

**Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de
Qualidade para a Educação de Infância**

Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância (ECI) sob o patrocínio da Comissão Europeia.

Outubro de 2014

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Título original

Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Versão em português

Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância

Tradução

Pedro D'Orey

Revisão científica

Isabel Lopes da Silva

Data

Abril 2018

Direção-Geral da Educação

Índice

1. Antecedentes e contexto político.....	4
2. Método de trabalho.....	5
3. A proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade.....	7
3.1. Avaliação da qualidade na Educação de Infância.....	7
3.2. Os Princípios de Qualidade.....	10
4. Desenvolvimento da qualidade.....	14
4.1 Características da oferta de EI relacionadas com a qualidade: um resumo das evidências.....	17
4.2. Acesso aos serviços – um resumo das evidências.....	19
4.3 Os profissionais de EI – um resumo das evidências.....	28
4.4 Currículo - um resumo das evidências.....	39
4.5 Monitorização e avaliação – um resumo das evidências.....	52
4.6 Governação e financiamento – um resumo das evidências.....	60

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

1. Antecedentes e contexto político

A aprendizagem e a educação não se iniciam com a escolaridade obrigatória – começam a partir do nascimento. Os primeiros anos, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória, são os mais formativos na vida das crianças e estabelecem os alicerces para o desenvolvimento das crianças ao longo da vida e os seus padrões de vida. Neste contexto, a educação e cuidados para a infância de elevada qualidade (ECI)¹ constitui uma base essencial para que todas as crianças tenham uma aprendizagem com sucesso ao longo da vida, para a integração social, o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade futura. Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de EI em toda a UE é essencial para garantir um crescimento económico inteligente, sustentável e inclusivo². Sistemas de EI com boa qualidade e acessíveis são igualmente importantes para capacitar todos os indivíduos para uma vida com sucesso. A disponibilidade de serviços de educação de infância, financeiramente acessíveis às famílias e de elevada qualidade contínua, por isso, a ser uma prioridade importante para os Estados Membros e para a União Europeia.

A Comissão Europeia tem sublinhado – com base numa análise das últimas evidências internacionais e em debates com peritos de alto nível – que *o acesso a serviços de EI universalmente disponíveis, de elevada qualidade e inclusivos é benéfico para todos. Não só ajudam a criança a revelar o seu potencial como podem também contribuir para envolver os pais e outros membros da família com medidas relacionadas para melhorar o emprego, formação profissional, educação parental e atividades de lazer*³.

Aumentar o acesso à EI tem sido uma das prioridades da Europa desde 1992, no seguimento da publicação das Recomendações do Conselho sobre Educação de Infância (92/241/EEC)⁴. Em documentos posteriores, por exemplo, no Conselho Europeu de Barcelona, de 2002, foi acordado que *os Estados Membros devem remover os entraves à participação das mulheres no mundo do trabalho, tendo em conta a procura de serviços de educação para a infância e, de acordo com os padrões nacionais de oferta, de modo a garantir educação de infância a, pelo menos, 90% das crianças entre os três anos e a idade da escolaridade obrigatória e a, pelo menos, 33% das crianças com menos de três anos*⁵, em 2010. *Aumentar o acesso à EI de elevada qualidade é também o enfoque do padrão de referência Europeu que apela para a participação de pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade da*

¹ ECI – ver a definição em anexo, no final do documento. A sigla ECI corresponde à tradução de ECEC (Early childhood education and care) habitualmente utilizada nos documentos oficiais em inglês da União Europeia para designar as respostas educativas para as crianças dos 0 à entrada na escolaridade obrigatória. Por ser mais habitual em Portugal, traduziu-se esta expressão por educação de infância a que corresponde a sigla EI e que será utilizada daqui em diante (Nota de tradução).

² Estratégia Europa 2020 e o seu acompanhamento: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

³ Comunicação da Comissão Europeia. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow, Brussels, 17.2.2011 COM(2011) 66 final; Council Conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow 2011/C 175/03

⁴ Em Janeiro de 1996 a Rede de Cuidados Infantis da Comissão Europeia publicou as Propostas para um Programa de Ação a Dez Anos. Estes “40 objetivos de qualidade” foram novamente publicados em <http://www.childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-learning-and-child-care-services-papers-european>

⁵ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf É de referir que o objetivo de Barcelona não faz qualquer referência à qualidade.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

escolaridade obrigatória em 2020⁶, combatendo a pobreza infantil e prevenindo o abandono escolar precoce, dois dos objetivos centrais da Estratégia da UE2020⁷. Este padrão de referência Europeu, que faz parte da Estratégia de Educação e Formação 2020⁸, requer que haja um maior acesso das crianças de meios desfavorecidos. Requer também o reforço da qualidade de oferta e do apoio aos educadores de infância. Na Europa, os Estados Membros têm vindo a desenvolver políticas que alargam a disponibilidade da oferta e melhoram a sua qualidade. Em 2011, para responder às solicitações dos Estados Membros, a Comissão Europeia lançou um processo de cooperação para corresponder ao duplo desafio de proporcionar a todos o acesso à educação de infância, e elevar a qualidade da oferta de EI⁹. Este processo incluiu a formação de um Grupo de Trabalho Temático, em 2012, como vertente do programa de trabalho de Educação e Formação 2020¹⁰.

2. Método de trabalho

No seio do Método de Coordenação Aberta, o Grupo de Trabalho Temático utilizou a metodologia de aprendizagem entre pares¹¹ para desenvolver propostas de melhoria da qualidade da EI no contexto Europeu. O grupo centrou-se na identificação e análise das iniciativas de políticas-chave que conduziram à melhoria da qualidade e do acesso na EI. O Grupo, constituído por peritos de EI e decisores políticos de toda a Europa, analisou as evidências existentes relativas às políticas e práticas nos Estados Membros, bem como os resultados de investigações internacionais. Ao colocar a criança no centro das suas reflexões, o Grupo destacou cinco áreas em que a ação conduziu a uma clara melhoria na qualidade da oferta. Estas áreas são: acesso; profissionais; currículo; avaliação e monitorização; governação e financiamento.

⁶ O Eurostat comunicou (Junho de 2013) que, em 2010, 93,2% das crianças de quatro anos frequentava a educação pré-escolar ou escolar em toda a UE-27. As taxas de participação das crianças de quatro anos na educação pré-escolar ou escolar eram geralmente elevadas – médias nacionais acima dos 95% na Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Holanda e Reino Unido; bem como na Islândia e Noruega. Houve, no entanto, três países indicaram que menos de 70% das crianças de quatro anos se encontravam inscritas.

(http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level)

⁷ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Social e Económico e ao comité das Regiões no Semestre Europeu de 2013: recomendações específicas aos países. 'Moving Europe beyond the crisis, Brussels, 29.5.2013 COM(2013) 350 final'

⁸ Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação Europeia em educação e formação (ET 2020), OJ C 119 28/05/2009; 'pelo menos 95% das crianças entre os quatro anos e a idade de início da escolaridade obrigatória devem participar na educação para a primeira infância.' Ver http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm

⁹ Comunicação da Comissão Europeia. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow, Brussels, 17.2.2011 COM(2011) 66 final; Council Conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow 2011/C 175/03

¹⁰ Pode consultar mais informações sobre ECI no Programa de Trabalho de Educação e Formação 2020 em: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en.htm

¹¹ O método aberto de coordenação oferece um enquadramento para a cooperação entre os Estados Membros e é utilizado em áreas que são da competência dos Estados Membros. A metodologia de aprendizagem entre pares oferece um quadro útil para a cooperação, organizado através de Grupos de Trabalho Temático de especialistas nomeados pelos Estados Membros e organizações intervenientes. Fazem a síntese e o intercâmbio das suas experiências relativas a políticas, analisam e comparam opções políticas, recorrem à investigação sobre políticas e fazem recomendações de boas práticas políticas. Estas são apresentadas como orientações para decisores políticos e profissionais a nível nacional. http://ec.europa.eu/education/policy/index_en.htm

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Dentro destas cinco áreas são apresentadas dez ações gerais, que podem ser usadas pelos Estados Membros para melhorar ainda mais a qualidade da oferta de EI e o apoio a todas as crianças, suas famílias e comunidade.

O conjunto destas ações constitui esta proposta de princípios fundamentais para um Quadro de Qualidade, que deve ser visto como um primeiro passo prático para apoiar os decisores políticos e incentivar todos os Estados Membros a irem mais longe no desenvolvimento da excelência em todos os serviços de EI, para benefício de cada uma das crianças e da sociedade. Poderá também constituir um estímulo para a autorreflexão ao nível do sistema. Estas ações, quando tomadas em conjunto e adaptadas ao contexto local podem dar um novo impulso para garantir a disponibilidade universal da oferta de EI de elevada qualidade, desde o nascimento até ao início da escolaridade obrigatória.

Identificar quais as medidas e as ações específicas que têm conduzido a melhorias significativas na qualidade da EI e, por isso, a melhores resultados tanto ao nível do sistema como no seio dos diferentes serviços de EI, foi um o desafio com que o Grupo se confrontou. Este desafio está refletido na revisão da literatura da OCDE sobre monitorização da qualidade na EI¹². Esta revisão examinou a relação entre os processos de monitorização e a qualidade, e concluiu que existem poucas evidências que possam ser utilizadas para identificar as medidas específicas com maior impacto na qualidade e que, por sua vez, tenham conduzido a melhores resultados. A investigação revela, contudo, que existe uma relação significativa entre a EI de elevada qualidade (incluindo as formas em que pode ser avaliada) e os resultados nas crianças¹³ – neste contexto, o foco do Grupo Temático consistiu em considerar quais as medidas (p. ex., a introdução de padrões de qualidade, padrões de referência, objetivos, etc.) que ajudaram os Estados Membros a dar resposta e a promover melhorias mensuráveis nas crianças, famílias, comunidades locais e sociedade.

¹² A revisão da literatura sobre monitorização da qualidade na EI (OCDE, Rede ECI, 2013) incidiu principalmente na literatura publicada em Inglês.

¹³ Nesta análise, o Grupo definiu “resultados” (*outputs*) como o que se pode esperar que as crianças demonstrem no final do tempo de frequência da EI. Por definição, os resultados eram a curto prazo e alguns podiam ser avaliados depois da frequência de EI das crianças. Diferem dos “resultados” (*outcomes*) que constituem benefícios a longo prazo para a sociedade, as famílias e os indivíduos, decorrentes das suas vivências na EI.

3. A proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Esta proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade apresenta o contexto das políticas europeias juntamente com o método de trabalho do Grupo, que é seguida de uma curta discussão da interpretação do Grupo sobre qualidade num contexto de EI. Após uma descrição dos princípios do Quadro, a segunda secção contém um resumo da investigação, os principais resultados das discussões do Grupo de Trabalho (em caixas vermelhas) e vários estudos de caso (em caixas azuis) que destacam as evidências em que os princípios se baseiam. A terceira secção do documento esclarece as definições dos conceitos fundamentais utilizados no Quadro. No outono de 2014 será desenvolvida uma 4.^a secção – que analisará os progressos, relativos ao Quadro¹⁴, que tenham sido realizados nos sistemas de EI representados pelos elementos do Grupo de Trabalho.

3.1. Avaliação da qualidade na Educação de Infância

A qualidade da EI é um conceito complexo e as medidas para atingir, melhorar e promover o seu desenvolvimento são interdependentes e não devem ser consideradas isoladamente. Embora não exista um conceito de qualidade de serviços de EI internacionalmente aceite, foram identificadas medidas que ajudam a realizar e garantir uma qualidade elevada. Estas incluem medidas que afetam a estrutura de oferta de EI, a qualidade dos processos utilizados nos contextos de EI e os resultados da oferta de EI. Cada uma pode ser vista de forma independente, mas também como contribuindo para uma perspetiva equilibrada da melhoria da qualidade na oferta de EI baseada na:

- ✓ qualidade estrutural¹⁵ que observa o modo como o sistema de EI está planeado e organizado - inclui frequentemente regulamentação relacionada com a acreditação e aprovação de cada serviço de EI; requisitos sobre o número de profissionais com formação própria; planeamento do currículo; regulamentos ligados ao financiamento da oferta de EI; o rácio de profissionais/crianças em qualquer serviço; disposições para garantir que todas as crianças são tratadas com imparcialidade e de acordo com as suas necessidades individuais; e os requisitos físicos que devem existir de modo a assegurar as condições necessárias à saúde e segurança das crianças;
- ✓ qualidade do processo que observa a prática no interior de um contexto de EI¹⁶ – inclui geralmente o papel do brincar no currículo; as relações entre os responsáveis pela EI e a família da criança; as relações e interações entre os profissionais e as crianças, e entre as crianças; o nível de integração de

¹⁴ Bem como a utilização das últimas conclusões na última publicação Eurydice, *Key data on ECEC*, 2014

¹⁵ A qualidade estrutural consiste em “introdução (*inputs*) de características processuais que criam o enquadramento para os processos vividos pelas crianças”. Estas características não pertencem apenas à oferta de ECI; fazem parte do ambiente que envolve os serviços de ECI, p. ex., a comunidade. Frequentemente são aspetos da ECI que podem ser controlados, embora possam conter variáveis que não podem ser controladas (Litjens and Taguma, 2010). Citado em *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*, OECD

¹⁶ A qualidade de processo consiste nas vivências reais das crianças nos seus programas – isto é, no que acontece no serviço de ECI. Considera-se que estas vivências têm influência no desenvolvimento e bem-estar das crianças (Litjens and Taguma, 2010). Citado em *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*, OECD.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

cuidados e educação; o envolvimento dos pais no trabalho dos serviços de EI e na prática pedagógica diária dos profissionais;

- ✓ Qualidade dos resultados que considera os benefícios para as crianças, famílias, comunidades e sociedade. Quando relacionados com os resultados das crianças, estes benefícios incluem geralmente medidas de desenvolvimento emocional, moral, mental e físico das crianças; competências sociais das crianças e a sua preparação para continuar a aprender e para a vida adulta; a saúde das crianças e a sua preparação para a escola.

A análise do Grupo concluiu que a qualidade se baseava numa imagem de cada criança – uma conceção de como a criança deve aprender e crescer em sociedade. Houve um amplo consenso relativamente à importância de uma imagem partilhada da criança e da infância, uma vez que estes aspetos influenciam o planeamento e a oferta dos serviços de EI e apoiam os Estados Membros a avaliar a qualidade da oferta de EI. Houve acordo relativamente a que as crianças são competentes, aprendentes curiosas e ativas, que beneficiam de uma articulação entre aprendizagem, cuidados e brincar. As crianças são vistas como participantes ativas na sua aprendizagem e como estando no centro do processo de educação e cuidados. As crianças não são meros recipientes de educação, têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Esta imagem incluiu um acordo explícito de que as crianças são únicas e têm necessidades emocionais, físicas, sociais e cognitivas diferentes, que devem ser reconhecidas.

