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
PRÁTICA PROFISSIONAL.	Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação; O movimento da prática reflexiva defende o ensino como uma prática profissional e o professor como um profissional reflexivo, surgindo como uma alternativa ao ensino como ciência aplicada e ao professor como técnico. A reflexão é entendida como uma forma especializada de pensamento a ser usado na prática.
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL.	Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo agindo com ética e moralidade

Fonte: Decreto-lei n.º. 344/89

Nos últimos anos têm ocorrido várias mudanças na formação de educadores de infância com implicações nos perfis de desempenho dos professores, constituindo assim novos desafios para a sua educação. Estas mudanças conduzem, de um modo geral, a uma atividade docente mais orientada para o contexto, que molda um perfil de desempenho cada vez mais próximo do de um profissional autónomo em relação ao de um funcionário público ou técnico.

2. Portugal e Brasil: Diferenças e Semelhanças

2.1 Educação de Infância: Brasil e Portugal

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, creches e pré-escolas foram incorporadas ao sistema de ensino, e a educação básica foi combinada com o ensino fundamental e médio, embora isso tenha levado ao avanço da educação infantil. É necessário estabelecer o nível de formação de seus educadores. Instrumento que possa lançar luz sobre o trabalho docente realizado nesta seção (Brasil, 1988). Nesta posição está colocado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pela Comissão Nacional de Educação em 2009 - Parecer da Comissão Nacional de Educação (CNE) / Parecer Câmara de Comércio da Educação Básica (Resoluções CEB nº 20/09) (Brasil, 2009a) e CNE / CEB nº 05/09 (Brasil, 2009b) (Brasil, 2009b) e emitidas em 2010.

São oportunidades valiosas para pensar como e em que direção elucidar o processo de ensino para crianças de 0 a 6 anos. Em Portugal, desde 1996, a educação pré-escolar vive um período de expansão e desenvolvimento, que conduziu ao aumento do número de crianças matriculadas na educação pré-escolar, foram aprovadas diretrizes curriculares e adotadas regras comuns para os jardins de infância públicos e privados com e sem fins lucrativos, no Ministério da Educação, a única supervisão de ensino.

Nesse contexto, surgiu a Lei nº 5/97, em que o artigo 2º define “a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação permanente, que complementa as ações de educação familiar”. O estabelecimento de uma estreita relação de cooperação com a família favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado dos filhos, na esperança de que possam integrar-se plenamente na sociedade como uma existência autônoma, livre e solidária. De acordo com a lei, a educação pré-escolar refere-se a crianças de três anos antes de receberem a escolaridade obrigatória em instituições de educação pré-escolar.

O guia curricular da educação pré-escolar baseia-se nos objetivos gerais de ensino estipulados pelas referidas leis e visa apoiar a construção e gestão do currículo de educação infantil, sendo cada educador responsável pela cooperação com as equipes das instituições de ensino / grupos escolares. Embora a legislação do sistema de ensino (a lei básica do sistema de ensino, a lei-quadro da educação pré-escolar) cubra apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos e não inclui a educação infantil, de acordo com

a Comissão Nacional de Educação, esse é um direito de criança. Portanto, é importante que a pedagogia de todas as crianças seja unificada, e o trabalho profissional relacionado às crianças tenha uma base comum e siga os mesmos princípios antes de entrar na escolaridade obrigatória (Figura 6).

Figura 6 Princípios educativos de acordo com a Lei nº 5/97.

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Criança	Educador/a
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	▪ Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. ▪ Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.	▪ Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. ▪ Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	▪ A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. ▪ Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.	▪ Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. ▪ Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. ▪ Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	▪ Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. ▪ Todas as crianças participam na vida do grupo.	▪ Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. ▪ Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. ▪ Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. ▪ Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	▪ O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. ▪ Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.	▪ Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. ▪ Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. ▪ Estimula a curiosidade da criança criando condições para que "aprenda a aprender".

Fonte: <https://aeddinis-quarteira.pt/index.php/apresentacao/escolas/pre-escolar>

2.1.1 Políticas para a Educação de Infância

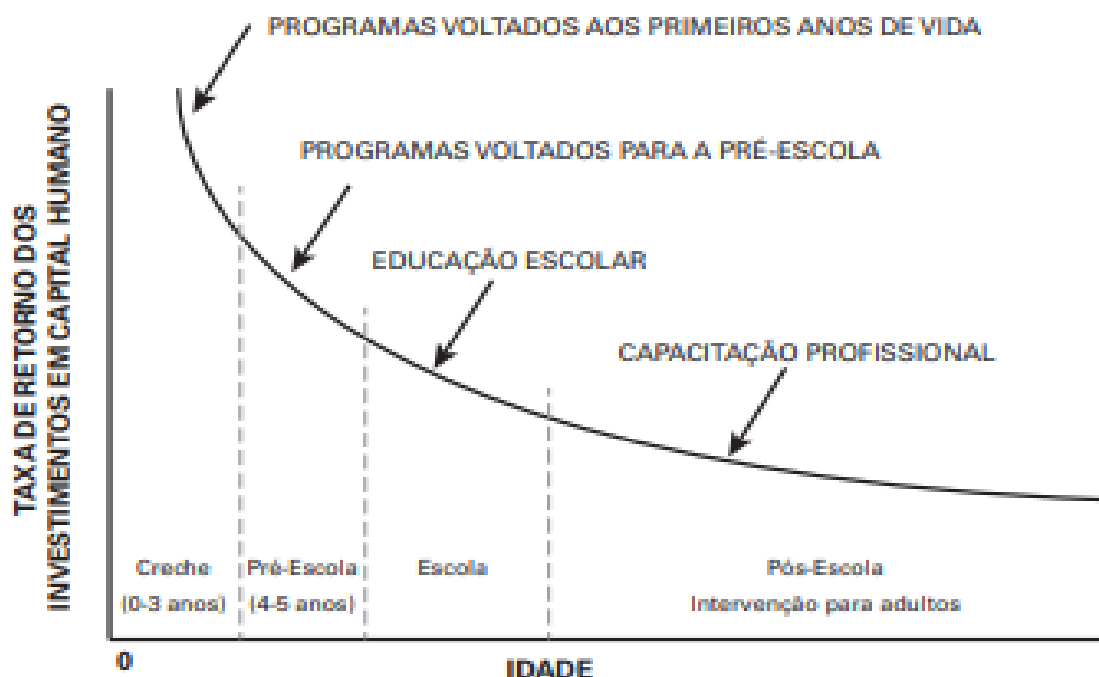
Para uma reflexão sobre as escolhas de Portugal e do Brasil na concepção e implementação de políticas de educação e cuidados para crianças dos 0 aos 5 anos, há que ter em consideração diferentes contextos. Seu surgimento expressa não apenas as diferenças de escala, população e riqueza, mas também expressa e principalmente suas escolhas e trajetórias históricas, constituindo um fundo cultural e político único, incluindo a forma de interação entre Estado e sociedade (Cardona, 2006).

Embora o presente trabalho busque comparar os fatores que influenciaram o desenvolvimento profissional do educador de infâncias de forma a exigir habilidades e competências específicas na atualidade educacional para que o mesmo consiga atender a diversidade do currículo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança tanto no Brasil quanto em Portugal não faz sentido determinar se as escolhas de um país são melhores do que as de outro, e sim compreender as perspectivas, bem como, os problemas comuns por trás dessas diferenças, e as distintas formas de atuação.

A primeira diferença entre Brasil e Portugal é a implementação da política da primeira infância educação, saúde, assistência / seguridade social, cultura e direitos humanos (Oliveira, 2011). Nos primeiros anos de vida de uma criança, proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento humano é essencial para o fortalecimento dos indivíduos e da sociedade, e os resultados são de curto, médio e longo prazos. A falta ou insuficiência dessas condições prejudicará a aquisição e consolidação de conhecimentos e habilidades ao longo do tempo, afetando a vida adulta.

Pesquisas enfatizam o retorno do investimento da sociedade para as crianças pequenas, assim como as consequências de seu impacto no capital humano e socioeconômico (Gaag, 2002; Barros et al., 2011). Um dos pontos a destacar é a análise da relação custo/benefício-econômico e da neurociência, que irá medir as vantagens da intervenção precoce para a educação infantil (Heckman, 2008). A Figura 7 enfatiza o crescente retorno sobre o capital humano dos programas voltados para crianças no Brasil.

Figura 7 Taxa de retorno do investimento em capital humano no Brasil.



Fonte: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014, p. 8)

A ênfase nos benefícios potenciais da educação infantil levou à necessidade de políticas públicas que abordem as questões de cuidados na primeira infância. Para crianças menores de 4 anos, as ações educacionais têm como foco o fornecimento de equipamentos educacionais (creches) que possam proporcionar um ambiente protegido e proporcionar atenção, alimentação e estimulação, geralmente disponíveis como outras oportunidades de programas voltado para o desenvolvimento infantil, incluindo suplementos nutricionais e educação dos pais (CHILDREN'S SCIENCE AND NUCLEAR SCIENCE COMMITTEE, 2014). No entanto, o impacto positivo duradouro da educação infantil depende não apenas da oferta de creches, mas também da qualidade das estruturas físicas e de ensino oferecidas por essas instituições.

Dados do censo escolar de 2018 mostram que 103 mil instituições de ensino no Brasil ofereceram educação pré-escolar e atenderam 5,2 milhões de alunos. Entre eles, 23% estão matriculados em escolas privadas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2017 do IBGE, a pré-escolar está próxima da popularização. Na faixa etária adequada (4 a 5 anos) o censo escolar mostra que a taxa de matrícula chega a 91,7% (IBGE. 2018).

A cobertura está em linha com a Constituição Federal, que estipula em seu artigo 208 a igualdade de condições para aquisição e fruição permanente do ensino fundamental obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos. A meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê universalizar a educação infantil em 2016 e a expansão dos serviços de educação infantil em creches para atender pelo menos metade das crianças de 3 anos até 2024. Dentro dessa faixa, a taxa de adesão é de 32,7%, indicando que tem muito espaço para expansão (IBGE, 2018).

Como todos sabem, a “Constituição da República Portuguesa” estipula que o Estado deve estabelecer “uma rede pública e desenvolver um sistema geral de educação pré-escolar”, mas com a promulgação da “Lei Quadro da Educação Pré-escolar (lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), o Estado decidiu mobilizar outras entidades da sociedade civil para a constituição de uma “rede nacional”. Dessa forma, a rede de educação pré-escolar está garantida, dissemina a expansão. Devido à necessidade de regulamentar as leis acima mencionadas, foi publicado o Decreto nº 147/97 em 11 de junho. Como resultado, surgiu esta rede nacional do setor da educação, passando a considerar, para além das instituições públicas, instituições privadas e outras organizações sem fins lucrativos de solidariedade social. Para instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e outras organizações sem fins lucrativos, linhas de crédito subsidiadas são fornecidas para parques escolares nos termos do decreto.

No entanto, o benefício da contratação direta é que a contribuição financeira mensal de cada criança para a educação e educação social é de 175,23 euros, o que equivale a 52,569 euros por turma por ano. Isso também pode ser adicionado à seguinte compensação financeira: salário do aluno / salários de educadores infantis. Parece que não é suficiente, além desses recursos, os pais/ responsáveis também pagam mensalidades com base na renda familiar, que pode chegar a um valor elevado. Portanto, as IPSS e o setor privado consideram-no como um parceiro privilegiado do país, e têm se fortalecido por meio dessa legislação, e têm obtido a oportunidade de expandir suas oportunidades, o que não existe em primeiro lugar.

Também é estranho que em comparação com o número de crianças (53%) ou professores (53,1) que comparamos, as relações público-privadas parecem ser mais benéficas para o público em termos de número de instituições (61,4%). Esta diferença é fácil de explicar: os jardins de infância privados são geralmente maiores e esses jardins de infância estão concentrados em áreas mais populosas.