As seguintes questões transversais são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da qualidade elevada na EI em todos os Estado Membros e estão subjacentes a todos os princípios desta proposta:

- uma imagem clara e a voz da criança e da infância devem ser valorizadas. Cada criança é única, e um aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado. Cada criança é um indivíduo curioso, competente e inteligente. A criança é uma cocriadora de conhecimentos, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos. Como cidadãos e cidadãs da Europa, as crianças têm os seus direitos próprios que incluem a educação e cuidados¹⁷. *A infância é um tempo para ser, procurar e dar sentido ao mundo. Os anos da infância não são apenas a preparação para o futuro mas também dizem respeito ao presente*¹⁸. Os serviços de EI devem estar centrados na criança, reconhecer as opiniões das crianças e envolvê-las ativamente nas decisões do dia-a-dia no serviço de EI. Os serviços devem proporcionar um ambiente estimulante e protetor e disponibilizar um espaço físico, cultural e social, com uma diversidade de possibilidades para o desenvolvimento presente e futuro do potencial da criança. A EI é concebida de modo a proporcionar uma abordagem holística baseada no princípio fundamental de que educação e cuidados são inseparáveis.

¹⁷ Children in Europe Policy Paper (2008). Young children and their services: Developing a European Approach (p. 5-6). <http://www.grandirabruelles.be/Publications/Europe/policydocEN.pdf>. Kickbusch, I. (2012), Learning for Well-being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe. Um processo para a mudança, com a colaboração de Jean Gordon & Linda O'Toole, elaborado a pedido do Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe (publicado pela Universal Education Foundation): p.37ff. <http://www.eiesp.org/hosting/a/admin/files/L4WB%20A%20Policy%20Priority%20for%20Children%20%26%20Youth%20in%20Europe.pdf> J. Qvortrup/ Bardy, M. Sgritta, G.B.H. Wintersberger (Hrsg.). Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, Ashgate.

¹⁸ Departamento de Educação, Emprego e Local de Trabalho do Governo Australiano (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*, p.7.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

- Os pais são os parceiros mais importantes e a sua participação é essencial.
A família constitui o primeiro e o mais importante ambiente de crescimento e desenvolvimento da criança, e os pais (e encarregados de educação)¹⁹ são responsáveis pelo bem-estar, saúde e desenvolvimento de cada criança. As famílias caracterizam-se por uma grande diversidade social, socioeconómica, cultural e religiosa – e esta diversidade deve ser respeitada enquanto elemento fundamental das sociedades europeias²⁰. Num contexto enquadrado por regras nacionais, regionais e locais, a família deve ser completamente envolvida em todos os aspetos da educação e cuidados da sua criança. Para que este envolvimento se torne realidade, os serviços de EI devem ser planeados em parceria com as famílias e basearem-se na confiança e no respeito mútuo. Estas parcerias podem apoiar as famílias através do desenvolvimento de serviços que deem resposta às necessidades dos pais e permitam um equilíbrio entre o tempo familiar e o de trabalho. Os serviços de EI podem complementar a família e proporcionar apoio, bem como oportunidades adicionais para os pais e para as crianças.
- Um entendimento partilhado da qualidade
A investigação tem demonstrado que os serviços de EI de elevada qualidade são essenciais para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e, a longo prazo, para melhorar as suas oportunidades educativas²¹. Esta proposta de um Quadro de Qualidade partilha os fundamentos dos pressupostos de qualidade estabelecidos pela Rede *Childcare* da Comissão Europeia. Em 1996, esta Rede definiu 40 metas a alcançar por todos os Estados Membros ao longo de um período de 10 anos, mas que não foram adotadas pela Comissão Europeia. A Rede sublinhou também que as metas não constituíam a última palavra sobre qualidade e que a *qualidade é um conceito relativo baseado em valores e crenças, e que a definição da qualidade deveria ser um processo dinâmico, contínuo e democrático. É preciso encontrar um equilíbrio entre a definição de determinados objetivos comuns, a sua aplicação a todos os serviços e o apoio à diversidade de cada serviço.*²²

¹⁹ Sendo que se entende por encarregado de educação “quem tiver menores a residir consigo ou confiados aos seus cuidados (...)” (artigo 2.º do Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio).

²⁰ Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe policy paper. (2008), p. 6.

²¹ Ibid: p.5.

²² EC Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibility of Men and Women (1996). Quality Targets in Services for Young Children. Proposal for a Ten Year Action Programme, p.11

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

3. 2. Os Princípios de Qualidade

Esta proposta de princípios fundamentais para um Quadro de Qualidade centra-se em aspetos transversais e engloba dez princípios gerais de ação, constituindo cada um deles um convite aos Estados Membros para reforçarem a qualidade da EI. A elevada qualidade da EI baseia-se em expectativas elevadas e requer:

Acesso à EI

1. Oferta disponível e acessível a todas as crianças e suas famílias.

Os benefícios potenciais de uma oferta universal de alta qualidade são particularmente significativos para as crianças de grupos desfavorecidos e/ou marginalizados. A oferta de EI deve estar disponível desde o nascimento até à idade em que as crianças iniciam a escolaridade obrigatória. De modo a dar resposta à situação dos pais e incentivar todas as famílias a utilizar os serviços de EI, a oferta deve ser flexível em relação ao horário de abertura e ao conteúdo da proposta.

2. Oferta que incentiva a participação, promove a inclusão social e acolhe a diversidade.

O sucesso da inclusão na EI baseia-se: numa abordagem colaborativa, que promova os seus benefícios e envolva as organizações locais e grupos da comunidade; em abordagens que respeitam e valorizam as conceções, necessidades e cultura dos pais; na garantia de que todas as crianças e famílias são bem-vindas num serviço de EI; numa perspetiva proativa que incentiva todos os pais a utilizar os serviços de EI; no reconhecimento de que os profissionais devem ter formação para apoiar os pais e as famílias a valorizarem os serviços de EI e garantir que as suas conceções e cultura serão respeitadas – esta formação pode ser apoiada por programas parentais que promovam a EI; pela estreita colaboração entre os profissionais dos serviços de EI, os serviços sociais e de saúde, as autarquias e o setor da educação escolar.

Os profissionais de EI

3. Profissionais qualificados cuja formação inicial e contínua lhes permita desempenhar as suas funções.

O reconhecimento dos trabalhadores na EI como sendo profissionais é fundamental. O desenvolvimento profissional tem um enorme impacto na qualidade pedagógica dos profissionais e nos resultados das crianças. O desenvolvimento de programas de educação e formação para todos os profissionais que trabalham num contexto de EI (ex., educadores de infância, auxiliares, animadores, amas, etc.) ajuda a criar um plano de trabalho partilhado e um entendimento comum da qualidade.

4. Condições de apoio no trabalho incluindo uma liderança profissional que crie oportunidades de observação, reflexão, planificação, trabalho de equipa e cooperação com os pais.

A existência de boas condições de trabalho beneficia os profissionais e contribui para a sua estabilidade. Há medidas políticas, que afetam a qualidade estrutural da oferta de EI, nomeadamente decisões locais sobre dimensão dos grupos; rácio entre crianças e adultos; horas de trabalho e níveis salariais, que podem fazer do emprego num contexto de EI uma opção atraente. As boas condições de trabalho podem também reduzir a constante e prejudicial mobilidade dos profissionais na EI.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Currículo

5. Um currículo baseado em finalidades pedagógicas, valores e abordagens que possibilite às crianças desenvolver todo o seu potencial de forma holística.

A educação e o cuidado das crianças, assim como o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico e linguístico são importantes. O currículo deve estabelecer finalidades, valores e abordagens comuns, que reflitam as expectativas da sociedade sobre o papel e a responsabilidade dos serviços de EI na estimulação do desenvolvimento das crianças para que atinjam todo o seu potencial. Todas as crianças são aprendentes capazes e ativos cuja diversidade de competências é apoiada pelo currículo. Ao mesmo tempo, a implementação do currículo deve ser planeada num enquadramento aberto que reconheça e dê resposta aos diversos interesses e necessidades da criança de forma holística. Uma conjugação bem equilibrada de educação e cuidados pode promover o bem-estar e a autoimagem positiva das crianças, e o seu desenvolvimento físico, social e cognitivo. As experiências das crianças e a sua participação ativa são valorizadas, e o significado do brincar na aprendizagem é compreendido e apoiado.

6. Um currículo que implique a colaboração dos profissionais com as crianças, com os colegas e com os pais e a reflexão sobre a sua prática.

O currículo é um instrumento importante para estimular a construção de uma compreensão e confiança mútuas entre as crianças; e entre crianças, pais e profissionais de EI de modo a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem. A nível nacional ou de sistema, o currículo pode orientar o trabalho de todos os serviços e contextos de EI – e a nível local ou de centro, permite explicitar as prioridades e práticas desse contexto. Um fator essencial, no desenvolvimento de uma abordagem colaborativa do currículo, é a capacidade individual dos profissionais analisarem as suas práticas, identificarem o que foi eficaz e, em parceria com os colegas, desenvolverem novas perspetivas baseadas em evidências. A qualidade da EI melhora quando os profissionais discutem a implementação do currículo no seu contexto e têm em conta as necessidades das crianças, dos pais e da equipa. O currículo pode desenvolver esta perspetiva promovendo a aprendizagem das crianças através da experimentação e da inovação; e incentivando a cooperação com os pais sobre como a oferta de EI contribui para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Monitorização e avaliação

7. A monitorização e a avaliação recolhem informação relevante a nível local, regional e/ou nacional, para apoiar uma melhoria contínua da qualidade das políticas e das práticas.

A monitorização sistemática da EI permite a produção de informação adequada e 'feedback' relevante a nível local, regional e nacional. Esta informação deve apoiar um processo de intercâmbio aberto, planeamento coerente, análise, avaliação e o desenvolvimento da EI na procura de qualidade elevada em todos os níveis do sistema. A monitorização e avaliação são mais eficazes quando a informação recolhida ao nível de cada contexto é enquadrada com a informação recolhida a nível municipal, regional e do sistema.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

8. Monitorização e avaliação que tem em conta o superior interesse da criança

Os processos de monitorização e avaliação são realizados para apoiar as crianças, as famílias e as comunidades. Todos os intervenientes, incluindo os profissionais de EI, devem ser envolvidos e escutados durante a implementação de qualquer processo de monitorização e avaliação. Embora a monitorização se possa centrar na qualidade das estruturas, processos ou resultados, o enfoque no interesse da criança e no envolvimento dos profissionais sublinha a importância de observar a qualidade dos processos utilizados nos serviços de EI.

Torna-se mais fácil atingir estes princípios se forem tomadas as seguintes medidas governamentais:

1. Os intervenientes no sistema de EI têm um entendimento claro e partilhado do seu papel e responsabilidades, e sabem que se espera que colaborem com as organizações envolvidas.

Dada a natureza transetorial da oferta de EI, o governo, os intervenientes e os parceiros sociais devem trabalhar em conjunto de modo a garantir o sucesso dos serviços de EI. A legislação, a regulamentação e as orientações podem ser utilizados para criar expectativas claras sobre a importância de um trabalho colaborativo que apoie resultados de elevada qualidade para as crianças, as famílias e as comunidades locais.

2. A legislação, regulamentação e/ou o financiamento apoiam a evolução no sentido do direito universal à EI com financiamento ou subsídios públicos, e a evolução conseguida é regularmente comunicada a todos os intervenientes²³.

Medidas estruturais ou legislativas apoiam o acesso à EI dando às famílias o direito a uma oferta de EI financeiramente acessível. As abordagens que defendem a evolução para um acesso universal à EI, apontam que atribuir um financiamento adicional para apoiar o acesso de grupos desfavorecidos pode constituir uma estratégia eficaz para aumentar a acessibilidade, especialmente das crianças de famílias migrantes, desfavorecidas ou com baixos rendimentos. A monitorização da adesão à EI garante que o financiamento é usado de forma eficaz. Para progredir no sentido do direito universal à oferta, precisam de ser implementadas medidas que realcem a importância e o valor dos serviços de EI.

Uma norma de referência europeia

O Grupo propõe que deveria existir uma norma de referência europeia para a qualidade da oferta de EI a nível europeu. Essa norma de referência de qualidade deveria estar alinhada com a norma de referência de Educação e Formação 2020 no que diz respeito à quantidade de oferta na EI²⁴.

²³ Os representantes da Holanda no Grupo sublinharam a importância da acessibilidade e da liberdade de escolha dos pais na oferta de EI. O direito universal e o progresso no sentido deste objetivo não são aceites por não se enquadrarem no sistema de EI Holandês. Na Holanda, o sistema de EI combina uma estrutura determinada pela procura para as crianças do nascimento aos 4 anos e medidas na vertente da oferta para todas as crianças acima dos quatro anos e para crianças entre os 2,5 – 4 anos, de meios desfavorecidos. Este sistema articulado tem conduzido a uma taxa de participação de 90% para as crianças de 3 anos.

²⁴ A norma de referência atual sobre quantidade estabelece que 'em 2020 pelo menos 95% das crianças entre os quatro anos e a idade de iniciar a escolaridade obrigatória deverão frequentar a educação para a infância. Ver http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Esta nova referência da qualidade seria que “em 2020 pelo menos 90% da oferta de EI tenha boa ou melhor qualidade, de acordo com a avaliação realizada a partir de critérios nacionais ou regionais” baseados nos princípios fundamentais desta proposta.

Para além disto, essa norma de referência poderia ser também complementada por indicadores relativos a cada princípio. Poderia haver uma lista de 3-4 indicadores para cada princípio, da qual os países poderiam escolher 1-2 e/ou adaptá-los de acordo com os contextos nacionais.

Estes princípios propostos aplicam-se a todas as faixas etárias, do nascimento à idade da escolaridade obrigatória. Consequentemente, a longo prazo a norma de referência da qualidade terá de ser revista, uma vez que atualmente apenas se aplica à participação do grupo etário entre os quatro anos e a idade da escolaridade obrigatória.

4. Desenvolvimento da qualidade

Apesar dos desafios na obtenção de estimativas precisas sobre o impacto a longo prazo das políticas de EI, existe um volume crescente de investigação nesta área. Em particular, estudos recentes nos Estados Membros da UE têm tentado demonstrar o efeito das políticas de educação de infância no contexto de um financiamento maioritariamente público ou de oferta universal. Por exemplo, encontraram-se evidências dos efeitos positivos das reformas de alargamento da EI que aumentaram o acesso em vários países da UE como a Dinamarca²⁵, França²⁶, Noruega²⁷ e Alemanha²⁸. Nestes estudos, os benefícios da frequência de EI estão sobretudo relacionados com o sucesso educativo e as evidências realçam que esses ganhos são ainda mais significativos para as crianças de meios desfavorecidos.

Existem estudos que investigam os efeitos a longo prazo da EI nos resultados cognitivos e não cognitivos das crianças em vários países da UE, incluindo o Reino Unido, França, Alemanha, Suécia, Noruega, Holanda e Itália. A maioria dos estudos longitudinais destaca que a frequência de programas de EI de elevada qualidade tem efeitos duradouros no desenvolvimento cognitivo e resultados escolares das crianças²⁹. Ao promover o desenvolvimento global das crianças, a EI melhora as capacidades cognitivas fundamentais (capacidades verbais e raciocínio lógico) que facilitam a posterior aquisição de saberes disciplinares específicos relacionados com a língua e a matemática. Se estiverem reunidas determinadas condições - tais como um início precoce, elevada qualidade dos serviços e um ensino eficaz no 1º ciclo – os efeitos positivos da frequência da EI podem potencialmente persistir até à adolescência.

²⁵ Bingley, P. and Westergaard-Nielsen, N. (2012) Intergenerational transmission and day care in Denmark, in J. Ermisch, M. Jantti and T. Smeeding (eds.), *Inequality from Childhood to Adulthood: A Cross-National Perspective on the Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage Foundation.

²⁶ Dumas, C. and Lefranc, A. (2012) Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France, in J. Ermisch, M. Jantti and T. Smeeding (eds), *Inequality from Childhood to Adulthood: A Cross-National Perspective on the Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage Foundation.

²⁷ Havnes, T. and Mogstad, M. (2011) No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2): 97–129.

²⁸ Felfe, C. and Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

²⁹ Andersson, B. E. (1992) Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. and Hwang, C.P. (1997) Effects of day care on the development of cognitive abilities in eight-year-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. and Grabbe, Y. (2007) *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/ behavioural outcomes in Year 5*. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011) *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn: IZA (Institute for the Study of Labour).

Spiess, C.K., Büchel, F. and Wagner, G.G. (2003) Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 255-270.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Para além disto, a maioria dos estudos longitudinais destacam que a frequência de EI tem efeitos duradouros no desenvolvimento não cognitivo das crianças³⁰. Estas conclusões confirmam que as experiências precoces de socialização entre pares em contextos formais promovem o comportamento social, a autorregulação e a autonomia. Se as experiências precoces de socialização forem realizadas em contextos que proporcionam educação de infância de elevada qualidade, os efeitos benéficos sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças poderão persistir até à adolescência, embora outros fatores – como a qualidade do ambiente de aprendizagem em casa e as experiências escolares subsequentes – tenham um papel importante.

Acresce ainda que os estudos que incluíram crianças vulneráveis indicam que a EI de elevada qualidade beneficia particularmente as crianças mais desfavorecidas, cujos ganhos no desenvolvimento cognitivo e socio-emocional são superiores aos da criança “média”³¹. Aparentemente, as crianças vulneráveis beneficiam mais da EI quando esta é realizada num contexto socialmente heterogéneo³². A maioria dos estudos sobre o efeito de propostas especificamente destinados a crianças desfavorecidas, mostram que a frequência de EI não tem o impacto significativo esperado nas suas aquisições cognitivas³³. Contudo, algumas investigações recentes sugerem que, em determinadas circunstâncias, o apoio direcionado poderá ter um efeito de pequena a média dimensão em domínios como a linguagem e a atenção das crianças³⁴.

³⁰ Andersson, B. E. (1992) Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. and Grabbe, Y. (2007) *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/ behavioural outcomes in Year 5*. London: DfES / Institute of Education, University of London. Del Boca, D. and Pasqua, S. 2010. *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. [Cognitive and non-cognitive outcomes, family and childcare services]. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Felfe, C. and Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

³¹ Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011) *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn: IZA (Institute for the Study of Labour).

Felfe, C. and Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

³² Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

van Tuijl, C., & Leseman, P. P. M. (2007) Increases in the verbal and fluid cognitive abilities of disadvantaged children attending preschool in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 188–203.

de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H. and Leseman P. (2013) Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24:2, 177-194.

³³ Veen, A., Roeleveld, J. en Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut.

Goede, D. de & Reezigt, G.J. (2001). *Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.

Veen, A., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2002) *Een jaar later. Vervolgonderzoek en evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut.

³⁴ Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., Boom, J., & Leseman, P.P.M. (em revisão). Quality and

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Estas conclusões parecem indicar que a qualidade, no contexto europeu, não será tanto o resultado de propostas específicas orientadas para o desenvolvimento cognitivo – sendo pelo contrário, mais provável que a qualidade seja alcançada através de serviços de EI mais abrangentes. De um modo geral, as evidências sugerem que – para se conseguir os efeitos benéficos associados à frequência dos serviços de EI – é necessária uma estrutura institucional em que uma educação de infância de elevada qualidade esteja disponível e seja financeiramente acessível.

As conclusões da investigação analisadas em revisões internacionais³⁵ convergem ao afirmar que a EI de elevada qualidade proporciona uma base sólida para o futuro desenvolvimento social e o sucesso educativo das crianças. No entanto, os processos envolvidos na definição do que constitui a qualidade podem divergir de acordo com os contextos políticos e socioculturais mais vastos em que se inserem os serviços de EI. Deve notar-se que o conjunto de razões subjacente às reformas das políticas de EI apresenta grandes diferenças entre países³⁶.

Os Elementos do Grupo de Trabalho realizaram uma revisão de modalidades de avaliação da qualidade da EI; e tiveram também em consideração o trabalho da Eurydice, OCDE, da Rede europeia Childcare e de outras organizações. As evidências da investigação e os desenvolvimentos recentes de políticas destacam a importância de focalizar um pequeno número de tópicos, cujo progresso pode representar uma diferença significativa na qualidade da oferta. As áreas de políticas em que a mudança poderá conduzir à melhoria da qualidade são o acesso; os profissionais; o currículo; a monitorização e avaliação; as medidas governamentais e o financiamento³⁷. Verifica-se uma EI de elevada qualidade, quando as condições estruturais, os processos de educação e cuidados e os resultados estão articulados e cada aspeto da qualidade determina expectativas elevadas na EI. Cada um destes fatores de qualidade pode apoiar a melhoria, mas esta torna-se mais provável quando todos os fatores se conjugam em torno das necessidades das crianças. Neste contexto, esta proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade reconhece a importância de dar resposta ao que a sociedade deseja para as suas crianças; e a necessidade de garantir que cuidados, desenvolvimento e aprendizagem estão totalmente integrados numa EI de elevada qualidade³⁸.

curriculum of early childhood education and care predict growth of two-year-olds' vocabulary and attention skills over one year. *Developmental Psychology*.

³⁵ Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165.

Lazzari A. and Vandenbroeck M. 2012. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission: DG EAC.

³⁶ NESSE. 2009. *Early childhood education and care. Key lessons from research for policymakers*. Obtido em: http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm

³⁷ Relatório da 2.ª Reunião do Grupo de Trabalho, 4-5 de Junho de 2012.

³⁸ Baseado no Relatório da 2.ª Reunião do Grupo de Trabalho, 4-5 de Junho de 2012, e 'Analysis of the Homework on the Image of the Child'.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

4.1 Características da oferta de EI relacionadas com a qualidade: um resumo das evidências

Como foi sublinhado nas conclusões do simpósio NESSE 'Early Matter'³⁹, a qualidade é essencial: as evidências indicam que os serviços de EI podem melhorar o desempenho escolar subsequente, se forem de elevada qualidade, mas que também o podem prejudicar se forem de qualidade inferior. Uma EI de qualidade inferior pode ser mais prejudicial do que benéfica e acentuar as desigualdades. O facto de a oferta de EI de qualidade insuficiente representar muito poucos benefícios para as crianças, para as famílias e para a sociedade – e que a oferta de má qualidade pode, na realidade, ter um impacto negativo – torna necessário aprofundar o conhecimento sobre as características da oferta de EI associadas a uma boa qualidade, especialmente quando se considera que esses aspetos são particularmente importantes para as crianças que vivem em condições de desfavorecimento socioeconómico⁴⁰.

Vários relatórios internacionais coincidem ao afirmar que existe um conjunto de critérios de qualidade estrutural que devem ser cumpridos para apoiar uma oferta de qualidade⁴¹. Estes incluem:

- um direito à oferta de EI que deve ser universal em vez de direcionado;
- a qualificação dos profissionais (pelo menos metade dos profissionais deve ter um grau de bacharelato) e condições de trabalho que garantam taxas de mobilidade baixas (idealmente o mesmo estatuto e ordenado que os professores do ensino obrigatório);
- rácios adulto-criança e dimensão de grupos adequados à idade e à composição dos grupos de crianças;
- orientações curriculares que articulem um enquadramento nacional alargado com uma variedade de disposições locais;
- sistemas de monitorização de qualidade implementados a nível de governo local/regional/central (e utilização de instrumentos adequados);
- mecanismos governamentais que façam parte de um sistema coerente de políticas públicas integradas e garantam o financiamento adequado dos serviços de EI, especialmente em áreas desfavorecidas.

³⁹ Early Matters: Symposium Conclusions, 2009.

http://www.nesse.fr/nesse/activities/symposia/symposia10-08/ecec_symposium_conclusions.pdf/view

⁴⁰ Ver, por exemplo, Lazzari, A. and Vandenbroeck, M. (2013). The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive development. A review of European studies. In: *Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Investigating the development of young children from migrant and low-income families*, 1-12. Lesemann, P. (2009). The impact of high quality Education and Care on the development of young children. Review of literature. In: Eurydice (Ed.). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels, 17-49. Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (2), 109-124.

⁴¹ European Commission Network on Childcare (1996) *Proposals for a Ten Year Action Programme*.

Obtido em: www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf

OECD (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Bennett, J. (2008) *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Obtido em: www.unicef-irc.org/publications/502

Children in Europe (2008) *Young children and their services: developing a European approach – A Children in Europe Policy paper*. Obtido em: www.childrenineurope.org/docs/eng_discpaper.pdf

www.grandirabruelles.be/Publications/Europe/policydocEN.pdf

UNICEF (2013) A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality (unpublished draft)

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Uma revisão recente da literatura de estudos sobre boas práticas, realizado nos Estados Membros da UE⁴² identificou diversos fatores associados com a qualidade do processo de EI, que contribuem para a concretização de efeitos positivos duradouros no desenvolvimento cognitivo e não cognitivo das crianças. O resumo das conclusões da investigação identificou como importantes os seguintes:

- uma abordagem pedagógica que integra educação e cuidados, de modo a estimular o desenvolvimento holístico do potencial das crianças;
- profissionais cujas oportunidades de desenvolvimento profissional inicial e contínuo apoiam a reflexão e as práticas inovadoras; acompanhado por uma liderança forte e um *ethos* partilhado por todos os profissionais de um centro ou contexto de EI;
- o modo como os adultos respondem às necessidades das crianças, promovem o seu bem-estar emocional e as estimulam a envolver-se ativamente na sua aprendizagem;
- práticas educativas e estratégias de aprendizagem que dão resposta às necessidades das crianças e estimulam a sua curiosidade em vez de se centrarem numa aprendizagem formalizada, que não vai ao encontro do potencial de desenvolvimento das crianças;
- um currículo que articula atividades iniciadas pela criança e iniciadas pelos profissionais, de modo a estimular o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem. Este envolvimento inclui encorajar as crianças a tomarem as suas próprias decisões sobre a aprendizagem, organizar as interações no grupo, proporcionar uma variedade de recursos que deem resposta aos interesses das crianças e valorizar o brincar como um meio através do qual as crianças compreendem o mundo e desenvolvem conhecimentos, com apoio do adulto;
- um currículo que é elaborado pelas crianças, pais, profissionais e comunidades locais, cujas vozes, opiniões e perspetivas são valorizadas de modo a promover a diversidade e os valores democráticos;
- políticas dos serviços que se empenham em abranger e incluir crianças de diferentes origens sociais, étnicas ou culturais;
- um forte empenhamento no trabalho com pais – incluindo o seu envolvimento na tomada de decisões sobre a educação e cuidados dos seus filhos, o que pode promover níveis mais elevados de envolvimento parental na aprendizagem das crianças em casa. Sempre que existe uma diversidade cultural, deve ser prestada uma atenção especial ao desenvolvimento de parcerias com os pais de modo a estimular e promover a frequência das crianças na EI;
- parcerias com os pais e outros intervenientes que incluem a utilização de documentação rigorosa e clara das atividades e experiências de aprendizagem e de socialização das crianças;
- políticas públicas elaboradas com consulta dos intervenientes e que fazem todos os esforços para que a EI seja reconhecida como um direito de todas as crianças.

⁴² Lazzari A. and Vandenbroeck M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission: DG EAC.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

É importante reconhecer e admitir que existem diferentes perspetivas entre os intervenientes sobre como alcançar uma qualidade elevada – estas incluem as perspetivas dos investigadores e profissionais, dos pais e das crianças⁴³. A análise e a reflexão do Grupo de Trabalho centraram-se nas lições a tirar das evidências e da investigação. No entanto, esta perspetiva foi complementada tendo em consideração as perspetivas dos pais, dos profissionais e das crianças.

4.2. Acesso aos serviços – um resumo das evidências

O acesso generalizado e equitativo à EI tem sido reconhecido como uma característica essencial da oferta de boa qualidade, que contribui para reduzir o atraso escolar⁴⁴. A investigação demonstra que os efeitos benéficos da frequência da EI são mais acentuados para crianças em situação de pobreza e de grupos étnicos minoritários, quando existe um contexto de oferta universal⁴⁵. Apesar do consenso entre investigadores e decisores políticos a nível internacional⁴⁶ está bem documentado que as crianças de grupos étnicos minoritários e de famílias com baixos rendimentos têm menos probabilidades de se encontrarem inscritas na EI.

Um inquérito recente realizado pela Eurofound⁴⁷ mostra que os principais obstáculos apresentados como prejudicando a frequência da EI são o custo (59% dos inquiridos) e a disponibilidade de oferta (58% dos inquiridos), seguidos por condições organizacionais tais como o acesso-distância e as horas de abertura dos serviços (41% dos inquiridos). Estes padrões são confirmados pelas conclusões da investigação realizada em vários Estados Membros da UE que destacam, como principais obstáculos à participação na EI, os seguintes:

- o custo da oferta é uma barreira na maioria dos países, sendo especialmente relevante nos países em que a oferta de EI está amplamente comercializada, como na Irlanda e no Reino Unido⁴⁸. O custo da EI é mais significativo para agregados familiares de baixos rendimentos. Em França, por exemplo, 64% dos agregados familiares no quintil superior de rendimentos utilizam serviços de educação de infância em comparação com 15% dos agregados familiares no quintil inferior. A situação é idêntica noutros países em que a taxa de participação na educação de infância é significativa, como na Bélgica, Finlândia e Irlanda, mas também em países onde esta é mais baixa. Inversamente, na

⁴³ Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.

⁴⁴ Havnes, T. and Mogstad, M. (2011) No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2): 97–129.

Felfe, C. and Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

Del Boca, D. (2010) *Child poverty and child well-being in the European Union: policy overview and policy impact analysis. A case study: Italy*. Budapest & Brussels: TARKI-Applica.

⁴⁵ Eurydice (2009) *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: EACEA.

⁴⁶ European Commission (2011) *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Obtido em:

http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/childhoodcom_en.pdf

⁴⁷ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

⁴⁸ Noailly, J., Visser, S., & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Dinamarca a taxa de frequência da educação de infância é muito elevada entre as famílias no quintil inferior⁴⁹.