Isto significa que, de acordo com as prioridades de financiamento explicitadas no artigo 23 do Decreto nº 147/97, é claro que o Estado formulou medidas a favor das IPSS, enquanto outras medidas se tornaram “ideais que não são condizentes com as redes públicas e essas medidas não foram devidamente fiscalizadas pelo Estado. Com o passar dos anos, o estado parece ter reduzido seus investimentos em educação pré-escolar (Figura 8).

Figura 8 Estatísticas da Educação em Portugal.

		2007/08	2017/18	Diferença
Crianças	Público	141 854	127 535	-10,0%
	Privado	124 304	112 696	-9,3%
	TOTAL	266 158	240 231	-9,7%
Educadores	Público	10 319	9 099	-11,8%
	Privado	7 363	6 966	-5,4%
	TOTAL	17 682	16 065	-9,14%
Jardins de infância	Público	4 675	3 588	-23,3%
	Privado	2 172	2 248	+3,4%
	TOTAL	6 847	5 836	- 14,7%

Fonte: <http://www.sprc.pt/>

Em Portugal, os dois ministérios são corresponsáveis pela educação e assistência à faixa etária dos 0 aos 5 anos. Solidariedade e Segurança Social (MSSS) encarrega-se das crianças de 0 a 3 anos, e Educação e Ciência (MEC), das de 3 a 5 anos. Portanto, ao contrário dos jardins de infância, as creches não fazem parte do sistema de ensino português. Apesar disso, o país não deixa de garantir que as creches tenham uma educação qualificada, por meio de um sistema de formação contínua, acompanhamento e avaliação contínuos e profissionais bem capacitados para buscar a qualidade da ação (Cerisara, 1996).

No Brasil, além de receber políticas de educação infantil implantadas na educação, toda a faixa etária de 0 a 5 anos também é alvo de políticas educacionais específicas sendo as pré-escolas e as creches parte do sistema educacional da etapa da educação básica (Brasil, 2010).

Ao considerar os programas educativos para crianças dos 0 aos 5 anos, Portugal enfrenta um grande obstáculo: o MSSS e o MEC estão sujeitos a diferentes filosofias. O MEC se concentra no aspecto educacional do processo de desenvolvimento, enquanto o MSSS se concentra no cuidado e assistência à família. Como a importância da não separação entre educação e cuidados para o cuidado das crianças de 0 a 5 anos tem se tornado cada vez mais clara, o país se esforça para resolver o impasse por meio de campanhas no sentido de transferir a responsabilidade da proteção docente em creches para o MEC (Formosinho & Machado, 2013).

No Brasil essa dificuldade foi superada em 1996, as creches deixaram de ser responsabilidade dos órgãos de assistência social, passando a ser das secretarias de educação (Brasil, 1996).

Outra diferença significativa entre Portugal e Brasil está na organização política e administrativa. Portugal apresenta uma gestão da educação centralizada e existe uma relação direta entre o governo nacional e as cidades que implementam a política, assim como, devido a Portugal fazer parte da União Europeia deve seguir algumas orientações comuns a esta (Gadotti, 2013).

Em uma república federal democrática com escala continental como o Brasil, o sistema educacional não pode ser único. Existem o sistema federal de ensino, 26 sistemas estaduais e sistemas regionais. Atualmente, são 5.570 municípios, dos quais 3.000 possuem sistemas municipais de ensino organizados de forma descentralizada e autônoma. Cada cidade por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, é responsável pela tomada de decisões constitucionais, planejamento e implementação de políticas (Brasil, 2010).

No Brasil, o principal desafio para uma gestão eficaz é articular as ações dos governos federal, estadual e municipal - esses três órgãos compartilham a responsabilidade pelo financiamento, planejamento e implementação de políticas que afetam crianças de 0 a 5 anos, contudo, as políticas de integração e localidades são muito complicadas devido as disputas políticas que não colocam os interesses das crianças em primeiro lugar (Kischimoto, 2005).

No Brasil ainda existe uma ambiguidade entre os profissionais que lidam com crianças de 0 a 5 anos, enquanto os profissionais de educação infantil portugueses têm uma identidade clara, por isso é fornecido treinamento especial para fortalecer isso. Uma das responsabilidades do MEC é esclarecer as políticas de educação por meio de políticas de qualificação profissional, de forma a estar plenamente preparado para a formação da nova geração de empregados em todos os níveis de ensino. O MEC é responsável por fornecer treinamento de nível universitário a todos os professores de educação de infância (Gomes, 2013).

Em Portugal, a formação inicial é regulamentada pelo Decreto n.º 79 (Portugal, 2014), de 14 de maio de 2014, e o seu modelo de sequência consiste em dois ciclos de formação, conforme consta do preâmbulo do documento

Reconhece-se que ao primeiro ciclo a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o Mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. (Portugal, 2014, s. p.)

Este modelo de formação permite uma formação específica para cada fase de ensino, ou seja, como educador infantil, necessita de receber a formação do Mestrado em Educação, o que requer pelo menos 90 ECTS (European Credit Transfer System) ou um específico de aproximadamente 2.250 horas para participar de atividades de formação educacional pré-escolar.

Mesquita e Roldão (2017, p.13) colocam que “a adesão das instituições de Ensino Superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências [...]”. Entende-se aqui como o entrelaçamento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem às pessoas realizar ações efetivas em diversas situações.

Outro fator importante no processo de formação inicial em Portugal é a relevância da parceria com a escola e o professor/consultor/colaborador, a qual é regulada pelo artigo 11.º do Decreto nº 79 Acordo de cooperação. As atividades de exercício profissional são

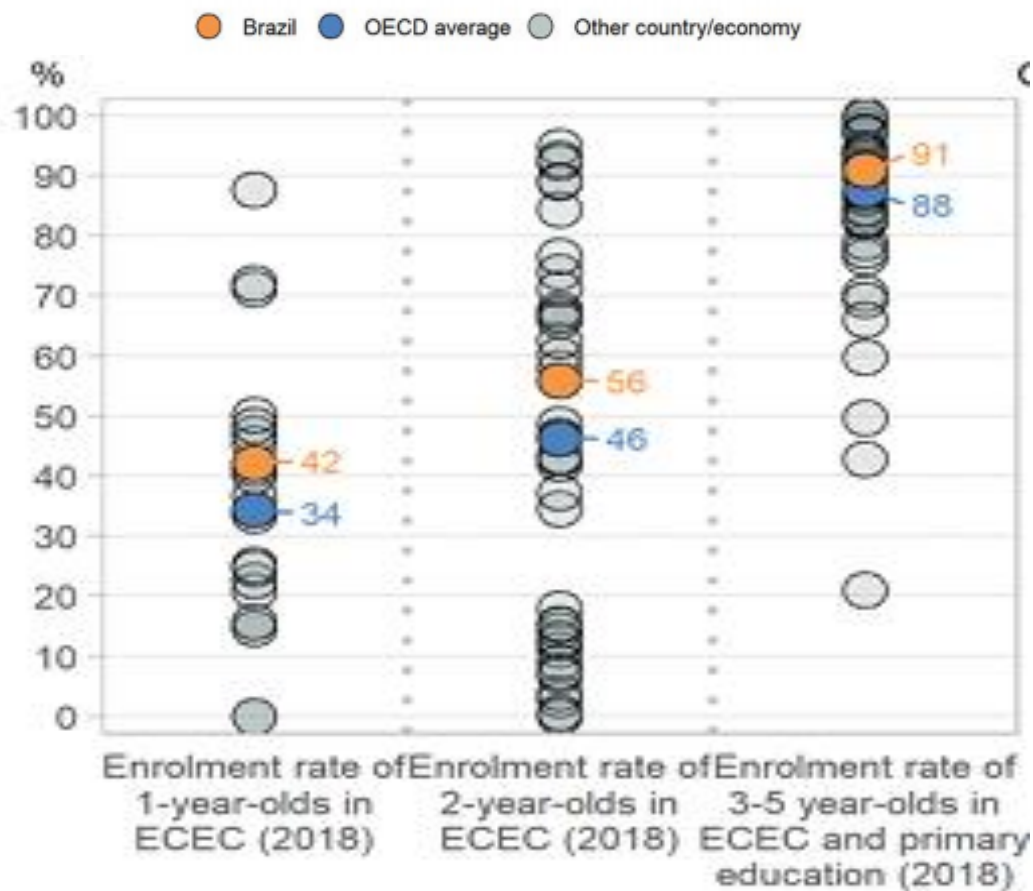
realizadas na própria escola, que pode estar inserida no ambiente real de atuação profissional (Portugal, 2014).

A educação e os cuidados na primeira infância têm experimentado um aumento da atenção política nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nas últimas décadas, com foco em crianças com menos de 3 anos de idade em muitos países. Em Portugal, 42% das crianças de 1 ano de idade foram inscritas em um programa formal *Educação e cuidados na primeira infância* de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (International Standard Classification of Education – ISCED 0) em 2018, acima da média de 34% da OCDE. Entre as crianças de 2 anos, a taxa de inscrição no ISCED 0 é de 56% em Portugal, 10 pontos percentuais acima da média da OCDE de 46% (OECD, 2020).

Em muitos países da OCDE, a Educação e cuidados na primeira infância começa para a maioria das crianças muito antes de completar 5 anos e há direitos legais universais para um lugar nos serviços da Educação e cuidados na primeira infância por pelo menos um ou dois anos antes do início da escolaridade obrigatória. Enquanto a educação obrigatória começa aos 6 anos de idade em Portugal, 91% das crianças de 3 a 5 anos em 2018 estão matriculadas nos programas Educação e cuidados na primeira infância e no ensino primário em Portugal, em comparação com 88% em média nos países da OCDE (OECD, 2020) (Figura 9).

A provisão pública de educação e cuidados na primeira infância é um fator importante para garantir amplo acesso ao programa supracitado a preços acessíveis. Em média nos países da OCDE, mais de uma em cada duas crianças em serviços de desenvolvimento educacional na primeira infância (ISCED 01) está matriculada em instituições privadas. Em Portugal, 96% das crianças matriculadas nos programas ISCED 01 frequentam instituições privadas da Educação e cuidados na primeira infância. A matrícula em instituições privadas é geralmente menos comum para crianças de 3-5 anos de idade, que geralmente estão matriculadas no ensino pré-primário (ISCED 02), do que para crianças menores. Em Portugal, 47% das crianças que frequentam o ensino pré-primário estão matriculadas em instituições privadas, em comparação com uma em cada três crianças, em média, nos países da OCDE (OECD, 2020).