- a disponibilidade de oferta de EI, tem tendência para uma distribuição desigual entre áreas urbanas e rurais, zonas ricas e pobres, e diferentes regiões. Esta situação parece agravar-se particularmente na oferta para os 0-3 anos no contexto de sistemas divididos⁵⁰;
- a rigidez dos serviços de EI relativamente aos horários de abertura⁵¹ e aos processos burocráticos de inscrição (p. ex., listas de espera, folhetos de informação apenas numa língua, formulários a preencher, etc.) são grandes dissuasores da frequência da EI especialmente para famílias de grupos étnicos minoritários ou marginalizados⁵².
- A existência de critérios de seleção que, nas situações onde existe escassez de oferta, podem dar prioridade às crianças cujos pais estão empregados ou aos que se inscrevem com maior antecedência nas listas de espera⁵³.

As conclusões da investigação sublinham também que – juntamente com estas condições estruturais – existem barreiras menos visíveis que poderão funcionar como dissuasores à frequência da EI, especialmente para crianças e famílias provenientes de meios desfavorecidos. Estas barreiras são:

- os benefícios não intencionais produzidos por mecanismos de distribuição social no âmbito de políticas para família (incluindo os critérios de atribuição de subsídios públicos à oferta de EI, de fixação dos custos de frequência de acordo com os rendimentos familiares e de deduções fiscais) que, especialmente nos estados liberais e com uma segurança social residual, favorecem as famílias mais privilegiadas à custa das famílias com rendimentos baixos⁵⁴;
- A falta de confiança na educação de infância profissional que surge quando a oferta de EI não corresponde aos objetivos e valores das famílias, por exemplo, no que diz respeito às práticas culturais de educação das crianças e ao desenvolvimento bilingue⁵⁵.

As conclusões da investigação nos Estados Membros têm implicações importantes para o desenvolvimento dos critérios de acesso, nesta proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade. Estes critérios devem dar resposta às barreiras que impedem as famílias e as crianças de participarem na EI tanto no que diz respeito às condições estruturais (disponibilidade, acessibilidade financeira e oferta

⁴⁹ EU-SILC, 2010.

⁵⁰ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

⁵¹ Wall, K. and José S. J. (2004) Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration*, 38(6), 591-62.

⁵² OSCE (2010) *Mapping of participation of Roma and Sinti children in early education processes within the OSCE region*. Obtido em: www.osce.org/odihr/73874

⁵³ Vandenbroeck, M., De Visscher S., van Nuffel, K. and Ferla J. (2008) Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245-258.

⁵⁴ Ghysels, J. & Van Lanker, W. (2011) The unequal benefits of activation: an analysis of the social distribution of family policies among families with young children. *Journal of European Social Policies*, 21, 472-85.

Hynes, B. O. D. and Hayes, N. (2011) Who benefits from early childcare subsidy design in Ireland? *Journal of Poverty and Social Justice*, 19(3): 277-288. 2011.

⁵⁵ Leseman, P. 2002. Early childhood education and care for children from low income and minority backgrounds. Paper presented to OECD, Oslo, June 2002. Obtido em: www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

de serviços) como relativamente aos aspetos socioculturais que estão diretamente ligados às abordagens pedagógicas e práticas educativas dos serviços.

Muitos Estados Membros reconhecem as dificuldades que enfrentam para assegurar o acesso a todas as crianças, particularmente às crianças com menos de três anos. Em muitas situações, o primeiro desafio consiste em oferecer vagas suficientes de acordo com as normas, regulamentos ou legislação. O segundo desafio consiste em garantir um acesso igualitário e justo. Ambos os desafios são amplificados no atual quadro financeiro e económico e num contexto em que a procura parental da oferta de EI se encontra em crescimento. Com a exceção dos sistemas com oferta universal de serviços de EI, as evidências não são claras quanto à melhor resposta a estes dois desafios – como aumentar a capacidade para todas as crianças juntamente com a oferta para as crianças de famílias desfavorecidas. Nos casos em que existem respostas políticas implementadas para melhorar o acesso, é difícil monitorizar e avaliar a sua eficácia e impacto.

As melhorias no acesso e na qualidade têm surgido como resultado do investimento estrutural e das mudanças processuais dos últimos anos. No entanto, o alcance destas melhorias raramente é avaliado, uma vez que existem poucas normas de referência ou metas que possam ser quantificadas através de instrumentos fiáveis, válidos e rigorosos⁵⁶.

Princípios e evidências

9. **Princípio 1 - oferta disponível e acessível para todas as crianças e suas famílias**

A revisão da literatura, realizada em 2012, sobre a participação de Crianças e Famílias Desfavorecidas nos Serviços de EI na Europa⁵⁷ analisou o papel da educação de infância na resposta e promoção da inclusão social, especialmente para as crianças de grupos desfavorecidos. Esta análise incluiu uma sinopse dos estudos existentes nos Estados Membros e uma investigação sobre barreiras e boas práticas no trabalho com comunidades desfavorecidas e/ou crianças de grupos marginalizados. A revisão indica que, apesar dos obstáculos recorrentes acima mencionados, muitas práticas, por toda a Europa, começaram a ultrapassar estas dificuldades e verificaram progressos significativos na inscrição de crianças de grupos étnicos minoritários e de famílias pobres⁵⁸. Com base nesta análise, a revisão identificou cinco critérios essenciais para aumentar a participação das crianças e famílias de grupos desfavorecidos, na oferta de EI.

Disponibilidade: uma vez que as famílias em condições de pobreza têm geralmente menos mobilidade do que as famílias mais prósperas, é essencial que existam serviços de elevada qualidade nas áreas em que residem as famílias pobres e de minorias étnicas⁵⁹. Isto não significa que a oferta de EI deva ser dirigida às famílias

⁵⁶ Obtido em 'Analysis on Access and Quality to support the Peer Learning Activity in Romania, 18-20 March 2013'

⁵⁷ Lazzari A. and Vandebroek M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission: DG EAC.

⁵⁸ Para mais informação sobre redes que trabalham nestas questões em toda a Europa, veja por exemplo www.decet.org e www.issa.org, bem como os relatórios da 'Roma Education Initiative' que podem ser obtidos em www.osi.hu/esp/rei/.

⁵⁹ Biedinger, N., Becker, B., and Rohling, I. (2008) Early ethnic educational inequality: the influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24 (2), 243–256.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

“em risco”. Pelo contrário, a investigação mostra que as políticas baseadas numa perspetiva dos direitos (das crianças) tendem a ser mais eficazes do que as que se baseiam num quadro de necessidades (ou risco)⁶⁰. No entanto, em caso de escassez, os decisores políticos poderão decidir dar prioridade ao investimento em áreas mais pobres como no caso dos ‘Integrated Children’s Centres’ no Reino Unido.

Acessibilidade financeira: nas situações em que existe financiamento público, a oferta é normalmente gratuita ou as prestações dos pais são determinadas de acordo com os rendimentos, de modo a que os serviços de EI sejam acessíveis especialmente para as famílias de baixos rendimentos. Nos sistemas em que o direito legal de frequência das crianças não é garantido, o acesso à oferta de EI com financiamento público pode ser limitado e as famílias poderão ter que enfrentar ‘custos’ adicionais, tais como abdicar da sua privacidade ou sofrer as consequências sociais e psicológicas negativas de uma intervenção, por exemplo, serem rotuladas como “carenciadas”⁶¹. Por esse motivo, a oferta estrutural dirigida à população em geral – quer gratuita quer baseada em contribuições de acordo com o rendimento – tende a ter um maior potencial equalizador do que as medidas em que o direito é direcionado aos mais pobres.

Acesso: uma vez que as barreiras linguísticas, o conhecimento dos processos burocráticos, as listas de espera ou as prioridades estabelecidas pela organização podem implicitamente excluir crianças de famílias pobres ou migrantes, as políticas de acesso à EI devem ser cuidadosamente planeadas – especialmente a nível local. Esta planificação começa pela análise das barreiras que impedem o acesso à oferta de EI das crianças e famílias de meios desfavorecidos. Poderá envolver também um trabalho de proximidade com as famílias cuja presença tende a ser menos visível na comunidade local, de modo a fortalecer a confiança entre os grupos marginalizados e os centros de EI⁶².

Utilidade: uma vez que a desigualdade de inscrição é um resultado da relação recíproca entre políticas, características das famílias e serviços, a oferta de EI terá que ser vista como útil pelos seus potenciais utilizadores, o que significa que as famílias terão de perceber os serviços de EI como um apoio e em sintonia com as suas necessidades. Em primeiro lugar, este reconhecimento refere-se a questões práticas, tais como o horário de abertura, sabendo que as famílias migrantes têm geralmente empregos pouco qualificados com salários baixos e horários irregulares. Em segundo lugar, significa que a forma como os serviços de EI são geridos deverá fazer sentido para pais diferentes e comunidades locais. Por este motivo, a gestão dos centros de EI deve incluir estruturas democráticas de tomada de decisão permitindo que a expressão das necessidades das famílias seja sistematicamente tida em conta, de modo a adequar a oferta de EI às solicitações das comunidades locais. Os centros de EI que – a partir destas premissas – desenvolvem capacidades de decisão política e participam ativamente nos processos de consulta local (ação política) são os mais eficazes no envolvimento de comunidades desfavorecidas⁶³.

⁶⁰ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe’s youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

⁶¹ Roose, R. & De Bie, M. (2003) From participative research to participative practice. A study in youth care. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, 475–485.

⁶² Broadhead, P., Meleady, C. & Delgado M.A. (2008) *Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead: Open University Press.

⁶³ Zylitz, P. O. (2010) ‘Where There Are No Pre-schools (WTANP): an educational program fostering self-efficacy in Polish rural areas.’ In Tuna, A. and Hayden J. *Early Childhood programs as the doorway to social cohesion*. Cambridge Scholars Publishing: ISSA.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Abrangência: a medida em que o significado da oferta de EI corresponde aos significados que os pais atribuem à educação de infância nestes serviços, o que implica que os valores, crenças e práticas educativas da oferta devem ser negociados com as famílias e comunidades locais. Os serviços que envolvem os pais e as comunidades migrantes locais em processos democráticos de tomada de decisão e que se empenham em recrutar e formar pessoal de grupos minoritários revelam maior sucesso na promoção da frequência da EI por crianças de origens diversas⁶⁴. Neste sentido, as evidências sugerem que a oferta de serviços integrados, que articulam cuidados e educação, educação de infância e programas de apoio à família, necessidades especiais e educação regular, num quadro de colaboração entre serviços, poderá ser a mais eficaz para dar resposta às solicitações das comunidades locais num contexto de diversidade⁶⁵.

Os Estados Membros têm várias perspetivas quanto à gestão da relação entre a oferta e a procura de vagas na EI. Uma vez que o aumento do número de vagas de elevada qualidade exige muito tempo, existem situações em que a oferta disponível não dá resposta à procura dos pais e das famílias. Nalgumas situações, esta escassez tem um impacto muito maior nos grupos desfavorecidos.

Mais do que assegurar o direito legal de frequência, alguns Estados Membros pretendem dar lugar a quem o deseje, em vez de estabelecer o direito legal de frequência, o que reflete a realidade da incapacidade de garantir a oferta. Uma vez que a escassez de vagas parece ter maior impacto nas famílias e nas crianças desfavorecidas, algumas administrações estabeleceram regras e regulamentos (algumas das quais baseadas nas contribuições dos pais, no 'preço' ou em critérios de acessibilidade financeira, outras em medidas direcionadas para determinadas populações a par de medidas universais, (tais como um determinado número de horas de acesso gratuito por dia) para minimizar ou mitigar as consequências não intencionais destas carências. A existência destas regras poderá implicar o reconhecimento por parte das autoridades de que as carências não serão rapidamente eliminadas e que será necessário estabelecer e monitorizar medidas que assegurem um acesso mais igualitário à oferta limitada⁶⁶.

Lituânia

Entre 2011 e 2013 a Lituânia introduziu um programa a nível nacional para o desenvolvimento da educação pré-escolar e pré-primária. Tinha como objetivos melhorar o acesso à EI para as crianças do nascimento aos seis anos, particularmente as que vivem em áreas rurais; reduzir a exclusão social das crianças; e diminuir as disparidades, entre municípios, a nível da oferta de EI. Para cumprir estes objetivos, os acordos financeiros da EI foram revistos e introduzido um novo modelo – chamado cesto pré-escolar. O cesto pré-escolar visava melhorar o acesso à EI, através da atribuição de financiamento, aos jardins de infância municipais e

⁶⁴ De Graaff, F. & Van Kuelen, A. (2008) *Making the road as we go. Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education*. The Hague: Bernard Van Leer. Obtido em: www.bernardvanleer.org

Peeters, J. (2010) The role of ECEC services and professionals in addressing poverty and promoting social inclusion in Early Childhood education and care services in the EU Countries. *Proceedings of the ChildONE Europe Seminar*. Obtido em: www.childoneurope.org/issues/publications/ECEC_Report_rev.pdf

⁶⁵ Eurydice (2009) *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: EACEA.

Whalley, M. and Pen Green Centre Team (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

⁶⁶ Obtido em 'Analysis on Access and Quality to support the Peer Learning Activity in Romania, 18-20 March 2013'

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

privados, de quatro horas de educação por dia (20 horas por semana). Se os serviços de EI disponibilizassem uma oferta para além das quatro horas financiadas, os custos adicionais seriam cobertos pelo município ou pelos serviços privados de EI. Os custos para os pais foram limitados ao pagamento das refeições das crianças, nos serviços de EI.

Foram introduzidas alterações na legislação secundária (p. ex., nas expectativas associadas com a higiene, simplificação dos requisitos para a utilização de edifícios como serviços de EI, etc.) que facilitaram a introdução de programas educativos pré-escolares em estabelecimentos tradicionais de ensino e de centros polivalentes em áreas rurais. Estes centros estimulam a consciencialização cultural e proporcionam serviços de saúde e de educação pré-escolar.

Entre 2011 e 2014 houve um aumento de dez por cento nas inscrições no programa pré-escolar. O programa conduziu à criação de 70 Jardins de Infância privados e 40 centros polivalentes em áreas rurais. Os programas de educação pré-escolar tornaram-se disponíveis para um maior número de crianças nos 60 municípios da Lituânia e houve uma maior coordenação entre os serviços especializados que trabalham nos diferentes sectores (saúde, educação, cuidados, etc.) que são utilizados pelas crianças e famílias. A implementação deste programa foi apoiada pelo Ministério da Educação e Ciência através do desenvolvimento de materiais educativos e da disponibilização de serviços de consultoria e aconselhamento

Bélgica

A Comunidade Flamengo da Bélgica estabeleceu um sistema em que o rendimento dos pais é usado como referência para o acesso à EI no setor público de pais de bebés e crianças com menos de três anos⁶⁷. O governo subsidia esta estrutura, o que permite aos serviços públicos de EI estabelecer prestações baseadas no rendimento dos pais.