Figura 9 Educação e dos cuidados na primeira infância em Portugal



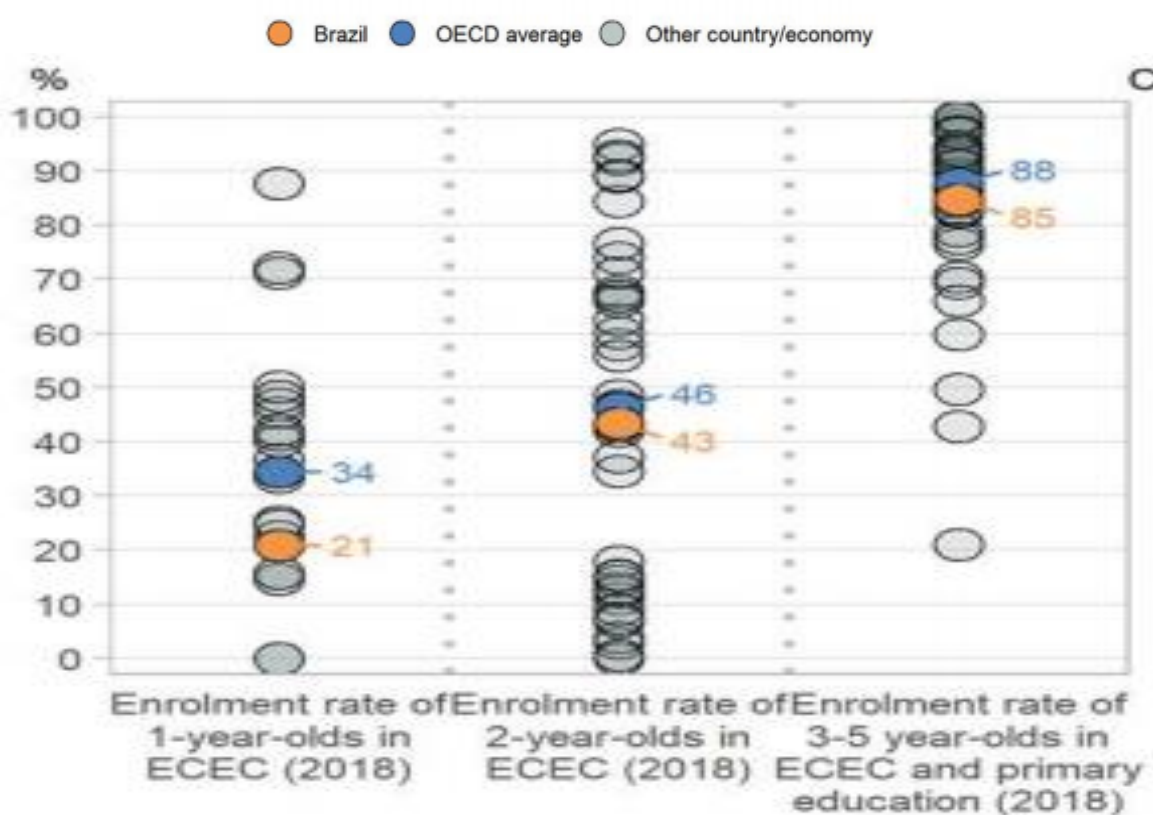
Fonte: OECD (2020), indicator B2. See Education at a Glance Database

Analisando os dados da educação e os cuidados na primeira infância no Brasil, 21% das crianças de 1 ano de idade foram inscritas em um programa formal ECEC (ISCED 0) em 2018, abaixo da média de 34% da OCDE. Entre as crianças de 2 anos de idade, a taxa de inscrição no ISCED 0 é de 43% no Brasil, 3 pontos percentuais abaixo da média da OCDE de 46% (Figura 10) (OECD, 2020).

Em muitos países da OCDE, a ECEC começa para a maioria das crianças muito antes de completar 5 anos e há direitos legais universais para um lugar nos serviços da ECEC por pelo menos um ou dois anos antes do início da escolaridade obrigatória. Enquanto a educação compulsória começa aos 4 anos de idade no Brasil, 85% das crianças de 3-5 anos em 2018 estão matriculadas em programas ECEC e educação primária no Brasil, em comparação com 88% em média nos países da OCDE (Figura 10) (OECD, 2020)

No Brasil, 34% das crianças matriculadas nos programas ISCED 01 frequentam instituições privadas ECEC. A matrícula em instituições privadas é geralmente menos comum para crianças de 3-5 anos de idade, que geralmente estão matriculadas na educação pré-escolar (ISCED 02), do que para crianças menores. No Brasil, 23% das crianças que frequentam o ensino pré-primário estão matriculadas em instituições privadas, em comparação com uma em cada três crianças, em média, nos países da OCDE (OECD, 2020).

Figura 10 Educação e dos cuidados na primeira infância no Brasil



Fonte: OECD (2020), indicator B2. See Education at a Glance Database

2.1.2 Critérios da formação de professores em ambos os países

A formação inicial e contínua dos educadores de infância deve auxiliá-los no pleno desempenho de suas funções em suas instituições. Todas as pré-escolas do país exigem a presença de um educador de infância. Nas creches, a lei portuguesa exige que

todas as salas tenham um educador de infância para atendimento a crianças com mais de 1 ano. Berçários não exigem educador de infância (Gadotti, 2013).

Em Portugal, os educadores de infância têm recebido formação universitária específica a nível da licenciatura. Todos os profissionais responsáveis pela educação em pré-escolas e creches devem ser formados em nível universitário, incluindo treinamento especial para crianças de 0 a 5 anos. Várias universidades, politécnicos e instituições de ensino superior privadas têm programas de formação de educador de infância. Esse modelo de formação busca garantir que os profissionais que atuam na educação infantil atinjam o nível necessário para o exercício da profissão e busquem a formação continuada (Formosinho, 2011).

A qualificação obrigatória do ensino superior valoriza profissionalmente os educadores, tornando o seu trabalho equivalente ao dos educadores das outras idades assim como a igualdade em anos de formação profissional, os mesmos planos de carreira e salários dos colegas de outros departamentos do sistema público, fortalecendo a identidade profissional (Magalhães, 2011).

No sistema de ensino público português, a formação contínua é geralmente um pré-requisito para o aprimoramento funcional. Geralmente, cada profissional deve receber em média 25 horas de treinamento por ano, obrigatório, e 50 horas de treinamento contínuo a cada dois anos, para obter o devido desenvolvimento na carreira (Portugal, 1997).

Quando contrapomos a realidade brasileira verificamos que o Ministério da Educação vem formulando uma política preliminar de formação que atende aos princípios da Lei de Diretrizes e Educação Básica (LDB) e às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil buscando apontar à direção da profissionalização docente e do atendimento de qualidade através da formulação de um plano nacional de educação pré-escolar e profissional docente. A mudança curricular do currículo pedagógico é uma pretensão da Secretaria de Educação Superior do MEC (Sesu) e exige um consenso no Fórum DIR de Professores e Diretores de Centros de Educação (Aguilar et al., 2006).

A legislação brasileira estipula que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas devem ter curso superior em educação, contudo ainda reconhece o Normal (nível médio). Ainda não existe um programa de graduação que treine especificamente os profissionais que atuarão na educação infantil. Diferentes instituições de ensino oferecem cursos de pós-graduação em Lato Sensu Na educação infantil, a maior parte é patrocinada pelo setor privado, por isso não é fácil de obter. Em alguns estados, a situação está

melhorando e o MEC trabalha com universidades para financiar novos programas de cursos profissionalizantes (Brasil, 2010).

O MEC por meio da Secretaria de Educação Básica foi possibilitando o normal a distância para professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas de escolas públicas estaduais e municipais, bem como redes privadas sem fins lucrativos envolvendo escolas comunitárias, filantrópicas ou sectárias (Brasil, 2010).

Flores (2015, p. 213) reflete que “a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade”.

Assim o plano de formação do professor original buscou incluir dispositivos que promovam a capacidade de refletir sobre a prática educativa e praticar os conhecimentos necessários a essa prática. A reflexão é um processo deliberado e intencional de aperfeiçoamento pessoal e profissional, que assume diferentes formas: reflexão na ação - durante o desenvolvimento da situação - e reflexão sobre a ação – se dá após a ação (Schön, 1995), que podem ser sustentadas em circunstâncias específicas. Portanto, o foco principal da formação de professores e educadores da primeira infância é baseado no desenvolvimento da análise crítica, inovação e ensino de pesquisa, capacidades e atitudes. Roldão (1999, p. 103) ainda corrobora que “a formação em contexto e a reflexão/teorização da ação têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber”.

A política nacional de educação infantil estabelece o critério indissociável entre o cuidado e a educação das crianças de 0 a 5 anos. Professores e outros profissionais da educação infantil também devem estar atentos ao cuidado e à educação. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil apontam os requisitos da educação infantil para que as crianças de 0 a 5 anos possam crescer plenamente fisicamente, mentalmente, intelectualmente e socialmente, e que não há dúvida de que um parâmetro de qualidade é a formação de professores de educação infantil (Brasil, 2010).

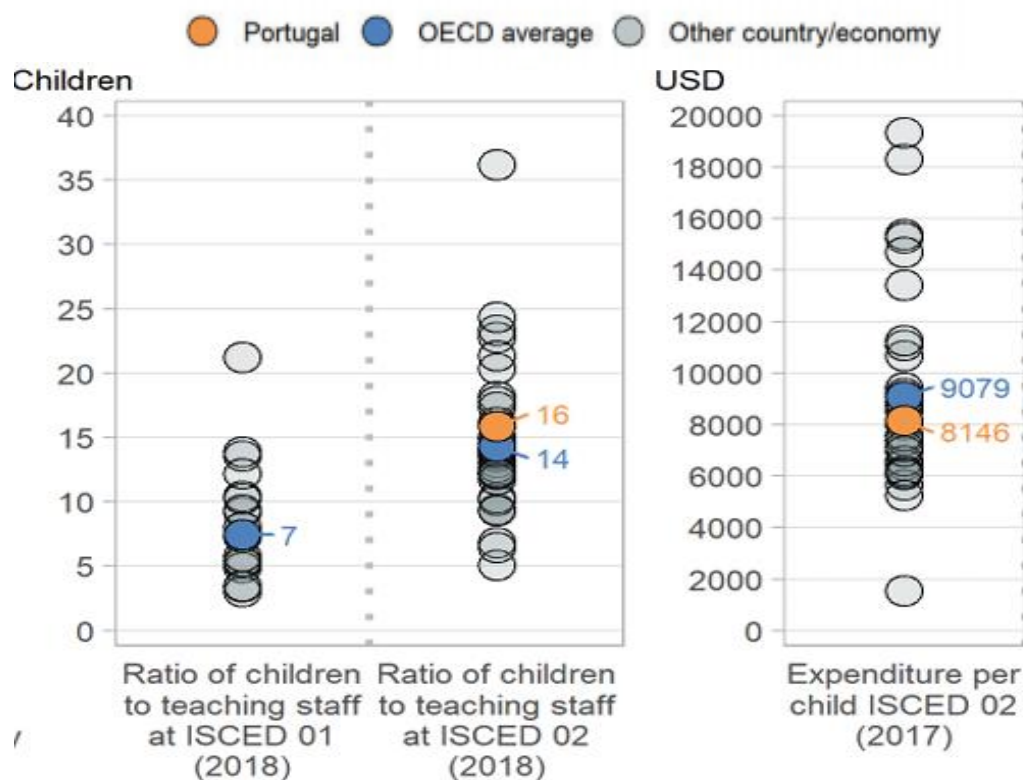
Oliveira, Lopes & Pereira (2019) relatam que a formação inicial tanto oferecida no Brasil como em Portugal não é completa para qualificar os docentes para o desenvolvimento das atividades de educação infantil, principalmente devido à particularidade de desenvolvimento das crianças desta faixa etária, à ampliação e diversificação das funções e tarefas a serem desenvolvidas. Os autores relatam que a formação requer uma instrução teórica e prática, para que possam inicialmente intervir na

prática e comprovar que a compreensão, reflexão e interpretação da experiência quotidiana são adequadas para se apropriarem de conhecimentos relacionados com a educação infantil.

De acordo com a OECD (2020) centros da educação e dos cuidados de alta qualidade na primeira infância devem ser ambientes estimulantes e pedagogia de alta qualidade são fomentados por profissionais mais qualificados e as interações de alta qualidade entre as crianças e o pessoal facilitam melhores resultados de aprendizagem. Nesse contexto, constata-se que a menor proporção de crianças e funcionários apoia consistentemente as relações entre o pessoal e as crianças em diferentes tipos de ambientes ECEC (Nichd, 2002). Em Portugal, a proporção de crianças para cada professor equivalente em tempo integral (FTE) que trabalha no ensino pré-primário (ISCED 02) é de 16 em comparação com 14, em média, em todos os países da OCDE.

O apoio financeiro público sustentado é fundamental para o crescimento e a qualidade dos programas ECEC. Em 2017, o gasto total anual em estabelecimentos de ensino pré-primário (ISCED 02) foi em média de 8 146 dólares por criança em Portugal, ligeiramente inferior à média dos países da OCDE (9 079 dólares) (Figura 11).

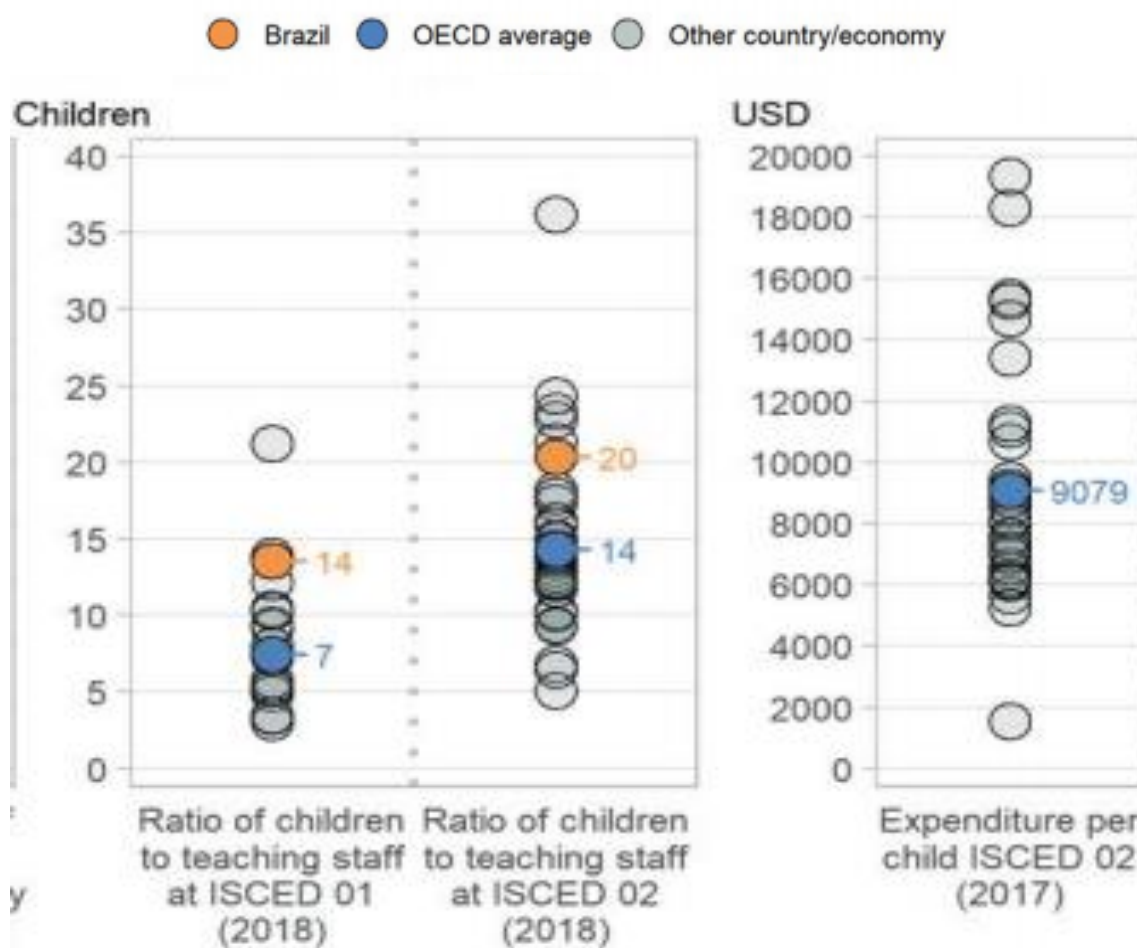
Figura 11 Relação Educador x número de crianças e o investimento realizado em 2017 para a educação de infância em Portugal



Fonte: OECD (2020), indicator B2. See Education at a Glance Database

Uma vez que se sabe da necessidade de termos profissionais qualificados para que seja oferecida uma educação de qualidade constata-se que a menor proporção de crianças e funcionários apoia consistentemente as relações entre o pessoal e as crianças em diferentes tipos de ambientes ECEC (Nichd, 2002). No Brasil, há 14 crianças para cada professor que trabalha nos serviços de desenvolvimento educacional na primeira infância (ISCED 01), em comparação com 7, em média, nos países da OCDE. No Brasil, a proporção de crianças para cada professor equivalente em tempo integral (FTE) que trabalha na educação pré-escolar (ISCED 02) é de 20 em comparação com 14 em média entre os países da OCDE (Figura 12).

Figura 12 Relação Educador x número de crianças e o investimento realizado em 2017 para a educação de infância no Brasil

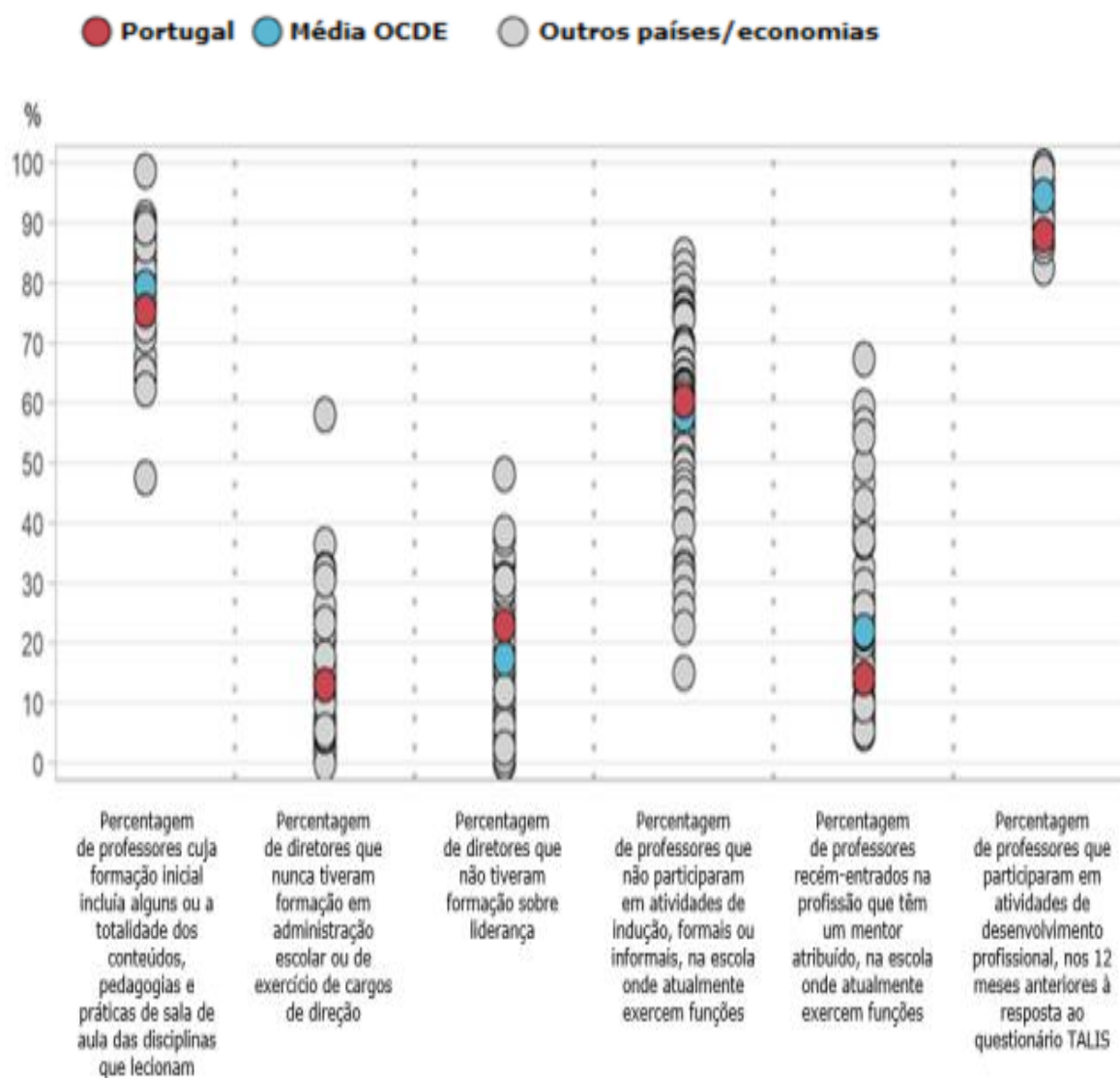


Fonte: OECD (2020), indicator B2. See Education at a Glance Database

Em Portugal, durante a formação inicial, 75% dos professores receberam formação nos conteúdos programáticos, pedagogia e prática de sala de aula (percentagem abaixo do nível médio de participantes no TALIS: 79%). Ressalta-se que 60% dos professores relataram não ter participado de nenhuma forma de atividade de integração formal ou informal ao ingressar na escola onde trabalhavam (valor médio do TALIS: 58%). Em Portugal, 40% dos professores relatam ter participado em alguma forma de atividades formais ou informais de indução desde o início da sua escola atual. No TALIS, isso é registrado em países e economias da OCDE (OECD, 2018).

Participar de algum tipo de educação continuada é uma característica comum de professores e diretores - no ano anterior a responder ao questionário TALIS (OCDE), 88% dos professores e 98% dos diretores foram declarados como tendo participado de pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional (Média: 94% e 99% respectivamente) (Figura 13).

Figura 13 Formação inicial e contínua



Fonte: OCDE, TALIS 2018 Database

3. Conclusão

Considerando os desenvolvimentos educacionais globais e o benefício dos estudos educacionais comparativos para os seus respectivos países e sistemas educacionais, considera-se que partilhar os resultados com todos os interessados do sistema educativo e do público, adotar recomendações e organizar atividades de sensibilização, podem contribuir ao funcionamento e melhoria do sistema de educação. Consequentemente, através de um ponto de vista científico, podem ser feitas contribuições para o desenvolvimento e implementação de Políticas Nacionais de Educação que estejam de acordo com as realidades do país e consistentes com as expectativas e objetivos da sociedade da informação do futuro.

Através do estudo comparativo as análises permitem visualizar uma nova reorganização da matriz curricular do currículo pedagógico, pois, devido às tensões e disputas de campo, esses próprios cursos contêm um conjunto de determinantes que servem para consolidar a pedagogia infantil. A educação infantil, no âmbito da integração curricular, visa assegurar a particularidade do ensino no contexto das creches e pré-escolas.

No entanto, percebe-se que o método de estabelecimento da metodologia da teoria do conteúdo preocupa-se, se assim podemos chamá-lo, com os aspectos relevantes da educação pré-escolar, nomeadamente a educação de crianças com mais de quatro anos, principalmente em Portugal. Isso significa que, apesar dos esforços para buscar apoio para a formação especial incluindo a educação infantil, a centralidade do processo de educação escolar e o conceito de formação professor-aluno ainda se tornam insuficientes em relação ao primeiro período da infância de 0 (zero) a 3 anos e 9 meses, tecnicamente intitulado no meio educativo como creche.

Ainda portanto, se faz cada vez mais necessário repensar a formação do educador de infância, a partir do princípio gerador de quando esta criança se encontra nas vias educacionais. Precisa-se levar em consideração as concepções dos indivíduos alvo que são as crianças, afim de proporcionar momentos de aprendizagem significativa para estas. Os desafios para atuar na docência são diários tanto no que diz respeito a prática docente quanto no que diz respeito às políticas públicas para esse nível de ensino devendo o professor lutar pelos direitos da criança e por uma educação de qualidade.

O Brasil está se distanciando de Portugal após as reformas universitárias para mudar a estrutura de ensino superior do país. Nas últimas décadas, as pessoas têm discutido repetidamente sobre o tema da reforma universitária ou da existência de uma visão nacional da educação superior brasileira, mas não produziram uma reflexão profunda sobre a finalidade da educação superior. O panorama encontrado é resultante da democratização atrasada da educação básica no País e pela opção em começar a expansão do ensino pela educação superior, o que é distinto do encontrado em países como Portugal.