Em 2009 esta estrutura foi alargada de modo a incluir os serviços de EI as crianças em idade de creche que frequentavam o setor privado. Este esquema de subsídios é acompanhado por um sistema oficial de prioridades, requerendo que os serviços de EI destinem 20% das suas vagas para crianças de famílias monoparentais ou com baixos rendimentos (incluindo filhos de pais desempregados, que participam em programas de inclusão no mercado de trabalho, quer sejam ou não de origem Belga, etc.). Embora tenha surgido um novo decreto sobre educação na creche em Abril de 2014, o esquema de subsídios e o sistema de prioridades constituem as principais medidas legislativas para melhorar o acesso.

Entre 2011 e 2012, o número de serviços do setor público, em que 20% das vagas eram ocupadas por crianças de famílias monoparentais ou com baixos rendimentos, aumentou de 43% para 45%. A percentagem de crianças pertencentes a um grupo prioritário com acesso a um serviço privado com subsídio público aumentou de 13.7% em 2011 para 14.9% em 2012.

O sucesso da introdução deste esquema de prioridades para o setor público em 2008 foi favorecido pela introdução de um ano de transição, que deu oportunidade aos serviços de EI para adaptarem as suas políticas de admissão e garantir que estivessem de acordo com a nova legislação.

⁶⁷ Este exemplo é do setor flamengo de creche. O setor da educação é gratuito e as crianças a partir dos 2,5 anos podem frequentar o jardim de infância que pertence ao setor educativo.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Princípio 2 – oferta que promove a participação, reforça a inclusão social e acolhe a diversidade.

Como confirmam os resultados da investigação resumidos na revisão da literatura sobre a adesão de Crianças e Famílias Desfavorecidas aos Serviços de EI na Europa (2012)⁶⁸, é preciso fazer mais para dar resposta às necessidades das crianças e das famílias cuja situação lhes impede o acesso aos benefícios de uma oferta de elevada qualidade. A revisão sublinha que as vantagens da EI devem ser claras para os pais, de modo a que desenvolvam uma compreensão positiva das práticas e abordagens adotadas pelos serviços. Ao mesmo tempo, os valores, objetivos e crenças das famílias de minorias étnicas sobre a educação das crianças devem ser reconhecidos, respeitados e valorizados na oferta de EI, através da adoção de abordagens pedagógicas que promovam intencionalmente a diversidade sociocultural na sociedade. Um sistema monocultural de serviços de EI, que não reconhece nem pratica a diversidade, não consegue, geralmente, obter a confiança dos grupos étnicos minoritários e, no pior dos casos, origina segregação e reforça a discriminação⁶⁹. Neste aspeto, as evidências que emergem da análise das boas práticas desenvolvidas nos Estados Membros da UE sugerem que estes obstáculos podem ser ultrapassados através do envolvimento dos pais e das comunidades migrantes locais em processos democráticos de tomada de decisão, ligados à gestão dos serviços de EI, e recrutamento de pessoal de grupos étnicos minoritários⁷⁰. Pode estabelecer-se, assim, a base para um diálogo que ‘des-culturaliza’ a inclusão social e ‘re-culturaliza’ os resultados⁷¹ bem como estabelece uma prática verdadeiramente inclusiva de forma co-constructiva. Para contribuir significativamente para as oportunidades educativas e de vida das crianças desfavorecidas – e, desse modo, para a inclusão social – a EI deve estar disponível, ser financeiramente acessível e de fácil acesso; e conduzir aos resultados desejáveis para a realização das aspirações comuns. Ao analisar as condições que asseguram a implementação com sucesso de boas práticas, esta revisão da literatura elaborou um quadro de práticas inclusivas que permite compreender como estes princípios se podem traduzir nas práticas diárias, em instituições de EI. Esta compreensão inclui:

- a criança, enquanto cidadão/cidadã com direitos, tem de estar no centro de qualquer iniciativa educativa. As práticas inclusivas fundamentam-se num compromisso ético com a justiça social e o respeito pela diversidade, que se concretizam através da expressão de valores como a cidadania, a democracia e a solidariedade social⁷²;
- as identidades das crianças precisam de ser alimentadas por sentimentos de pertença que se desenvolvem através de relações significativas com adultos e outras crianças e através da interação com um ambiente acolhedor, que valoriza as suas línguas e origens culturais⁷³. Neste sentido, é necessário que

⁶⁸ Lazzari A. and Vandebroek M. 2013. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2013) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission: DG EAC.

⁶⁹ OSI, REF and UNICEF (2012) *The Roma Early Childhood Inclusion (RECI) Overview Report*. Geneva. Obtido em: www.opensocietyfoundations.org/reports/roma-early-childhood-inclusion-overview-report

⁷⁰ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childrenscotland.org.uk/wfi/>

⁷¹ Vandebroek, M. (2007) ‘De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes.’ In *Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years*. Bernard Van Leer Foundation. Obtido em: www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years

⁷² Broadhead, P., Meleady, C. & Delgado M.A. (2008) *Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead: Open University Press.

⁷³ Brooker, L. and Woodhead, M. (Ed.) (2008) *Developing positive identities*. Milton Keynes: The Open University. Obtido em: http://www.ecdgroup.com/docs/lib_005464256.pdf

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

- os serviços de EI desenvolvam um conjunto de práticas com as famílias das crianças de modo a criar uma transição suave do ambiente familiar para a EI;
- as práticas educativas, para serem responsivas, têm de ser co-construídas com as crianças e suas famílias. O envolvimento parental deve basear-se numa parceria igualitária com a oferta de EI e incluir:
 - a. estruturas democráticas de tomada de decisão (p.ex., comissão de pais) na gestão dos serviços de EI;
 - b. profissionais com uma atitude de abertura para pôr em causa as práticas tradicionais. Os pais poderão ter necessidades diferentes a considerar – os serviços de EI devem empenhar-se na negociação das suas práticas e valores num contexto em que surgem valores e crenças divergentes. Estudos efetuados em Inglaterra⁷⁴, na Irlanda do Norte⁷⁵ e na Alemanha⁷⁶ sublinham que a melhor qualidade e, conseqüentemente, os maiores ganhos para as crianças e famílias, se encontra nos serviços de EI que promovem níveis elevados de participação parental através da organização de iniciativas específicas (p. ex., trabalho de proximidade e prestação de diferentes serviços) e do envolvimento dos pais na tomada de decisões pedagógicas;
 - o trabalho de proximidade é um meio importante para tornar os serviços de EI úteis e apelativos. Dado que as famílias desfavorecidas se encontram sub-representadas nos serviços de EI, as atividades de proximidade são o primeiro passo para a construção de pontes de confiança entre os grupos marginalizados e os serviços de EI. Pode ser eficaz, articular este trabalho com atividades de organizações voluntárias locais, que desenvolveram boas relações e de grande confiança com os grupos marginalizados⁷⁷;
 - os projetos de investigação participativa baseados na prática deverão ser periodicamente implementados, de modo a apoiar a inovação nos serviços de EI para dar resposta às necessidades locais. As evidências de estudos longitudinais indicam que as propostas inclusivas de EI que tiveram sucesso se fundamentam na investigação baseada nas práticas que – ao explorar as necessidades e potencialidades dos contextos locais num enquadramento ecológico – apoiam as práticas responsivas, bem como o desenvolvimento contínuo dos profissionais⁷⁸. O envolvimento dos pais e dos profissionais em projetos de investigação participativa, em que o valor e o significado são negociados – e onde se constroem e partilham novos conhecimentos – é sublinhado como um fator chave de sucesso das práticas inclusivas, pois incentiva a experimentação educativa e origina uma mudança sustentável nos serviços de EI⁷⁹.

⁷⁴ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

⁷⁵ Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

⁷⁶ Wertfein, M., Spies-Kofler, A., & Becker-Stoll, F. (2009) Quality curriculum for under-threes: the impact of structural standards. *Early Years*, 29(1), 19-31.

⁷⁷ OSI (2006) *Roma Educational Initiative. Final report prepared for the Education Support Program of the Open Society Institute*. OSI: Budapest.

⁷⁸ Vandenbroeck, M., Geens, N., & Berten, H. (2014) The impact of policy measures and coaching on the availability and accessibility of early child care: a longitudinal study. *International Journal of Social Welfare*, 23 (1), 69-79.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011) Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223-235.

⁷⁹ Whalley and Pen Green Centre Team (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

As políticas e práticas adotadas pelos Estados Membros destacam a importância da colaboração: a necessidade de os profissionais de EI e das equipas de decisão política trabalharem com organizações parceiras e com os pais de modo a apoiar um melhor acesso. Apenas os serviços que desenvolvem parcerias fortes com os pais, envolvendo-os na tomada democrática de decisões, conseguem realmente fazer a diferença nas oportunidades de vida das crianças vulneráveis e das suas famílias.

Em todos os sistemas, os decisores políticos, os gestores e os profissionais estão cientes da necessidade de incentivar a utilização dos serviços de EI. Mesmo quando existem serviços gratuitos e universais, é amplamente reconhecido que é preciso fazer mais do que 'abrir as portas'. Para garantir que os serviços são utilizados, é necessário que haja uma abordagem proactiva que apoie os pais e proporcione encorajamento, incentivos e informação, que terão de ser assegurados por pessoas em que as comunidades, que procuram acesso aos serviços, tenham confiança. Quando há falta de vagas, torna-se difícil equilibrar as aspirações de igualdade de acesso com as pressões das famílias com maiores probabilidades de beneficiarem dos serviços de EI. Contudo, apesar destas tensões, existe um leque de iniciativas de incentivo à participação que envolvem os pais, a comunidade e outros intervenientes. A qualidade da oferta e da frequência (e não apenas de inscrição) da EI é reforçada através do trabalho de proximidade e colaboração, sendo que estas abordagens também melhoram as experiências das crianças⁸⁰.

Portugal

Portugal criou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária para as escolas localizadas em áreas carenciadas que trabalham com grupos desfavorecidos e/ou marginalizados. O funcionamento destas escolas inclui medidas especiais, recebem mais financiamento e empregam pessoal técnico adicional (p. ex., professores, psicólogos, mediadores, orientadores).

Os objetivos desta inovação pedagógica são:

- melhorar os ambientes educativos e de aprendizagem das crianças de modo a prevenir o absentismo e o abandono escolar precoce, conseguidos através de uma oferta educativa múltipla e diversificada, que apoia a integração das diferentes etapas de aprendizagem, incluindo a educação pré-escolar;
- criar condições que apoiem as ligações entre a escola e a vida ativa;
- coordenar as políticas educativas e as experiências das crianças, em escolas da mesma área geográfica, com a comunidade, o que inclui melhorar a gestão dos recursos e o desenvolvimento conjunto de atividades educativas, culturais, desportivas e de tempos livres. Estes processos podem levar a uma reestruturação da rede escolar.

No âmbito deste programa, duas escolas criaram o Projeto "Salas de Vidro" para a educação pré-escolar. As escolas organizaram um leque de atividades para as crianças que não frequentam a educação pré-escolar a realizar na escola e na vizinhança. As famílias das crianças foram incentivadas a participar ou a observar estas atividades.

⁸⁰ Baseado na análise do grupo temático de trabalho sobre questões de acesso.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

O projeto começou há cinco anos e tem vindo a ser desenvolvido em dois bairros com muitas famílias e crianças ciganas. O grupo em estudo inclui 17 crianças, o que traduz um crescimento de 25% desde o seu início. O projeto é avaliado anualmente e atualmente 100% das crianças e mães participam regularmente nas atividades. O projeto destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos, mas neste momento tem crianças com menos de 3 anos e algumas mulheres à espera do primeiro filho. A avaliação concluiu que o sucesso se baseia na criação e no desenvolvimento de uma equipa multidisciplinar; numa abordagem transparente; no estabelecimento de segurança e confiança na escola; nos recursos adicionais e na expectativa de que cada escola é responsável e tem que demonstrar ter atingido as metas pré-definidas de modo a receber o financiamento.

Roménia

O Ministério da Educação Nacional tem gerido, desde 2001, um programa baseado na comunidade (jardins de infância de verão), para crianças de grupos desfavorecidos, especialmente ciganos. Este programa de verão destina-se a crianças que não têm acesso aos serviços de educação pré-escolar e deverão iniciar a escolaridade no outono. O programa tem uma duração de seis semanas (45 dias) e usa um currículo adaptado de modo a ajudar as crianças a participar ao mesmo nível do que as que frequentaram o jardim de infância durante um, dois ou três anos. O programa inclui uma componente social que é apoiada pela comunidade local.

Nos Jardins de Infância de verão, os educadores trabalham com mediadores, cuja autoridade é reconhecida pela comunidade, ajudam as crianças a preparar-se para entrar na escola primária. O papel dos mediadores inclui trazer as crianças à escola, apoiar a sua integração e desempenho, apoiar os educadores e promover o valor da educação entre a comunidade. O mediador trabalha geralmente no Grupo de Apoio à Comunidade Local. O programa começou numa comunidade com 20 crianças e funciona agora a nível nacional. Mais de 900 mediadores receberam formação e mais de 500 trabalham no sistema educativo, que inclui os serviços de EI. Desde que começaram os Jardins de Infância de verão, a inscrição de crianças ciganas em idade pré-escolar tem vindo progressivamente a aumentar (25 crianças em 2001, 4.800 crianças em 2008 e 8.400 crianças em 2011) bem como a frequência de crianças ciganas em Jardins de Infância normais (11.493 em 2004, 21.463 em 2009 e 22.166 em 2013). Nos locais onde trabalham os mediadores, a taxa de abandono escolar no ensino primário sofreu uma queda de 50 por cento. Outras iniciativas, como o programa de segunda oportunidade, têm vindo também a desenvolver-se a par dos Jardins de Infância de verão – iniciativas que proporcionam um apoio adicional às crianças de grupos desfavorecidos, incluindo as de etnia cigana.

4.3 Os profissionais de EI – um resumo das evidências

O próximo relatório a ser publicado pelo Eurofound analisa a investigação existente sobre as relações entre formação, condições de trabalho, interações entre profissionais e crianças e resultados para as crianças. As suas conclusões dão alguns esclarecimentos sobre o impacto que as condições de trabalho adequadas e as oportunidades de formação têm na qualidade do serviço e nas interações entre as crianças e os profissionais. Todos estes aspetos são da maior importância uma vez

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

que a experiência, a formação e a qualificação dos profissionais nos serviços de EI nos diferentes Estados Membros são muito diversas⁸¹.

A investigação internacional tem demonstrado amplamente que as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional são componentes essenciais da qualidade na EI⁸² e que estas componentes da qualidade estão relacionadas com os resultados cognitivos e não-cognitivos das crianças. A investigação realizada recentemente no âmbito do projeto de qualidade da OCDE sublinha que existem fortes evidências sugerindo que os profissionais com melhor formação têm maiores probabilidades de proporcionar uma pedagogia de elevada qualidade e ambientes educativos mais estimulantes o que, por sua vez, promove o desenvolvimento da criança e conduz a melhores resultados de aprendizagem⁸³.