Ficou claro que após as melhorias implantadas pelo Conselho Nacional de Educação em Portugal no ano de 2011 houve uma melhora na qualidade dos serviços prestados às crianças participantes em creches, pois o processo passou a ser apoiado no desenvolvimento infantil, bem como, o Estado passou a investir na qualidade dos serviços e desenvolver métodos de ensino que possibilitassem melhorar as qualificações e

condições de trabalho dos profissionais, e investir na formação inicial e contínua dos mesmos, embora muito ainda tenha por ser feito para atingimos os níveis adequados. Contudo, ainda é necessário ter um olhar diferenciado para formação docente no período de creche, 0 a 3 anos. Em Portugal ainda é realizada como assistência pelo MSSS. No Brasil já está pelo MEC, entretanto, ainda não existe uma formação específica para o atendimento adequado.

Outra questão que contribuiu para a discrepância entre os serviços prestados a crianças menores de três anos e os serviços de educação pré-escolar está relacionada ao fato de que, por muitos anos, trabalhar com crianças pequenas tem sido considerado não ser necessário uma formação devido a visão tradicional, portanto dispensando recursos intelectuais para a realização de tais atividades.

Hoje a formação inicial de educadores infantis ainda não é contemplada nas instituições no plano curricular, isso se acentua mais quando estudamos a organização das creches, que contemplam em seus serviços pessoas sem sólida formação em desenvolvimento infantil, geralmente considerando que os bebês só precisam de alimentação, sono, repouso, trabalho diário e higiene.

Uma grande diferença que afeta o atendimento aos menores de 3 anos refere-se ao fato de pouco investimento nas condições de trabalho para as professoras de educação infantil exercerem suas funções em creches, pois normalmente são instituições com menos recursos especialmente quando se enfoca na rede pública. Esse pouco investimento das políticas públicas face especialmente as etapas superiores, acabam por minimizar a valorização da formação do educador de infância.

Outro fator importante, como apresentado, são os regulamentos e currículos sobre a qualificação profissional para a docência que proporcionam condições para o desenvolvimento de planos de estudos relacionados com a estrutura curricular, entretanto por sua vez, impõe certas limitações de ação e restrições à formação ministrada. Portanto, há um desequilíbrio no peso dos conteúdos de treinamento desde o início, o que afeta as habilidades necessárias para a aquisição da prática profissional. Verificou-se uma falha ao nível da formação prática, pois é necessário um estágio supervisionado mais longo e intensivo para que os futuros professores de educação infantil possam sair do mestrado profissional com uma experiência mínima e competente na prática profissional e assim ser capaz de atuar enfrentar a realidade.

Pode-se afirmar que diante de tudo que foi exposto, cria-se uma fragilidade na formação docente e esta é determinada em diversos campos culturais, sociais e éticos, o

que é extremamente importante para a formação de educadores de infância porque eles desenvolvem uma carreira baseada na relação com as crianças, famílias e comunidades.

A possibilidade de formar fragilidades no nível de pesquisa educacional é determinante e coloca em risco as visões de proteção de professores pesquisadores, profissionais reflexivos e professores que mudam a prática autonomamente. Estabelece a ênfase na pedagogia de outros componentes da formação, que no caso dos professores de jardim de infância podem limitar o modo de ação, o que está em contradição com a maneira geral como as crianças aprendem.

Há portanto, uma urgência de se trabalhar amplamente um currículo direcionado a esta etapa de forma abrangente e educativa que envolva o crescimento infantil de 0 a 6 anos, e desse modo, trazendo a necessidade de qualificação profissional docente em sua didática que venha fortalecer este nível como base de sustentação do sistema de educação afim de colaborar com a função social educacional para além da escola.

FONTES

Conselho nacional de educação. diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. parecer cne/cp nº. 09/2001. diário oficial da união de 18/01/2002, seção 1, p. 31.

Decreto-Lei nº 240/2011 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.

Decreto-Lei nº 241/2001 - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico - Diário da República, 1.ª série -A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.

Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014. aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. diário da república, lisboa, 1ª série, nº 92, 2014.

Lei nº 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Diário da República, 1ª série – N.º 34 – 10 de Fevereiro, 1997.

Lei nº 9.394, de 2º de dezembro de 1996. estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: 1996.

OECD, Talis 2018 results (volume i): teachers and school leaders as lifelong learners, talis, oecd publishing, paris, 2019.

OECD. “Brazil”, in education at a glance 2020: oecd indicators, oecd publishing, paris. doi: <https://doi.org/10.1787/c9b8683b-en>

OECD. “Portugal”, in education at a glance 2020: oecd indicators, oecd publishing, paris. 2020.

Parecer cne/ceb n. 12/2010. diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. Brasília df: mec/cne, 8 jul. 2010.

Portugal. me/deb. a educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Lisboa: me/deb, 2000.

Portugal. Orientações curriculares para a educação pré-escolar, Lisboa: me/deb, 1997.

Resolução ceb nº 5 de 17 de dezembro de 2009. fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: mec/seb, 2009.

Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

REFERÊNCIAS

- Affreixo, J. M. Graça (1883). Apontamentos para a história da pedagogia. Lisboa: Livraria Ferreira.
- Aguiar, A.A.S.; Melo, M.M.O. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas ifes. *educação & sociedade*, campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2006.
- Aranha, M. L. A. história da educação e da pedagogia: geral e brasil. 3. ed. são paulo: moderna, 2006
- Arroyo, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. in: revista de educação de jovens e adultos – raaab, são paulo, n 11, abr 2001.
- Ariès, P. História social da criança e da família. rio de janeiro: zahar editores, 1973.
- Baptista, E. Abordagem sócio histórica da creche em portugal. o caso de vila nova de gaia (1883-1971): entre o nacional e o local. cadernos de história da educação, v.18, n.2, p.503-525, mai./ago. 2019
- Barros. A. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. caderno cedes. campinas, vol. 27, n. 73, p. 249-368, set./dez.2007
- Barros, R. P. de et al. uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. pesquisa e planejamento econômico, rio de janeiro: instituto de pesquisa econômica aplicada - ipea, v. 41, n. 2, p. 213-232, ago. 2011.
- Barroso, J. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. in: Barroso, J. (org.). a regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. lisboa: educa, 2006. p. 41-70.
- Berman, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: marx, modernismo e modernização. in: Berman, Marshall. aventuras no marxismo. são paulo: companhia das letras, 2001.
- Bolzan, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. porto alegre: mediação, 2002.
- Bolzan, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. in: seminário de pesquisa em educação da região sul, 5., 2004, curitiba. anais... curitiba: pontifícia universidade católica do paraná, 2004.
- Bolzan, D. P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. in: morosini, m. (ed.). enciclopédia de pedagogia universitária. glossário. brásilia: inep, 2006. p. 378. v. 2.

- Bolzan, D. P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, cnpq/ufsm, 2007-2009.
- Bolzan, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. in: travessini, c. et al. trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. porto alegre: edipucrs; 2008. p. 102-120. v. 1.
- Bolzan, D. P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. projeto de pesquisa. bolsa pq -cnpq, 2009-2012.
- Bolzan, D. P. V. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. in: berbel, n. a. n.; pullin, e. m. m. p. (org.). pesquisas em educação: inquietações e desafios. londrina: eduel, 2012. p. 243-259.
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. educação, v. 3, p. 489-501, 2006
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S. M. A. o conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. in: congresso internacional de educação - pedagogias (entre) lugares e saberes, 5., 2007, são leopoldo. anais... são leopoldo: unisinos, 2007.
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S. M. A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. in: seminário de pesquisa em educação da região sul - anped sul, 7., 2008, itajaí. anais... itajaí: univali. p. 1-15. v. 1
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S.; Maciel, A. M. R. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. in: encontro nacional de didática e prática de ensino - endipe, 15., 2010, belo horizonte. anais... belo horizonte: ufmg, 2010. p. 2-14.
- Brandt, C. F. Atividades on-line: orientações. texto digitado. uepg, 1998.
- Brasil. Conselho nacional de educação. diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. parecer cne/cp nº. 09/2001. diário oficial da união de 18/01/2002, seção 1, p. 31.
- Brasil. Resolução ceb nº 5 de 17 de dezembro de 2009. fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. brásília: mec/seb, 2009.
- Brasil. Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 2º de dezembro de 1996. estabelece as diretrizes da educação nacional. brásília: 1996.

- Brasil. Ministério da educação. conselho nacional de educação (cne). parecer cne/ceb n. 12/2010. diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. Brasília DF: MEC/CNE, 8 jul. 2010.
- Bray, M. Actors and purposes in comparative education', in m. bray, b. adamson and m. mason (eds), comparative education research: approaches and methods. hong kong: comparative education research centre, 2007.
- Brooks, J.G. E Brooks, M.G. Construtivismo em sala de aula. porto alegre: artes médicas, 1999.
- Bujes, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? in: craidy, c., kaercher, g. e. educação infantil: pra que te quero? porto alegre: artmed, p. 15-22, 2001.
- Camões, M. C., Toledo, L. P. B.; Roncarati, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. in: kramer, s., nunes, m. f., carvalho, m. c. (orgs.). educação infantil: formação e responsabilidade. campinas/sp: papirus, 2013.
- Campos, M. Um Estudo Fenomenológico da Experiência de Rapto Parental. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA, 2012.
- Cardona, M^a J. Para a história da educação de infância em portugal. o discurso oficial (1834-1990). porto: porto ed., 1997.
- Carvalho, J.S.F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. porto alegre: artes médicas, 2001
- Castanheira, L. Para a história da educação de infância em portugal: o caso de bragança (1934-1986). dissertação (doutoramento em história da educação) - universidade de lisboa, lisboa, 2011.
- Cerisara, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? in: perspectiva, florianopolis: ced/ufsc, ano 17, n' especial, p. 11 à 21, jul-dez 1999
- Cerisara, A. B. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. tese de doutorado. são paulo: usp, 1996.
- Cirne, Júnior, F. A. Do Amaral (1881). Resumo da história da pedagogia. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz – Editores
- Comitê científico do núcleo ciência pela infância. o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem: estudo i. [são paulo]: núcleo ciência pela infância - ncpi, 2014. 14 p.
- Connelly, M.; Clandinin, J. Relatos de experiência e investigación narrativa. in: larrosa, j. et al. déjame que te cuente. barcelona: alertes, 1995.
- Corbin, J. & Strauss, A. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). thousand oaks, ca: sage. 2008.

- Coutinho, R. X. A influência da produção científica nas práticas de professores de educação física, ciências e matemática em escolas públicas municipais de uruguaiana – rs. 2010. 94 f. dissertação (mestrado em educação em ciências) – universidade federal de santa maria, santa maria, 2010.
- Crahay, M. Synthèse et conclusions. in: eurydice, eacea. l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en europe: réduire les inégalités sociales et culturelles. bruxelles: eurydice/ comission européenne, 2009. p. 129-146.
- Craidy, C. M., Kaercher, G. E. Educação infantil: para que te quero? porto alegre: artmed, 2001.
- Creswell, J. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. Londres: Sage Publications, 2007.
- Cro, M. L., Pinho, A. M. Educação de infância em portugal: perspectiva histórica. revista de educação puc-campinas, campinas, 17(2):205-215, jul./dez., 2012
- Decreto-Lei n.º 240/2011 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico - Diário da República, 1.ª série -A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.
- Egan, K. Imagination in teaching and learning: the middle school years. chicago: the university of chicago press, 178 p., 1992.
- Eisner, E. W. The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. toronto: collier macmillan Canada, 1991.
- Epstein, E.H. Editorial. comparative education review, 36 (4): 409–16, 1992.
- Fernandes, R., Kuhlmann, M. Jr. Sobre a história da infância. in: faria filho, luciano mendes (org.). a infância e sua educação: materiais, práticas e representações (portugal e brasil). belo horizonte: autêntica, 2004.
- Flores, M. L. R., Albuquerque, S. S. De. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. in: flores, m. l. r.; albuquerque, s. s. de (orgs.). implementação do proinfância no rio grande do sul: perspectivas políticas e pedagógicas. porto alegre: edipucrs, 2015.
- Flores, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. in formação inicial de professores. lisboa: conselho nacional de educação, p.192-222, 2015
- Folque, M. R. A Formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na universidade de Évora. p o i é s i s – revista

do programa de pós-graduação em educação – mestrado – universidade do sul de santa catarina. unisul, tubarão, v.12, n. 21, p. 32-56, jan/jun 2018.