Neste sentido, foi demonstrado que a competência profissional dos profissionais era um dos indicadores mais relevantes de qualidade na EI, garantindo particularmente uma maior qualidade de processo. Assim, os profissionais de educação eficazes promovem o desenvolvimento da criança através, da criação de ambientes educativos ricos e estimulantes, do apoio intencional à partilha sustentada de pensamento e raciocínio lógico, e da valorização das iniciativas das crianças para alargar as suas oportunidades de aprendizagem⁸⁴. Por sua vez, a investigação internacional tem encontrado relações positivas e significativas entre a qualidade da EI e os resultados educativos das crianças⁸⁵.

A investigação revela também que a profissionalização contínua dos profissionais é um elemento chave para garantir resultados positivos nas crianças. No entanto, parece ser óbvio que não é o desenvolvimento profissional 'per se' que tem impacto, mas antes que os seus efeitos dependem do conteúdo e do modo como a formação é realizada⁸⁶. A investigação indica que as iniciativas de profissionalização que envolvem ativamente os profissionais na elaboração dos conteúdos da formação – ao tratar questões que surgem na prática diária – e as atividades que os apoiam ao longo

⁸¹ Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Obtido em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Key data on ECEC, Eurydice (2014)

⁸² OECD (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Obtido em:

www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

OECD (2012b) *Research brief: Qualifications, education and professional development matters*. Obtido em:

www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Obtido em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

⁸³ Litjens, I. and Taguma, M. (2010) *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. OECD: Paris.

⁸⁴ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

Pramling, N. and Pramling Samuelsson, I. (2011). *Education Encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.

⁸⁵ Pešikan A. and Ivić, I. (2009) *Education against poverty: Analysis of effects of Preschool Preparatory Programmes introduction in Serbia*. Belgrade: Ministry of Education of Republic of Serbia.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

⁸⁶ Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007) Does training matter? Meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294-311.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

do processo de reflexão e de reelaboração coletiva das práticas, poderão ser as que têm maior sucesso⁸⁷.

As evidências do estudo CoRe também indicam que a qualidade da EI requer não apenas um profissional competente como também um sistema competente que apoie e contribua para a profissionalização contínua dos profissionais, relacionada com as necessidades em transformação da sociedade⁸⁸. Neste sentido, tem sido demonstrado que os cursos de formação contínua de curta duração, que se baseiam geralmente na aquisição de conhecimentos ou técnicas, têm um impacto muito limitado na melhoria das práticas pedagógicas⁸⁹.

De igual modo, a investigação internacional sobre o impacto das condições de trabalho dos profissionais⁹⁰ revela uma ligação clara entre o rácio profissional/criança, a dimensão do grupo, os salários e a qualidade da EI. Estes aspetos têm um impacto positivo nos resultados das crianças. Simultaneamente, as conclusões da investigação sublinham a interação complexa entre as condições de trabalho, o que cria dificuldades para destrinçar os efeitos de cada característica em particular⁹¹. Como vem relatado nos estudos comparativos e revisões⁹², não existe nenhuma componente associada à qualidade estrutural que tenha – por si só – um impacto significativo sobre a qualidade da EI. É a junção das várias componentes – relacionadas com as condições de trabalho dos profissionais – que produz a qualidade na EI. E países diferentes necessitarão de equilíbrios diferentes. Propõe-se, por isso, que ao planear a melhoria da qualidade na EI, se devem considerar simultaneamente diversas características estruturais; com uma compreensão sobre como cada uma tem impacto na qualidade, em cada sistema nacional.

A partir desta investigação e da consulta com representantes de parceiros nacionais, a Organização Internacional do Trabalho lançou recentemente um conjunto de orientações de políticas sobre a 'Promoção de condições de trabalho adequadas para

⁸⁷ Bleach, J. (2013) Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 370–379.

Peeters J. and Vandebroek, M. (2010) 'Childcare practitioners and the process of professionalization.' In Miller, L. and Cable, C. (2010) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage.

Vujicic, L. (2008) 'Research and Improvement of One's own Practice – Way to Development of Teachers'/preschool teachers' Practical Competence.' In Žogla, I. (2008) *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching*. Riga: University of Latvia Press.

⁸⁸ Urban, M, Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Obtido em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Lazzari, A., Picchio, M., and Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: an International journal of research and development. Special issue: 'Continuing professional development and the early years workforce'*, 33 (2), 133-145.

⁸⁹ Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008) Effects of webmediated professional development resources on teacher-child interaction in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

⁹⁰ OECD (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Obtido em: www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

⁹¹ OECD (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Obtido em: www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

⁹² Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU: University of London. Commissioned by the Department for Education and Skills.

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

profissionais de educação de infância' (2014)⁹³. Estas reconhecem o papel essencial dos profissionais da educação de infância na concretização de uma oferta de EI de elevada qualidade para todos; e sublinha que deverá haver uma maior ênfase na melhoria do desenvolvimento pessoal, do estatuto e das condições de trabalho dos profissionais. Como é sublinhado na revisão realizada por Bennett e Moss (2011)⁹⁴ no âmbito do projeto 'Trabalhar para a Inclusão' ('Working for Inclusion'), os profissionais são fundamentais na oferta de EI uma vez que representam a maior parte do custo total dos serviços de educação de infância e são o principal fator que determina as experiências das crianças e dos seus resultados. Por estes motivos, a forma como os profissionais são recrutados, formados e tratados é crucial para a qualidade dos serviços para a infância e para a inclusão de todas as crianças.

O foco nos profissionais; a sua formação inicial e contínua; as condições de trabalho dos profissionais; e as medidas de liderança são essenciais para uma oferta de EI de elevada qualidade. Neste sentido a influência da liderança pedagógica e a necessidade de integrar a teoria e a prática é fundamental. Quando os profissionais têm boa formação, boa liderança e trabalham em serviços de EI que apoiam o seu desenvolvimento profissional, pode-se esperar uma qualidade elevada. Existe, contudo, a necessidade de identificar quais as condições com maior influência sobre a qualidade e se as alterações na formação, na liderança ou nas condições de trabalho produzem as diferenças mais significativas para as crianças e para os resultados da EI. Existe toda uma variedade de práticas emergentes, em todos os Estados Membros, em relação à formação, desenvolvimento e liderança dos profissionais, mas alguns aspetos são comuns: uma combinação de teoria e prática durante a formação inicial: um reconhecimento cada vez maior de que o desenvolvimento profissional contínuo é mais eficaz quando se baseia nas necessidades de formação identificadas; melhor liderança quando esta se estende para além dos deveres administrativos e concilia a responsabilidade pedagógica e os deveres administrativos; e quando existe um foco persistente nas necessidades de aprendizagem e de cuidados das crianças

Princípios e evidências

Princípio 3: profissionais qualificados cuja formação inicial e contínua lhes permite desempenhar as suas funções.

Existe um vasto consenso entre investigadores, profissionais e decisores políticos de que a qualidade da EI e, em última análise, os resultados para as crianças e suas famílias, dependem de profissionais com boa formação, com experiência e competência. A qualidade e relevância da formação têm um efeito direto sobre os profissionais e um efeito indireto nas crianças.

Existem fortes evidências de que a qualificação dos profissionais é importante: níveis elevados de formação inicial e especializada estão associados a uma melhor qualidade de EI assim como a melhores resultados no desenvolvimento das crianças⁹⁵. Está amplamente documentado que os profissionais de EI com mais

⁹³ ILO (2014) *Policy guidelines on the promotion of decent working conditions for early childhood education personnel*. Geneva. Obtido em: www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-andguidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm

⁹⁴ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childrenscotland.org.uk/wfi/>

⁹⁵ Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007) Does training matter? Meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294-311.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

formação formal e especializada em educação de infância têm interações com as crianças que são mais estimulantes, calorosas e desafiadoras, o que por sua vez constitui um apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento global das crianças. No entanto, a investigação mostra também que, por si só, a qualificação dos profissionais não é suficiente para prever a qualidade da oferta de EI: os conteúdos da formação e as metodologias adotadas na sua implementação desempenham um papel essencial. Neste sentido, é a integração de uma variedade de metodologias de formação - aulas, projetos de trabalho em pequenos grupos, prática supervisionada num serviço de EI e a análise coletiva das práticas – que produz a articulação correta entre a teoria e a prática e reforça as competências reflexivas dos profissionais e que se concluiu serem um fator fundamental para uma educação e formação inicial com sucesso⁹⁶.

As conclusões da investigação indicam também que a qualidade do/a educador/a é uma questão muito complexa⁹⁷ e que aumentar a quantidade de formação inicial dos profissionais não é condição suficiente para melhorar a qualidade ou para otimizar os benefícios da EI, no que se refere aos resultados das crianças. O desenvolvimento profissional contínuo – desde que possua a duração e a intensidade suficientes – pode ser tão importante como as qualificações adquiridas na formação inicial para o desenvolvimento das competências dos profissionais. A formação contínua pode conduzir à aquisição de novos conhecimentos, à melhoria contínua das práticas educativas e ao aprofundamento da compreensão pedagógica⁹⁸. Por estes motivos, as oportunidades de desenvolvimento profissional permanente precisam de ser adaptadas para dar resposta às necessidades dos profissionais; estar disponíveis para todo o pessoal de EI – incluindo os assistentes e pessoal auxiliar; e a sua frequência ser vista como um requisito para permanecer e progredir na profissão⁹⁹. O profissional de EI recém-contratado beneficia em ter orientação e acompanhamento durante a sua integração. Todos os elementos da equipa deverão ter a oportunidade de participar no desenvolvimento profissional interno (incluindo projetos de investigação baseados na prática) e ter acesso a programas de apoio pedagógico (ex., aconselhamento, colaboração com outros serviços sociais e educativos a nível local). Para além disto, as oportunidades para conseguir uma experiência profissional mais diversificada, trabalhar de forma interpessoal e colaborativa e explorar possibilidades de carreira flexíveis, devem ser implementadas de modo a favorecer a inclusão de profissionais de grupos desfavorecidos¹⁰⁰.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DFES / Institute of Education: University of London.

⁹⁶ Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti: percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carrocci Editore.

Favre, D. (2004). Quelques réflexions de formateur sur l'analyse des pratiques professionnelles en secteur petite enfance. In D. Fablet (Ed.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*. Paris: L' Harmattan, 17-38.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejdeblandtbørn. Metodologioetik i etnografiskbørneforskning*. København: Gyldendal.

⁹⁷ Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.

⁹⁸ Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Obtido em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

⁹⁹ OECD (2012b) *Research brief: Qualifications, education and professional development matters*. Obtido em: www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

¹⁰⁰ Vonta, T., Balič, F., Jager, J., Rutar, S. (2010) Inter-professional collaboration in pre-school and primary school contexts. Estudo de caso não publicado da Eslovénia preparado para o projeto CoRe. Os Documentos de Investigação CoRe podem ser obtidos em: www.vbjk.be/en/node/3559

100 Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Para mais informação consulte o link: http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

O desenvolvimento de práticas competentes não é apenas uma responsabilidade individual dos profissionais – é antes entendida mais como um esforço conjunto que envolve equipas, centros de formação, instituições da administração local, e entidades não-governamentais. Devem ser implementados sistemas de governação de EI que incluam políticas coerentes para apoiar a profissionalização contínua dos profissionais, a nível local, regional e nacional. Uma meta-análise de estudos de caso que descrevem iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) realizadas por Estados Membros da UE revelou que as iniciativas eficazes se encontram inseridas num quadro pedagógico coerente que ajuda os profissionais a refletir sobre o seu trabalho diário. As iniciativas eficazes ajudam também os profissionais a desenvolver e a utilizar práticas inovadoras que dão resposta às necessidades das crianças e das famílias nas comunidades locais¹⁰¹. A profissionalização dos profissionais pode assumir diversas formas, nomeadamente:

- o intercâmbio de boas práticas entre centros (documentação, trabalho em rede e disseminação);
- investigação-ação participativa e oportunidades de aprendizagem entre colegas (comunidades de prática);
- orientação pedagógica realizada por pessoal especializado (coordenadores pedagógicos, orientadores, etc.);
- oferta de formação para coordenadores/gestores/diretores de serviços de EI

Para concluir, os relatórios internacionais coincidem em que é importante adaptar a formação às necessidades dos profissionais que trabalham com crianças de famílias com baixos rendimentos e de grupos étnicos minoritários¹⁰². O aumento de contratação de profissionais de origens diversas que, quando necessário, são apoiados na atualização progressiva das suas qualificações (para níveis secundários e terciários) beneficia significativamente as crianças, particularmente as oriundas de famílias pobres e migrantes. Em muitas situações, a criação de programas de formação inclusivos, que facilitem o acesso a qualificações de nível terciário de grupos sub-representados, continua a representar um desafio. As conclusões do Estudo CoRe¹⁰³ mostram que, na resposta a este desafio, as estratégias com sucesso incluem a criação de diversos percursos de qualificação, a necessidade de se centrar no reconhecimento da aprendizagem anterior dos profissionais com experiência mas sem formação e na oferta de cursos adicionais de apoio para estudantes de minorias étnicas¹⁰⁴.

O desenvolvimento de expectativas elevadas requer que todos os profissionais tenham formação para o desempenho das suas funções e responsabilidades. Esse desempenho inclui uma formação para trabalhar em equipas multidisciplinares, com os pais e membros da comunidade e para reconhecer as suas próprias competências

¹⁰¹ Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Para mais informação consulte o link: http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf

¹⁰² Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/> ILO (2014) *Policy guidelines on the promotion of decent working conditions for early childhood education personnel*. Geneva. Obtido em: www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-andguidelines/WCMS_236528/lang-en/index.htm

¹⁰³ Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Para mais informação consulte o link: http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf

¹⁰⁴ CoRe unpublished case studies from France, Denmark, England, Belgium (Flanders). Para mais informação: www.vbjk.be/en/node/3559

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

e capacidades através de um processo de reflexão e discussão. No entanto, as expectativas não se relacionam apenas com a formação, a liderança é essencial para apoiar a melhoria, promover o valor da autorreflexão e incentivar os profissionais a prosseguirem o desenvolvimento e o fortalecimento das suas práticas.

França

A França tem expectativas elevadas relativamente à qualificação formal dos diversos tipos de profissionais que trabalham com crianças. Em 2013, a reforma da formação inicial dos professores primários foi concebida para encontrar uma nova relação e equilíbrio entre a prática e a teoria nos estabelecimentos de ensino superior que se dedicam à formação de professores (ESPE - école supérieure du professorat et de l'éducation). Esta reforma abrangeu os docentes que irão trabalhar nos Jardins de Infância ('école maternelle' para crianças a partir dos três anos e, nalgumas áreas desfavorecidas, desde os dois anos até ao início do ensino secundário) e, por conseguinte, a reforma abrangeu alguns aspetos da EI.

Espera-se que a maioria dos profissionais que trabalham em creches (para crianças com menos de três anos) possua qualificações formais de nível superior. Contudo, estas qualificações têm-se centrado nos cuidados de saúde e formação dando mais importância na saúde e o desenvolvimento físico das crianças.