- Formosinho, J.; Machado, J. Da Pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. in: kishimoto, t; oliveira-formosinho, j. (org.). em busca da pedagogia da infância. porto alegre: penso editora, 2013. p. 168-187.
- Formosinho, J. Da Aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. in: formosinho, j.; machado, j.; mesquita, e. luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação. mangualde, portugal: pedago, 2011. p. 13-25
- Fortin, M. O processo de investigação – da concepção à realização. LoureS: Lusociência, 2003.
- Freitas, H. C. L. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. educação & sociedade, campinas, v.23, n. 80, p.136-167, set. 2002.
- Gaag, J. Van Der. From child development to human development. in: young, m. e. (ed.). from early child development to human development: investing in our children's future. washington, dc: world bank, 2002. p. 63-78. trabalho apresentado na world bank conference on investing in our children's future, realizada em washington, dc, 2000
- Gadotti, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. congresso de educação básica – coeb. florianópolis, 2013.
- Gentil, H. S.; Costa, M. O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.
- Getao F.N. International education systems, lectern publications, nairobi. 1996.
- Gil, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. ed. - são paulo: atlas, 2002
- Gomes, J. A educação infantil em portugal (2.^a ed.). coimbra: inic/cpuc, 1986.
- Gomes, M. De O. Formação de professores na educação infantil. 2.ed. são paulo: cortez, 2013
- Gomes, M. O. Formação de professores de educação infantil em portugal e no brasil: uma conversa com maria do céu roldão. form. doc., belo horizonte, v. 09, n. 15, p. 163-178, ago./dez. 2016.
- Gomes, M. O. Training of kindergarten teachers in portugal and teachers of early childhood education in brazil: differences and similarities. educação unisinos; são leopoldo vol. 21, ed. 1, p 50-59, 2017.

- Gonçalves, F. D.; Catrib, A. M. F.; Vieira, N. F. C.; et al. A promoção da saúde na educação infantil. *interface – comunicação, saúde, educação*, v. 12, n. 24, p. 181-192, 2008.
- Hattie, J. *Aprendizagem visível para professores*. são paulo: penso editora, 2017.
- Heckman, J. J. *Schools, skills and synapses*. cambridge [estados unidos]: national bureau of economic research - nber, 2008. 94 p. (nber working paper, n. 14064).
- Henriques, H., Marchão, A. Revisitar a formação de educadores/as de infância através da revista *aprender* (1987-2015). *revista linhas*. florianópolis, v. 18, n. 38, p. 160-182, set./dez. 2017.
- Heywood, C. *Uma história da infância: da idade média á época contemporânea no ocidente*. porto alegre: artmed, 2004.
- Houssaye, J. *Pratiques pédagogiques*. berne. peter lang, 1988.
- INEP. (outubro de 2015). *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Obtido de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>
- Isaia, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. in: morosini, m. (org.). *enciclopédia de pedagogia universitária*. porto alegre: fapergs/ries, 2003. p. 263-277.
- Isaia, S. M. A. *Aprendizagem na docência superior: desafios para a formação de professores*. in: seminário de pesquisa em educação da região sul - anped sul, 5., 2004, curitiba. *anais...* curitiba: pontifícia universidade católica do paraná, 2004.
- Isaia, S. M. A. *Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes*. in: morosini, m. (ed.). *enciclopédia de pedagogia universitária*. glossário. Brasília: inep, 2006a. p. 376. v. 2.
- isaia, s. m. a. *desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. ristoff, d.; sevegnani, p. (org.). *docência na educação superior*. Brasília: inep, 2006b. p. 65-86. v. 5. (coleção educação superior em debate).
- Isaia, S. M. A. *Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior*. in: engers, m. e.; morosini, m. (org.). *pedagogia universitária e aprendizagem*. porto alegre: edipucrs, 2007. p. 153-165. v. 2.
- Isaia, S. M. A. *Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores*. in: travessini, c. et al. *trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. porto alegre: edipucrs, 2008.
- Isaia, S. M. A. *Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento*. projeto de pesquisa pq – cnpq, 2010- 2012.

- Kiehn, M. H. K. A. Educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de educação infantil. in: gentil, heloisa salles; michels, maria helena (orgs.). práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar. araraquara/sp: junqueira & marin, 2011.
- Kishimoto, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. in: machado, m. l. (org.) encontros e desencontros na educação infantil. são paulo: cortez, 2002.
- Kishimoto, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação, são paulo, editora cortez, 2005
- Kohan, W. O. Infância. entre educação e filosofia. belo horizonte: autêntica: 2003.
- Kramer, S. (Org). Com a pré -escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. são paulo: ática, 1992
- Labuschagne, A. Qualitative research: airy fairy or fundamental? the qualitative report, 8(1), article 7. 2003. <http://www.nova.edu/ssss/qr/qr8-1/labuschagne.html>.
- Leitão, a. (1906). Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das escolas normais. Coimbra: Imprensa da Universidade (reimp. 1907; 2.^a ed. 1913; 3.^a ed. 1914; 4.^a ed. 1915; 5.^a ed. 191-; 6.^a ed. 191-; 7.^a ed. 1918; 8.^a ed.^a 1923).
- Libâneo, J. C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.
- Machado, M. L. pré-escola é não é escola: a busca de um caminho. rio de janeiro: paz e terra, 1991.
- Maciel, A. M. R. Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (avea): processos formativos nos cursos de licenciatura da uab/ufsm. projeto de pesquisa. santa maria: ufsm, 2011-2013.
- Maciel, A. M. R. O Processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. in: isaia, s.; bolzan, d.; maciel, a. pedagogia universitária. tecendo redes sobre a educação superior. santa maria: ed. ufsm, 2009. p. 63-77.
- Maciel, A, M. R.; Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V. Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. educação, v. 35, p. 1-18, 2012.
- Magalhães, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. revista linhas críticas, faculdade de educação, universidade de brásília, v. 17, n. 32, 2011.
- Manzon, M. Comparative education: the construction of a field. hong kong: cerc/springer, 2011

- Marchão, A. No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. lisboa: edições colibri 2012.
- Marzano, R. Arta și știința predării: un cadru coprinzător pentru o instruire eficientă. bucurești: editura trei, 2015.
- Merriam, S. B. Case study research in education: a qualitative approach. san francisco: jossey-bass. 1988
- Mesquita, E.; Roldão, M. Do C. Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de bolonha. lisboa: edições sílabo, 2017.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. The development of constructivist grounded theory. international journal of qualitative methods, 5(1), 25–35, 2006. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/ijqm/article/view/4402/3795>.
- Mogarro, M. J. (2006). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de saberes culturais. In J. Pintassilgo, M. C. Carvalho, M. J. Mogarro & M. C. Freitas (orgs). História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais (pp. 233-257). Lisboa: Colibri
- Nich, D. Child care structure>process>outcome: direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development”, psychological science, vol. 13, pp. 199-206, 2002.
- Niza, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. in: formosinho, j. formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. porto: porto editora. p. 345-362. 2009.
- Noah, H.J And Eckstein, M.A. Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice, new haven: yale university press, 1993.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., E Ramos-Do-Ó. Sérgio Niza, Escritos sobre educação. lisboa: tinta da china, 2012.
- Nóvoa, António. História da educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.
- Nóvoa, A. (1987). Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. P. Ponte & M. E. B. Santos. Ciências da educação e mudança. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1996). História da Educação: percursos de uma disciplina. Análise Psicológica, n.º 4 (XIV), 417-434.

- Nóvoa, A. (1998). História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In J. Magalhães (org.). Fazer e ensinar história da educação em Portugal (pp. 35-54). Braga: Universidade do Minho
- Nuthall, G. A. (1999). the way students learn: acquiring knowledge from an integrated science and social studies unit. elementary school journal, 99, 303-341.
- OECD. “Portugal”, in education at a glance 2020: oecd indicators, oecd publishing, paris. 2020. doi: <https://doi.org/10.1787/9b2aef3d-en>
- OECD. “Brazil”, in education at a glance 2020: oecd indicators, oecd publishing, paris. doi: <https://doi.org/10.1787/c9b8683b-en>
- OECD, Talis 2018 results (volume i): teachers and school leaders as lifelong learners, talis, oecd publishing, paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oliveira, M. P. C., Lopes, D.M.C., Pereira, M.T.J.S. A Formação inicial de professores/educadores da infância no brasil e em portugal. v seminário luso-brasileiro de educação infantil, 2019.
- Oliveira, Z. De M. R. De. Educação infantil: fundamentos e métodos. são paulo: cortez, 2011.
- Oliveira, Z. De M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. são paulo: cortez, 2007
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. A pedagogia-em-participação em creche: a perspetiva da associação criança. in j. oliveira-formosinho, & s. arújo, educação em creche: participação e diversidade (pp. 11-27). porto: porto editora, 2013.
- Patton, M. Q. Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). newbury park, ca: sage. 1990.
- Pintassilgo, J (1998). República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa. Lisboa: Edições Colibri.
- Platão. As leis, ou da legislação e epinomis. tradução: edson bini. 2. ed. bauru-sp: edipro, 2010.
- Portugal. Me/Deb. Orientações curriculares para a educação pré-escolar, lisboa: me/deb, 1997.
- Portugal. Me/Deb. A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em portugal. lisboa: me/deb, 2000.
- Portugal. Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. diário da república, lisboa, 1ª série, nº 92, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>.

- rapley, t. doing conversation, discourse and document analysis. london: sage, 2007.
- Roldão, M. Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas de análise. porto: porto editora, 1999.
- Rosemberg, F. Educação infantil pós fundeb: avanços e tensões. texto apresentado no seminário educar na infância: perspectivas histórico-sociais. curitiba, agosto 2007.
- Rizzo, G. Creche, organização, montagem e funcionamento. 3ª edição. rio de janeiro, rj: francisco alves, 1991.
- Santos, M. P. Dos S. (org.). O lúdico na formação do educador. 7 ed. petrópolis, rj: vozes, 2007.
- Scheibe, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. cadernos de pesquisa, são paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- Scleicher, A. Lessons from the world on effective teaching and learning environments. journal of teacher education, 2011, vol.62, no.2, p.202 -221.
- Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M.; Evangelista, O. Política educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140 p.
- Shulman, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. harvard educational review, cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.
- Silva, L. C. D. Et Al. Avaliação e formação: o curso de pedagogia da fe/ufg. interação. goiânia: ufg, v. 34, n. 2, p. 581-600, jul./dez. 2009.
- Siraj, I.; Taggart, B. Exploring effective pedagogy in primary schools: evidence from research. london: pearson, 2014.
- Sodhi, T.S. Text book of comparative education, sixth edition, vikas publishing house, delhi, 2006.
- Sousa, A. (2005). Investigação em educação. lisboa: livros horizonte
- Stake, R. E. The art of case study research. thousand oaks, ca: sage, 1995.
- Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. petrópolis: vozes, 2002.
- Teodoro, António; Santos, Eduardo; Costa Jr., Reinaldo. University rankings: between market regulation and the diffusion of organizational models. the brazilian case. revista lusófona de educação, lisboa, v. 41, p. 175-191, out., 2018
- Vasconcelos, T. A importância da educação na construção da cidadania. saber (e) educar. n.º 12, pp. 109-117.
- Vianna, C., Unbehaum, S. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do pne. in: seminário internacional fazendo gênero: gênero e

preconceito, 7., 2006, florianópolis. anais... florianópolis: universidade federal de santa catarina, 2006.

Vygotski, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. são paulo: martins fontes, 2000

Wallon, H. As origens do pensamento na criança. são paulo: manole, 1989.

Yin, R. K. (1994). Case study research: design and methods (2nd ed.). thousand oaks, ca: sag

Zabalza, M. Qualidade em educação infantil. porto alegre: artes médicas, 1998

ANEXO I

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto

As famílias e as estruturas sociodemográficas têm vindo a alterar-se substancialmente, assistindo-se a uma quebra na rede de apoio familiar e de vizinhança e ao predomínio das famílias nucleares em detrimento das famílias alargadas. Estes fenómenos sociais têm provocado mudanças no exercício das funções familiares, levando à procura de soluções complementares para os cuidados de crianças fora do espaço familiar.

Neste contexto, as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.

Nesta óptica e também no intuito de promover a natalidade, importa proceder ao ajustamento desta resposta social às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando, também, desta forma, instrumentos que facilitem o aumento da rede das creches. De facto, é manifesto o desajustamento entre o enquadramento normativo em vigor, consubstanciado no Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro, e a crescente preocupação ao nível da qualificação da creche.

Assim, e no âmbito do modelo de inovação social consignado no Programa do XIX Governo Constitucional, torna-se necessário conceber um quadro normativo que estabeleça as condições de funcionamento e instalação das creches, de forma a garantir uma prática harmonizada ao nível das regras orientadoras da sua actuação que qualifique os vários modelos de intervenção existentes, independentemente da natureza do suporte jurídico institucional das mesmas.

Neste contexto, o presente diploma concretiza um dos objectivos consagrados, no Programa do XIX Governo Constitucional, bem como no Programa de Emergência Social (PES), permitindo, em condições de segurança, um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade.

Foram ouvidas as entidades representativas das instituições.

Assim:

Ao abrigo do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de Março:

Manda o Governo, pelo Ministro da Solidariedade e Segurança Social, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

A presente portaria estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 - As disposições constantes no presente diploma aplicam-se:

- a) A novas creches a desenvolver em edifícios a construir de raiz ou em edifícios já existentes a adaptar para o efeito;
- b) Sem prejuízo do disposto no n.º 2, a creches já em funcionamento ou àquelas cujo processo de licenciamento de construção ou da actividade se encontre em curso à data da entrada em vigor da presente portaria.

2 - O disposto nos artigos 16.º a 22.º da presente portaria não é aplicável às creches mencionadas na alínea b).

Artigo 3.º

Conceito

A creche é um 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.

Artigo 4.º

Objectivos

São objectivos da creche, designadamente, os seguintes:

- 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 da criança;
- 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 afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Artigo 5.º

Actividades e serviços

A creche presta um conjunto de actividades e serviços, designadamente:

- 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.

Artigo 6.º

Projecto pedagógico

1 - Para a prossecução dos objectivos referidos no artigo 4.º, é elaborado e executado um projecto pedagógico que constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das actividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças.

2 - Do projecto pedagógico fazem parte:

- a) O plano de actividades sociopedagógicas que contempla as acções educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social;
- b) O plano de informação que integra um conjunto de acções de sensibilização das famílias na área da parentalidade.

3 - O projecto pedagógico, dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário.

Artigo 7.º

Capacidade e organização

1 - A creche está organizada em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias.

2 - O número máximo de crianças por grupo é de:

- a) 10 crianças até à aquisição da marcha;
- b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses;
- c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses.

3 - A distribuição pelos grupos pode ser flexível, tendo em conta que deve atender à fase de desenvolvimento da criança e ao respectivo plano de actividades sociopedagógicas.

4 - Nas situações em que o número de crianças não permita a formação de grupos em conformidade com o disposto no n.º 2, pode verificar-se a constituição de grupos heterogéneos a partir da aquisição da marcha, sendo, neste caso, o máximo de 16 crianças por sala.

5 - Cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2 m² por criança.

6 - No caso previsto na alínea c) do n.º 2, a área mínima por cada criança que exceda as 16 é reduzida para 1 m².

7 - Cada grupo pode integrar crianças com deficiência, tendo em consideração o seu grau de funcionalidade e a proporção à tipologia de deficiência, de forma a não hipotecar as possibilidades de apoio a todas as crianças da sala.

Artigo 8.º

Horário de funcionamento

O horário de funcionamento da creche deve ser o adequado às necessidades dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais, não devendo a criança permanecer na creche por um período superior ao estritamente necessário.

Artigo 9.º

Direcção técnica

1 - A direcção técnica é assegurada, preferencialmente, por um educador de infância, podendo ser assumida por outros profissionais com licenciatura em Ciências Sociais e Humanas ou em outras áreas das Ciências da Educação.

2 - Ao director técnico compete:

- a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche;
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;
- d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;
- e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche;
- f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;
- g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das actividades, promovendo uma continuidade educativa;
- h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.

Artigo 10.º

Pessoal

1 - A intervenção é assegurada por uma equipa técnica dimensionada em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças, devendo ser constituída por:

- a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição de marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;
- b) Um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha;
- c) Um ajudante de acção educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche.

2 - Nos casos em que a confecção de refeições e a higiene do ambiente não sejam objecto de contratualização externa, deve, ainda, ser previsto pessoal que assegure a prestação dos respectivos serviços.

3 - A creche pode contar com a colaboração de voluntários, devidamente enquadrados, não podendo estes ser considerados para efeitos do disposto nos números anteriores.

Artigo 11.º

Acesso à informação

A creche deve afixar, em local visível e de fácil acesso, designadamente, os seguintes documentos:

- a) Autorização de funcionamento ou autorização provisória de funcionamento, quando aplicável;
- b) Regulamento interno;
- c) Identificação da direcção técnica;
- d) Horários de funcionamento;
- e) Preçário ou tabela da comparticipação familiar;
- f) Mapa semanal de ementas;
- g) Publicitação dos apoios financeiros da segurança social, quando aplicável;
- h) Mapa do pessoal e respectivos horários de acordo com a legislação em vigor;
- i) Plano de actividades;
- j) Planta de emergência;
- l) Identificação da apólice de seguro escolar;
- m) Identificação da existência do livro de reclamações.

Artigo 12.º

Regulamento interno

1 - O regulamento interno define as regras e os princípios específicos do funcionamento da creche e deve ser elaborado de acordo com a legislação em vigor.

2 - Um exemplar do regulamento interno deve ser entregue às famílias no acto de celebração do contrato de prestação de serviços.

3 - As alterações ao regulamento interno são comunicadas ao Instituto de Segurança Social, I. P., bem como aos respectivos pais ou a quem exerça as responsabilidades parentais.

Artigo 13.º

Processo de admissão

1 - A admissão das crianças é da responsabilidade da direcção da instituição, mediante parecer da direcção técnica, em colaboração com os pais ou com quem tenha o exercício das responsabilidades parentais.

2 - Quando se trate da admissão de crianças com deficiência ou com alterações nas estruturas ou funções do corpo, deve ser previamente garantida a colaboração com as equipas locais de intervenção precoce na infância.

Artigo 14.º

Contrato de prestação de serviços

1 - A admissão depende da celebração de um contrato de prestação de serviços assinado pelas partes, do qual constem, designadamente, os seguintes elementos:

- a) Identificação da criança e dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais;
- b) Direitos e obrigações das partes;
- c) Serviços e actividades contratualizados;
- d) Valor da mensalidade ou da comparticipação familiar;
- e) Condições de cessação e rescisão do contrato.

2 - Do contrato é entregue um exemplar aos pais ou a quem exerça as responsabilidades parentais e arquivado outro no processo individual da criança.

3 - Qualquer alteração ao contrato é efectuada por mútuo consentimento e assinada pelas partes.

Artigo 15.º

Processo individual

1 - A creche deve organizar um processo individual de cada criança, do qual constem, designadamente:

- a) Ficha de inscrição;
- b) Critérios de admissão aplicados;
- c) Exemplar do contrato de prestação de serviços;

- d) Exemplar da apólice de seguro escolar;
 - e) Horário habitual de permanência da criança na creche;
 - f) Identificação, endereço e telefone da pessoa a contactar em caso de necessidade;
 - g) Autorização, devidamente assinada pelos pais ou por quem exerça as responsabilidades parentais, com identificação da(s) pessoa(s) a quem a criança pode ser entregue;
 - h) Identificação e contacto do médico assistente;
 - i) Declaração médica comprovativa do estado de saúde da criança e outras informações tais como dieta, medicação, alergias;
 - j) Comprovação da situação das vacinas e grupo sanguíneo;
 - l) Informação sobre a situação sociofamiliar;
 - m) Registro de períodos de ausência, bem como de ocorrência de situações anómalas e outros considerados necessários;
 - n) Registo da data e motivo da cessação ou rescisão do contrato de prestação de serviços.
- 2 - O processo individual é de acesso restrito e deve ser permanentemente atualizado, assegurando a creche o seu arquivo em conformidade com a legislação vigente.
- 3 - O processo individual da criança pode, quando solicitado, ser consultado pelos pais ou por quem exerça as responsabilidades parentais.

Artigo 16.º

Condições de implantação

- 1 - A creche deve estar inserida na comunidade, preferencialmente em local servido por transportes públicos e de fácil acesso a pessoas e viaturas.
- 2 - Na implantação do edifício deve ser considerada a proximidade a outros estabelecimentos de apoio social, de saúde e de âmbito recreativo e cultural e a parques urbanos, jardins públicos e outros espaços naturais.
- 3 - O edifício deve ser implantado em zona de boa salubridade e longe de estruturas ou infra-estruturas que provoquem ruído, vibrações, cheiros, fumos e outros poluentes, considerados perigosos para a saúde pública e que perturbem ou possam interferir no normal quotidiano da creche.

Artigo 17.º

Edifício

- 1 - A concepção do edifício deve obedecer a parâmetros espaciais que permitam, designadamente:
- a) Adaptações espaciais ou melhorias tecnológicas;
 - b) Introdução de sistemas construtivos que facilitem a manutenção do edifício e a eficácia na gestão energética e ambiental.

2 - Os espaços destinados à estada das crianças devem, preferencialmente, desenvolver-se no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto directo com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, sem necessidade de recurso à utilização de escadas ou ascensores.

3 - Desde que o edifício seja dotado de acesso e segurança, de comunicações internas e de evacuação em caso de emergência, comprovadas pelas entidades competentes, os espaços referidos no número anterior podem situar-se em andares superiores, conforme o disposto no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de Novembro.

4 - Os espaços localizados em cave só podem ser destinados a actividades com crianças desde que se encontrem em conformidade com a legislação em vigor aplicada às edificações urbanas.

5 - Caso a creche possua mais de um edifício, é recomendável que existam passagens cobertas e fechadas a ligar os edifícios entre si.

6 - O edifício deve prever o estacionamento para viaturas em número adequado aos fins a que se destina e à sua capacidade, de acordo com os regulamentos camarários em vigor.

7 - Para efeitos do disposto no número anterior e na omissão de regulamentos camarários, deve prever-se no mínimo um lugar de estacionamento que sirva ambulâncias, cargas e descargas e tomada e largada de passageiros.