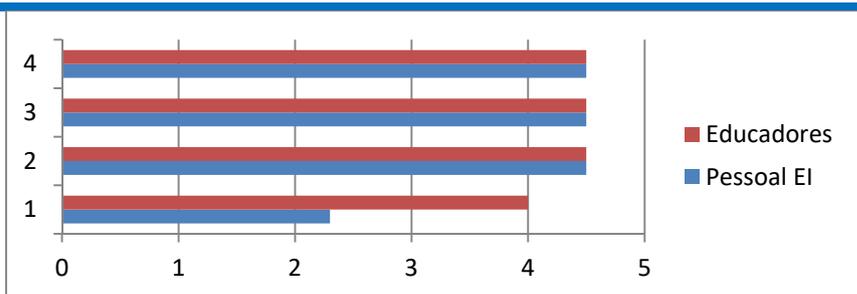
O sistema francês é um sistema dividido e, devido à grande variedade de profissionais de EI, torna-se essencial que os profissionais colaborem. Recentemente foram elaboradas orientações que sublinham como as parcerias entre a oferta de EI e os Jardins de Infância se podem desenvolver. Em Grenoble, o Diretor do Serviço Nacional de Educação e as autoridades locais da EI implementaram um programa experimental de formação em serviço que se centra em juntar profissionais de EI de modo a assegurar que haja ligações entre as diferentes profissões (p.ex., auxiliaires de puériculture, éducatrices de jeunes enfants, ATSEM, enseignants d'école maternelle). Este programa de formação, que tem funcionado como programa piloto em Grenoble – baseia-se nas necessidades dos profissionais e ajuda-os a melhorar a qualidade da sua prática reflexiva. É um projeto recente que tem dado alguns primeiros sinais de sucesso.

O projeto piloto reuniu 25 profissionais, incluindo educadores a trabalhar em Jardins de Infância, pessoal de creche e 100 crianças de áreas desfavorecidas. Os educadores e outros profissionais de EI foram questionados sobre o valor da formação, e solicitados a comentar sobre se:

- 1: é uma boa forma de conhecer as funções e objetivos uns dos outros;
- 2: os ajuda a coordenar as suas ações no apoio às crianças;
- 3: é uma boa forma de compreender o *continuum* educativo das crianças;
- 4: é útil para o seu trabalho.

A tabela seguinte, desenhada com faixas de 20%, mostra até que ponto os participantes estiveram de acordo com estes quatro princípios.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade



Como parte desta formação, foi também pedido aos participantes que indicassem quais os aspetos considerados mais úteis. Foram identificados os seguintes:

- a observação mútua das práticas foi apreciada pelos educadores de jardim de infância e profissionais de creche;
- a ligação entre os profissionais de creche e os educadores de jardim de infância foi reforçada¹⁰⁵, e tiveram mais facilidade em trabalhar em conjunto com os pais;
- a separação das crianças dos pais tornou-se mais fácil e a sua adaptação social facilitada.
- A organização do tempo das crianças na escola é muito mais bem aceite pelos pais e pelas crianças (incluindo as atividades pós-escolares).

O sucesso do projeto-piloto deve-se:

- a recentes alterações no quadro de políticas francês¹⁰⁶ incentivando a parceria entre os Jardins de Infância e creches;
- à necessidade dos profissionais de creche e educadores de jardim de infância trabalharem em conjunto;
- ao empenhamento dos profissionais de creche e dos educadores de jardim de infância em áreas desfavorecidas;
- o projeto piloto ter funcionado com um conjunto de orientações claras e sólidas que ajudam a que as reuniões e as sessões de formação sejam bem estruturadas e produtivas.

Itália

Em Itália, a responsabilidade pelos serviços de EI é partilhada entre as autoridades centrais e locais. Os municípios recrutam geralmente coordenadores regionais que organizam os serviços e proporcionam orientação pedagógica. Não existem orientações nacionais sobre o papel destes coordenadores e, conseqüentemente, as suas responsabilidades variam desde funções essencialmente pedagógicas até funções sobretudo administrativas. As qualificações exigidas a um coordenador regional de EI variam consideravelmente e apenas alguns possuem uma licenciatura. A fim de harmonizar a sua formação inicial, que atualmente não é obrigatória, a *Università di Roma Tre* criou um curso de mestrado para futuros coordenadores. Este curso pretende dar aos potenciais coordenadores um leque de competências pedagógicas e organizativas que lhes serão úteis numa grande variedade de contextos.

Já houve oito turmas de estudantes e 100% terminaram o mestrado. A avaliação identificou que 98.7% dos candidatos consideraram o mestrado como muito

¹⁰⁵ <http://eduscol.education.fr/cid66998/eduscol-the-portal-for-education-players.html>

¹⁰⁶ (NOR : MENE1242368C circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 MEN - DGESCO A1-1)

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

satisfatório ou satisfatório e que 97.5% o recomendariam a potenciais coordenadores. A avaliação identificou que a abordagem reflexiva foi valorizada e 80% dos professores foram avaliados com o nível de “bom ou muito bom” no que diz respeito às suas competências pedagógicas. O curso pretende proporcionar uma experiência de aprendizagem transformadora que possibilite aos potenciais coordenadores continuarem a aprender ao longo da vida, e tendo as competências e as aptidões necessárias para trabalhar num ambiente versátil e reflexivo.

Os candidatos e organizadores consideram o curso de mestrado como um sucesso, pois representa um modelo pioneiro no campo da oferta de EI. Até ao momento não houve uma avaliação de acompanhamento sobre o impacto que este tipo de formação teve na eficácia dos coordenadores de EI ou sobre o impacto que os profissionais com melhor formação têm na qualidade dos serviços de EI.

Princípio 4: Condições de apoio no trabalho, incluindo uma liderança profissional que crie oportunidades de observação, reflexão, planificação, trabalho de equipa e cooperação com os pais.

Boas condições de trabalho podem reduzir a constante e prejudicial mobilidade dos profissionais de EI. Encontra-se bem documentado na investigação internacional que as condições de trabalho dos profissionais, associadas ao rácio adulto/criança, dimensão do grupo e salários, são importantes¹⁰⁷.

As evidências da investigação são consistentes com a opinião de que o rácio criança/profissionais pode ter um impacto significativo na qualidade da atenção prestada às crianças¹⁰⁸. Neste aspeto, as conclusões da investigação mostram que rácios mais altos (mais profissionais por grupo de crianças) são mais propícios para facilitar interações positivas e responsivas entre os adultos e as crianças – tanto a nível individual como de grupo. O impacto sobre o desenvolvimento das crianças tem sido amplamente demonstrado¹⁰⁹. Contudo, as conclusões revelam também que a influência do rácio criança/profissionais na qualidade se relaciona com outros elementos do ambiente educativo, incluindo a educação e a formação dos profissionais, os salários e a dimensão do grupo.

Em relação à dimensão dos grupos, as evidências da investigação são consistentes com opinião de que este é um de muitos fatores, incluindo o rácio entre crianças e profissionais, que tem um impacto pequeno mas significativo na qualidade das interações entre os profissionais e as crianças – assim como na qualidade do apoio à aprendizagem que lhes é proporcionado¹¹⁰ e que tem um efeito positivo nos resultados das crianças. No entanto, as conclusões da investigação sobre o rácio entre profissionais e crianças sublinham que é difícil identificar a influência específica da

¹⁰⁷ OECD (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Obtido em: www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

¹⁰⁸ Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU: University of London. Encomendado pelo 'Department for Education and Skills'.

¹⁰⁹ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

Pramling, N. and Pramling Samuelsson, I. (2011). *Education Encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.

¹¹⁰ Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multimethod analysis of English infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

dimensão dos grupos na interação entre os profissionais e as crianças e nos resultados das crianças.

Devido a estas influências complexas e múltiplas, é impossível retirar conclusões precisas da investigação quanto ao rácio ideal entre profissionais e crianças ou em relação à dimensão dos grupos¹¹¹. A investigação indica que, nos diferentes países, as opções devem ser tomadas no contexto das filosofias e noções locais de boas práticas de EI. Estas opções poderão ter em conta a ideia de que uma dimensão favorável do grupo e um rácio razoável proporcionam melhores condições de apoio às interações sociais e de promoção da aprendizagem das crianças.

Embora a investigação realizada em muitos países apoie a perspetiva de que a qualidade na EI requer boas condições de trabalho para os profissionais, os salários baixos de muitos – especialmente dos que trabalham em serviços para as crianças mais pequenas em sistemas divididos – encontram-se bem documentados. Como nos indica o relatório *Starting Strong II*, ‘os números de vários países revelam uma enorme disparidade de salários entre profissionais de educação de infância e professores, em que os profissionais de educação de infância na maioria dos países têm baixa qualificação e salários ao nível do salário mínimo’¹¹². Neste sentido, considera-se que os profissionais de EI poderão não fazer parte da possível solução para reduzir o atraso escolar e as desigualdades sociais¹¹³. Pelo contrário, poderão tornar-se parte do problema – ao reproduzir as desigualdades e a segregação – se não forem tomadas medidas corretivas especialmente em relação aos “profissionais de cuidados”¹¹⁴. Neste aspeto, as conclusões do projeto ‘*Working for Inclusion*’ advertem que haver profissionais de educação de infância com baixa qualificação e salários baixos não só é prejudicial para a qualidade da EI como é também insustentável¹¹⁵, o que é demonstrado pelo rápido decréscimo da oferta de profissionais de educação de infância nos países em que a profissão é mal remunerada.

Encontrar oportunidades para que os profissionais de EI desenvolvam as suas competências constitui uma contribuição importante para a qualidade da oferta. Contudo, a formação e o desenvolvimento dos profissionais, uma boa liderança e um ambiente de apoio no trabalho não são os únicos fatores que contribuem para a qualidade elevada. Também é importante criar condições de trabalho em que os profissionais sejam valorizados; onde exista tempo suficiente para preparação, reuniões de equipa e reflexão; e onde o rácio adulto/criança permita que as crianças tenham a atenção que merecem. As boas condições de trabalho produzem indivíduos motivados, que dispõem do tempo e dos recursos necessários para apoiar as crianças e para trabalhar com os pais e membros da comunidade.

¹¹¹ Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU: University of London. Encomendado pelo ‘Department for Education and Skills’.

¹¹² OCDE. (2006) *Starting Strong II*, p. 15.

¹¹³ Eurydice (2009) *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: EACEA.

¹¹⁴ A informação do projeto ‘*Working for Inclusion*’ (Bennett e Moss, 2011) mostra que em alguns sistemas de ECI – especialmente na oferta com fins lucrativos, orientada pelo mercado – os níveis salariais dos trabalhadores de primeira infância são tão baixos que alguns se poderiam contar entre os chamados ‘pobres com emprego’.

¹¹⁵ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe’s youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Noruega

Em 2003, a Direção para a Educação e Formação da Noruega estabeleceu um projeto de orientação para apoiar os educadores de infância recém-formados (para crianças do nascimento até à idade da escolaridade obrigatória)¹¹⁶. Esperava-se que a formação de professores oferecesse aos estudantes a melhor oportunidade possível para se tornarem bons profissionais, reconhecendo no entanto que certos aspetos das funções profissionais se aprendem melhor através da experiência e no contexto da prática profissional. A avaliação do projeto em 2006¹¹⁷ indicou resultados positivos, o que conduziu a um acordo para dar oportunidades de orientação a todos os educadores de infância recém-formados. A avaliação também identificou a necessidade de desenvolver uma equipa de orientadores qualificados, o que originou a criação de um programa de estudos disponível a nível nacional (30 ECTS). Desde 2011/12 os educadores de infância têm orientação durante o seu primeiro ano de trabalho num jardim-de-infância.

Um inquérito em 2014¹¹⁸ mostrou que:

- 67% dos educadores de infância recém formados receberam orientação (2012: 63 %)
- oito em dez jardins de infância proporcionaram orientação (2012: seis em dez);
- quem assume a função de orientador nos jardins de infância é normalmente um supervisor educativo ou o/a diretor/a do centro. Para além disso, alguns municípios recorrem a orientadores externos que são indivíduos competentes que trabalham para o município noutras atividades;
- a orientação é organizada de diferentes formas de acordo com as possibilidades e necessidades locais;
- a maioria dos/as diretores/as dos centros (58%) afirmaram ter reservado algum tempo da sua semana de trabalho, tanto para os supervisores como para os profissionais recém-formados;
- O conteúdo dos programas de orientação é variável. Os temas tratados com mais frequência são a liderança educacional, a cooperação e colaboração com pais.

Para garantir o sucesso do programa tem que se compreender a importância da orientação para os licenciados. A organização é importante, bem como a necessidade de ser claro quanto à responsabilidade partilhada entre orientadores e licenciados, e a necessidade de desenvolver um entendimento comum das funções e das responsabilidades de cada um. Os programas funcionam melhor quando existe um 'feedback' sistemático e a avaliação é usada para introduzir melhorias e dar continuidade ao desenvolvimento profissional. Os orientadores devem possuir qualificações e dispor de tempo para o acompanhamento de planos de trabalho individuais¹¹⁹.

¹¹⁶ Nos anos 90 tinha sido criado um programa nacional de tutoria pedagógica. No entanto, este não era especificamente dirigido a novos educadores de infância recém-formados.

¹¹⁷ Dahl T, Buland T, Finne H og, Havn V (2006), Hjelp til praksisspranget Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere
http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Sluttrapport%20med%20vedlegg,%20Veiledning%20av%20nyutdannede.pdf

¹¹⁸ Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf

¹¹⁹ <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Estónia

Na Estónia, os critérios de avaliação interna da oferta de EI têm sido estabelecidos através de regulamentação do Ministério da Educação e Investigação. Estes critérios abrangem:

- liderança e gestão;
- gestão do pessoal;
- cooperação com grupos interessados e intervenientes;
- gestão de recursos;
- o processo educativo e os resultados da criança;
- estatísticas sobre a instituição pré-escolar (abrangendo as crianças dos 18 meses aos 7 anos), incluindo o rácio entre crianças e adultos, a dimensão dos grupos e o nível salarial dos educadores de infância.

As atividades de aconselhamento que apoiam a avaliação interna são organizadas e coordenadas pelo Ministério. Este aconselhamento proporciona apoio aos gestores/líderes das instituições de educação pré-escolar. Alterações recentes à Lei das Instituições de Educação Pré-escolar (abrangendo crianças dos 18 meses aos 7 anos) estabeleceram os rácios entre adultos e crianças para os grupos de Jardim de Infância, com um máximo de 1:8 nos grupos de creche e 1:12 nos grupos de Jardim de Infância. Os educadores de infância têm um horário semanal de 35 horas das quais cinco são dedicadas à preparação e à reflexão com a sua equipa.