8 - O edifício deve obedecer à legislação aplicável, designadamente quanto a edificações urbanas, segurança, saúde e higiene nos locais de trabalho, segurança contra incêndios, licenciamento de obras particulares e acessibilidade a pessoas com mobilidade condicionada.

Artigo 18.º

Acessos ao edifício

1 - O edifício deve ter acessos facilitados através da via pública, quer viários quer pedonais, devidamente identificados através da sinalética adequada.

2 - A execução dos acessos ao edifício obedece à legislação em vigor, nomeadamente, em matéria de segurança contra incêndios e acessibilidade a pessoas com mobilidade condicionada, ao plano director municipal e a regulamentos camarários da zona de implantação do edifício.

3 - A creche deve prever os seguintes acessos:

- a) Acesso principal, destinado aos utilizadores, colaboradores e visitantes;
- b) Acesso secundário, destinado às áreas de serviços e ao acesso de viaturas para cargas e descargas;

c) Acesso destinado ao depósito e à remoção dos lixos, com excepção das situações de adaptação ou ampliação de edifícios existentes, quando a remoção de lixo possa fazer-se através do acesso secundário.

4 - Quando o acesso secundário servir para a recolha de lixo e para as cargas e descargas, deve existir no interior do edifício a compartimentação própria para as duas funções, sem atravessamentos de circulações.

5 - Em edifícios de raiz deve ser considerada uma área envolvente de espaços verdes para possibilitar o resguardo do edifício em relação à via pública e constituir um espaço exterior de uso comum para os utilizadores e colaboradores.

Artigo 19.º

Características dos materiais e acabamentos

Os pavimentos, paredes, portas e janelas do edifício devem satisfazer as exigências que lhes são aplicáveis, no que respeita, nomeadamente, à resistência mecânica e estabilidade, à segurança ao incêndio, à estanquidade da água, à temperatura e humidade relativa, ao conforto acústico e à durabilidade.

Artigo 20.º

Condições ambientais

O edifício deve ser construído e equipado de forma a manter as condições de conforto exigidas, designadamente:

- a) Sistema de aquecimento e ventilação;
- b) Iluminação natural e sistema de iluminação artificial;
- c) Sistema de aquecimento de águas, para fins domésticos e sanitários, de preferência centralizado e dotado de retorno para recirculação da água.

Artigo 21.º

Instalações

1 - A creche deve ter as seguintes áreas funcionais:

- a) Recepção;
- b) Direcção e serviços técnicos;
- c) Berçário;
- d) Actividades, convívio e refeições;
- e) Área do pessoal;
- f) Serviços.

2 - A definição e caracterização dos espaços necessários ao desenvolvimento das actividades na creche, bem como os respectivos equipamentos, constam do anexo do presente diploma, que dele faz parte integrante.

Artigo 22.º

Licenciamento

A creche está sujeita a licenciamento de acordo com a legislação em vigor, regulamentos camarários, demais legislação específica e condicionantes referentes à área geográfica e local de implantação.

Artigo 23.º

Acompanhamento, avaliação e fiscalização

O funcionamento da creche está sujeito a acompanhamento, avaliação e fiscalização por parte dos serviços competentes do Instituto da Segurança Social, I. P.

Artigo 24.º

Revogação

É revogado o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro.

Artigo 25.º

Entrada em vigor

O presente diploma produz efeitos a partir do dia seguinte ao da sua publicação.

O Ministro da Solidariedade e da Segurança Social, Luís Pedro Russo da Mota Soares, em 26 de Agosto de 2011.

ANEXO

Regras técnicas gerais relativas às áreas funcionais e respectivo equipamento

1 - Área de recepção

1.1 - Destina-se ao acolhimento/recepção e atendimento e deve:

- a) Ser ampla, com iluminação suficiente e adequada para espaço de transição com o exterior e permitir o fácil encaminhamento para os diversos espaços;
- b) Ser proporcional à dimensão da área total da creche, possuir mobiliário e equipamento adequados e dispor de vigilância para apoiar o controlo de entrada e saída de pessoas e ajudar a manter a segurança das instalações;
- c) Na área de recepção devem existir instalações sanitárias separadas por sexo e acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada;
- d) Prever a existência de um espaço para cabides individuais, acessíveis aos pais ou a quem exerça as responsabilidades parentais.

1.2 - Nesta área pode ainda localizar-se a zona destinada ao desenvolvimento das tarefas administrativas e de gestão corrente do estabelecimento (núcleo administrativo) a que se faz referência no ponto 2.1.

2 - Área da direcção, serviços técnicos e administrativos

2.1 - Destina-se a local de trabalho da direcção técnica do estabelecimento, a arquivo administrativo e a expedientes vários. Pode incluir, designadamente, os seguintes espaços:

- a) Gabinete da direcção;
- b) Núcleo administrativo;
- c) Gabinete(s) técnico(s);
- d) Instalação sanitária.

2.2 - Deve, igualmente, ser considerado um espaço destinado ao isolamento das crianças que adoeçam subitamente e à prestação de cuidados básicos de saúde.

2.3 - Os gabinetes devem incluir mobiliário que permita a realização de trabalho administrativo e ou pedagógico, recepção e atendimento de crianças e famílias e arrumação dos arquivos.

2.4 - O equipamento fixo e móvel do núcleo administrativo, quando este esteja contido na área de recepção, não deve apresentar risco para as crianças que transitem nesse espaço.

3 - Área do berçário

3.1 - O berçário destina-se a crianças até à aquisição da marcha e integra:

- a) Sala de berços para repouso das crianças, localizada numa zona silenciosa do edifício, com sistema de escurecimento e não pode servir como local de passagem ou atravessamento. O equipamento móvel existente deve permitir uma fácil circulação e a escolha das camas de grades ou berços deve obedecer à legislação em vigor;
- b) Sala-parque para os tempos activos das crianças, cujo equipamento móvel possibilite aos profissionais manter contacto com as crianças numa posição cómoda e facilitada. Deve dispor de brinquedos que respeitem as normas de segurança, adequados à idade das crianças e às suas necessidades lúdicas e de desenvolvimento, espaços acolchoados e devidamente protegidos para os bebés, cadeiras de repouso, espelho inquebrável e pavimento amortecedor, facilmente lavável;
- c) Copa de leites para a preparação e distribuição dos leites dispondo de prateleiras e ou armários, esterilizador de biberões, frigorífico, fogão eléctrico e zona de lavagem;
- d) Zona de higienização das crianças dispondo de bancada para muda de fralda, banheira com águas correntes, armários para vestiário das crianças, recipiente hermético para fraldas sujas e espaço para arrumação de produtos de higiene, fora do alcance dos bebés.

3.2 - Os espaços devem ser adequados à sua função, autónomos e ter comunicação entre si, de forma a permitir simultaneamente a observação permanente e a privacidade das crianças que estão a dormir.

4 - Área de actividades, convívio e refeições

Esta área destina-se ao desenvolvimento de actividades lúdicas, pedagógicas e às refeições das crianças a partir da aquisição da marcha até aos 36 meses e integra:

- a) Salas de actividades, organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças, sendo recomendável que possuam ligação com o recreio. Devem estar equipadas com mobiliário e materiais didácticos adequados à faixa etária. As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças (catre, lençol e manta individualizados);
- b) Sala de refeições, preferencialmente situada perto da cozinha. Esta sala pode ser utilizada também para reuniões, festas ou recreio interior. Deve dispor de lugares sentados e mesas, bancadas auxiliares devidamente protegidas do acesso das crianças e painéis nas paredes que possibilitem a decoração de desenhos, sem risco para as crianças;
- c) Instalações sanitárias com lavatórios e sanitas de tamanho infantil na proporção de um lavatório para cada grupo de sete crianças e uma sanita para cada grupo de cinco crianças. As creches em funcionamento que aumentem a capacidade das salas ao abrigo do presente diploma ficam dispensadas de observar os rácios atrás estabelecidos, caso não seja possível efectuar as respectivas adaptações nas instalações sanitárias;
- d) Recreio constituído por um espaço exterior vedado, com uma zona coberta, com zonas de interesse para as crianças e que permita a utilização de brinquedos com rodas. Quando a utilização do recreio for partilhada com bebés, deve prever a separação de espaços. Deve, ainda, contemplar equipamento diverso, estruturas fixas ou móveis, que permitam subir, trepar e escorregar, bebedouros, bancos para adultos, bancos e mesas para as crianças, recipientes para recolha selectiva de lixo e iluminação.

5 - Área do pessoal

As instalações para o pessoal devem ser compostas pelos seguintes espaços:

- a) Sala do pessoal;
- b) Vestiários com capacidade para colocação de cacifos com fechadura;
- c) Instalações sanitárias equipadas com sanita, lavatório e base de duche.

6 - Área de serviços

6.1 - A área de serviços compreende a cozinha, lavandaria e os serviços de apoio.

6.1.1 - A cozinha deve localizar-se junto ao acesso de serviço, possuir boas condições de higiene, ventilação e renovação do ar. Deve incluir um espaço principal e espaços anexos.

6.1.2 - A organização do espaço principal deve garantir o normal percurso das fases de preparação, confecção e distribuição dos alimentos e da lavagem de loiça e utensílios, com separação das zonas sujas e zonas limpas.

6.1.3 - A separação física entre as zonas sujas e limpas pode dispensar-se quando o percurso dos alimentos se realize em momentos claramente distintos, sendo obrigatório efectuar a limpeza e desinfeção das superfícies e materiais utilizados entre as diferentes fases, salvaguardando as condições de higiene e segurança alimentar e a prevenção de eventuais contaminações.

6.1.4 - Os espaços anexos são compostos por:

- a) Despensa;
- b) Compartimento de frio adequadamente ventilado e composto por frigorífico e arca congeladora;
- c) Compartimento do lixo com capacidade adequada à periodicidade de recolha prevista e com acesso directo pelo exterior.

6.1.5 - Caso se proceda à confecção de alimentos no exterior do edifício e conforme o sistema a adoptar, devem ser concebidos os espaços necessários para proceder, em condições de higiene e de bom funcionamento, à recepção das refeições, o seu armazenamento, aquecimento e distribuição.

6.2 - A área de lavandaria destina-se à lavagem manual ou automática de roupa. Deve incluir depósitos para recepção de roupa suja, máquinas de lavar e de secar roupa, depósitos, armários e prateleiras para guardar a roupa lavada e bancada para passar a ferro.

6.2.1 - Pode dispensar-se esta área quando a creche recorra a este serviço no exterior, devendo contudo existir espaços necessários para proceder ao envio e à recepção da roupa e respectivo depósito e separação.

6.3 - A área de serviços de apoio destina-se à arrumação e armazenagem de equipamento, mobiliário, materiais e produtos necessários ao funcionamento da creche e integra as seguintes arrecadações:

- a) Gerais;
- b) Géneros alimentícios;
- c) Produtos e equipamentos de limpeza.

ANEXO II

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º . O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do §2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, o Distrito Federal e aos

Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo Único . Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas -aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo Único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam -se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da Lei.

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na

idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo Único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

SEÇÃO II

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

SEÇÃO III

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

SEÇÃO IV

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

SEÇÃO V

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

§2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo Único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo Único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII – firmar contratos, acordos e convênios;

VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo Único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II – ampliação e diminuição de vagas;

III – elaboração da programação dos cursos;

IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V – contratação e dispensa de professores;

VI – planos de carreira docente.

Art.54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I – propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II – elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV – elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V – adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI – realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII – efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo Único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPITULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação

exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

DSO RECURSOS FINANCEIROS

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV – receita de incentivos fiscais;

V – outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será

considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I – recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II – recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III – recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III – formação de quadros especiais para administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V – obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o §3º do Art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal, no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo Único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e do desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do Art. 10 e o inciso V do Art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo Único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargos de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino as disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do Art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, nas alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

ANEXO III

A Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009) institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18:

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidados coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.