Em 2009 foi lançado um programa do Fundo Social Europeu (EDUKO) para ajudar a tornar a formação profissional dos educadores de infância mais aberta, flexível e centrada na prática. Como parte do projeto EDUKO, foram realizados três estudos que tiveram uma enorme influência no planeamento da formação profissional. Estes estudos (“Profissionalismo dos educadores de infância na Estónia, Finlândia, Suécia e Hungria”¹²⁰ e “Influência da Liderança no profissionalismo dos educadores de infância na Estónia, Suécia e Finlândia”¹²¹) analisaram as perspetivas e as opiniões dos diretores e dos educadores de infância quanto ao profissionalismo dos educadores de infância que trabalham num contexto multicultural. Os resultados destes estudos foram utilizados para definir padrões profissionais para os educadores de infância na Estónia. Estes padrões são agora utilizados como base para a formação inicial e contínua dos educadores e dos diretores, e para a planificação das suas carreiras.

4.4 Currículo - um resumo das evidências

Existe um consenso entre os investigadores e decisores políticos de que o desenvolvimento dos currículos de EI pode ser considerado como um instrumento eficaz para melhorar a qualidade pedagógica dos serviços frequentados por crianças desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória¹²². De facto, a existência

¹²⁰ Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden, Finland and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 0000 [no prelo]

¹²¹ Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Sandberg, A., Johansson, I. (2014). The Influence of Leadership on the Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden and Finland. In A. Liimets ja M. Veisson (eds.). *Teachers and Youth in Educational Reality* (119 - 142). Peter Lang Verlag.

¹²² Rayna, S., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

de um currículo explícito que apresenta intenções finalidades e abordagens claras para a educação de infância no âmbito de um quadro coerente¹²³ pode apoiar o papel dos profissionais na criação de ambientes de aprendizagem que estimulem com sucesso o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional das crianças, maximizando assim os benefícios da frequência da EI.

Existem muitas semelhanças em toda a Europa em relação à conceção e implementação dos currículos de EI¹²⁴, embora os valores culturais e o entendimento geral da infância sejam diferentes de acordo com cada país, região e programa. Apesar do largo consenso quanto aos domínios gerais do desenvolvimento que fazem parte da educação de infância – que abrangem desenvolvimento emocional, pessoal e social, linguagem e a comunicação, conhecimento e a compreensão do mundo envolvente, expressão criativa, movimento e desenvolvimento físico – existem diferenças no espaço que é reservado à aprendizagem académica¹²⁵. A literacia e a numeracia assumem um papel dominante nalguns países e, apesar do alargamento da abrangência do currículo, as experiências de aprendizagem das crianças tendem a centrar-se predominantemente na preparação para a escolaridade obrigatória. Pelo contrário, noutros países os currículos tendem a mostrar alguma relutância na introdução de experiências de aprendizagem formalizadas nos primeiros anos. Uma abordagem holística mais alargada que promova o desenvolvimento cognitivo e não cognitivo da criança – através da aprendizagem a partir da experiência, do brincar e das interações sociais – é considerada como mais adequada para a realização plena do potencial de aprendizagem das crianças. Neste contexto, as evidências da investigação demonstram que colocar a aprendizagem académica em primeiro lugar não compensa¹²⁶. De facto, de acordo com o estudo 'Effective Pedagogy in the Early Years (EPPI)' que incide na pedagogia eficaz¹²⁷, a partilha sustentada de pensamento entre a criança e um adulto responsivo constitui uma condição prévia essencial para a aprendizagem das crianças. Neste estudo são reconhecidas como práticas pedagógicas eficazes as que abrangem: um envolvimento mútuo da parte da criança e do adulto; um processo conjunto de construção de conhecimentos, significados e compreensão; e uma orientação e apoio à aprendizagem, entendidos como demonstração, explicação e fazer perguntas, sobretudo perguntas abertas, que estimulem o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança, o que implica que os aspetos diretivos das práticas de EI só serão eficazes se apoiarem o processo ativo de co-construção, mas não se apenas reproduzirem práticas de transmissão de conhecimentos¹²⁸.

Os resultados da investigação concluem que os currículos de EI podem constituir instrumentos com grande influência para tornar o sistema de EI mais eficaz na sua missão global mas, ao mesmo tempo, também 'podem originar processos que se

Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

UNICEF (2012) Documento preliminar de 'A framework and tool box for monitoring and improving quality'.

¹²³ Bertrand, 2007 citado em OCDE (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD.

¹²⁴ Apresentação do Professor Paul Leseman no encontro do grupo de trabalho temático sobre ECI (18 – 9 -2013, Bruxelas)

¹²⁵ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

¹²⁶ OCED (2004) *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD Directorate for Education.

¹²⁷ Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. London: Department of Education and Skills.

¹²⁸ Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

afastam desse objetivo principal pois vão contra os princípios das boas práticas¹²⁹. Por isso, e para que sejam eficazes, a elaboração dos currículos de EI não se deverá basear apenas nos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança mas ter em conta noções partilhadas de boas práticas construídas no contexto das pedagogias locais para a infância.

Recorrendo às conclusões da investigação existente, é possível encontrar convergência relativamente a determinadas características dos currículos de EI que são tidos como boas práticas em diversos contextos¹³⁰. Estas características incluem:

- um currículo baseado numa declaração de princípios e valores que reconhecem os direitos da criança enquanto ser humano competente (Convenção dos Direitos da Criança da ONU, 1989) e respeitam os pais enquanto primeiros educadores da criança;
- um currículo com um enquadramento pedagógico abrangente que estabelece os princípios para o desenvolvimento sustentado das crianças através de práticas educativas e de cuidados que dão resposta aos interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Este tipo de enquadramento pode proporcionar uma orientação geral aos pedagogos e educadores sobre os modos como os processos de aprendizagem das crianças podem ser apoiados – ex., através do envolvimento e da interação do adulto; gestão do grupo; ambientes de aprendizagem ricos; metodologia por temas ou projetos – de modo a atingir os objetivos curriculares;
- um currículo que enuncia finalidades claras para dar resposta ao desenvolvimento holístico das crianças, em domínios globais do desenvolvimento – desenvolvimento emocional, pessoal e social, linguagem e comunicação, conhecimento e compreensão do mundo envolvente, expressão criativa e desenvolvimento físico e movimento – e que procure o equilíbrio adequado entre aprendizagem e bem-estar. Devido às grandes variações interpessoais e intrapessoais do desenvolvimento das crianças durante a infância, a formulação de objetivos de aprendizagem abrangentes parece ser mais adequada do que padrões de aprendizagem sequenciais e específicos para cada idade;
- um currículo especialmente centrado na comunicação, interação e diálogo como fatores chave que apoiam a aprendizagem e o bem-estar da criança através de construção de significados e de pertença;
- um currículo que incentive os profissionais a trabalharem em colaboração e a avaliarem continuamente a sua prática, de modo a melhorar. A investigação em geral reconhece que, ao serem reflexivos, os profissionais desenvolvem uma melhor compreensão sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem; e que limitar-se a ter conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança não é suficiente para delinear práticas eficazes. Por este motivo, a reflexão constante sobre as práticas através da observação e da

¹²⁹ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

¹³⁰ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Artigo apresentado no segundo encontro do 'Transatlantic Forum on Inclusive Early Years' realizado em Nova Iorque, 10-12 de Julho de 2013.

Pramling, I, Sheridan, S. and Williams, P. (2006) Five preschool curricula - Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-30.

Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

documentação das experiências de aprendizagem das crianças permite que os profissionais enfrentem novos desafios, e sejam responsivos às necessidades e às potencialidades de todas as crianças. O trabalho colaborativo entre profissionais pode estabelecer as bases de uma permanente co-construção, desconstrução e reconstrução das práticas educativas através do diálogo com as crianças e do envolvimento dos pais, enquanto parceiros iguais no processo de tomada de decisões pedagógicas;

- Um currículo que inclui a cooperação com os pais e promove valores democráticos acordados num quadro de diversidade sociocultural¹³¹.

Os Estados Membros adotam diferentes abordagens para o desenvolvimento dos currículos de EI. Alguns currículos são determinados localmente, outros a nível regional e alguns a nível do sistema. Para além disso, alguns centram-se mais nos cuidados e outros na educação. O currículo da EI é cada vez menos definido de modo restritivo, pelo contrário, existe um conjunto de valores ou princípios fundamentais que enquadram o currículo e estes enquadramentos incentivam os profissionais a refletir sobre a sua prática, o que poderá ser mais eficaz do que os conteúdos detalhados. Há necessidade de encontrar atividades curriculares que 'puxem' e desafiem todas as crianças. Estas atividades deverão ser relevantes para a vida das crianças.

As orientações ou o enquadramento curricular deverão permitir que cada serviço de EI (desde as amas às creches e jardins de infância) desenvolva um currículo que tenha em conta a diversidade e os recursos do meio ambiente local e as origens socioculturais das crianças e dos pais. Em cada contexto, o currículo deve dar resposta às necessidades das crianças e ser desenvolvido através de debates com as crianças, os pais, os elementos da comunidade local e os profissionais de EI.

Princípios e evidências

Princípio 5 – um currículo baseado em finalidades pedagógicas, valores e abordagens que possibilitem às crianças desenvolver todo o seu potencial de forma holística.

A abordagem pedagógica da EI considera que cuidados, educação e socialização formam um todo inseparável¹³².

Os cuidados não consistem em simplesmente tomar conta das crianças – incluem o reconhecimento de que as atividades de cuidado das crianças proporcionam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pois envolvem uma comunicação intensa entre a criança e os profissionais. Os cuidados também ajudam a melhorar a motivação e o envolvimento das crianças nos processos de aprendizagem, ao criar um clima emocional positivo em que a criança se sente confiante. Desenvolver relações de cuidados significa promover interações que são responsivas, recíprocas, respeitosas, positivas e encorajadoras – e que apoiam o desenvolvimento global e o bem-estar da criança¹³³. O impacto da qualidade das interações adulto/criança – bem como as interações entre crianças – nos resultados

¹³¹ Prott, R. & Preissing, C. (2006) *Bridging Diversity: an early childhood curriculum* [Berliner Bildungsprogramm]. Berlin: Verlag das Netz.

¹³² Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

¹³³ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

cognitivos e não cognitivos das crianças tem sido amplamente demonstrado pela investigação¹³⁴. A investigação mostra que os efeitos positivos das interações sociais nos processos de aprendizagem das crianças são maximizados em contextos de diversidade e mistura social. Nesta situação são constantemente criados novos desafios cognitivos e podem ser construídas identidades positivas num contexto que estimula a participação significativa da criança na vida da creche ou do jardim de infância.

Ao mesmo tempo, a educação nos primeiros anos necessita de ir para além da aprendizagem formalizada que é tradicionalmente adotada no contexto da escolaridade obrigatória. A investigação demonstra que as perspetivas sequenciais e por disciplinas específicas não são eficazes para promover a aprendizagem das crianças na educação de infância, enquanto uma abordagem holística, transversal a vários domínios e que apoie o desenvolvimento cognitivo global da criança é mais eficaz pois dá apoio às estratégias de aprendizagem das crianças¹³⁵. Nas palavras de Bennett (2013): 'O desenvolvimento cognitivo das crianças não se ajusta à abordagem tradicional por disciplinas. Pelo contrário, centra-se na construção de sentido – o seu lugar na família; os papéis e trabalhos dos adultos significativos; em forjar uma identidade pessoal; em como comunicar necessidades e desejos; como interagir com sucesso e fazer amigos; como funcionam as coisas; a mudança das estações do ano e outros acontecimentos notáveis no ambiente da criança¹³⁶.

Ao reconhecer que a aprendizagem da criança pode ser melhor apoiada através da estimulação do seu sentido de identidade e pertença, bem como dando-lhe o poder para desenvolver uma compreensão do mundo à sua volta, as orientações curriculares podem proporcionar informações aos profissionais sobre como criar ambientes de aprendizagem ricos que ofereçam às crianças oportunidades para brincar, explorar e interagir socialmente. A criação de ambientes de aprendizagem eficazes implica a diversificação das experiências de aprendizagem, bem como a utilização de muitas linguagens simbólicas para concetualização e expressão: estes dois aspetos têm demonstrado ser essenciais para apoiar o desenvolvimento significativo dos processos cognitivos da criança nos primeiros anos¹³⁷.

Para além disso, a autoconfiança das crianças melhora e os seus sentimentos de pertença desenvolvem-se quando os seus contributos são valorizados e as suas opiniões têm impacto na vida quotidiana da EI. Os currículos de EI deveriam, por isso, reconhecer a sua importância e criar oportunidades para as crianças construírem e atribuírem sentido ao mundo que as rodeia. Por este motivo, o brincar das crianças deve estar no centro de qualquer iniciativa educativa com a finalidade de promover a aprendizagem da criança¹³⁸.

¹³⁴ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education: University of London.

Kutnick, P., Brighi, A., Avgitidou, S., Genta, M. L., Hännikäinen, M., Karlsson-Lohmander, et al. (2007) The role and practice of interpersonal relationships in European early education settings: sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:3, 379-406.

¹³⁵ van Kuyk, J. (2006) 'Holistic or sequential approach to curriculum: what works best for young children?' In van Kuyk (ed.) *The quality of early childhood education*. Arnhem: CITO.

¹³⁶ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Artigo apresentado no segundo encontro do 'Transatlantic Forum on Inclusive Early Years' realizado em Nova Iorque, 10-12 de Julho de 2013, 11.

¹³⁷ Mantovani, S. (2007) Early Childhood Education in Italy. In R. S. New, and M. Cochran *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport CT: Praeger Publishers, 1110 – 1115.

¹³⁸ Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. Eds. 2011. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Os resultados da investigação sublinham que os processos de aprendizagem da criança estão muito dependentes do ambiente social, de uma interação estável e confiável com outras crianças e adultos, bem como de espaço e tempo livre e incondicional para brincar e expressão livre¹³⁹. O brincar num contexto de educação de infância constitui uma parte da vida das crianças em que estas podem fazer escolhas autónomas.

Normalmente, um currículo que possibilita que as crianças aprendam através do brincar irá incentivá-las a estarem totalmente envolvidas, muito motivadas e tomarem a iniciativa nos intercâmbios de comunicação¹⁴⁰. O brincar apoia os interesses das crianças; encoraja-as a tomar decisões, resolver problemas, e a desenvolver independência. As crianças aprendem a fazer as suas escolhas e a responsabilizar-se cada vez mais pela sua aprendizagem, o que lhes permite sentirem que têm sucesso, desenvolverem confiança e, de acordo com a sua idade, contribuírem para as atividades e decisões do quotidiano na EI¹⁴¹. E mais importante ainda, quando as iniciativas de aprendizagem das crianças são acompanhadas por adultos capazes de planear oportunidades de progressão, o brincar pode tornar-se num instrumento importante para promover as bases gerais da aprendizagem formal. A investigação mostra que brincar apoia o desenvolvimento das capacidades metacognitivas que estão associadas aos benefícios da EI a longo prazo (como as capacidades verbais e o raciocínio lógico); e o jogo simbólico bem desenvolvido tem o potencial de influenciar competências específicas de literacia e numeracia¹⁴². Estas conclusões são também confirmadas pelas das revisões de literatura internacional que sublinham como o potencial de desenvolvimento da criança é otimizado em contextos onde a aprendizagem é estimulada através da interação recíproca e bem equilibrada entre as atividades iniciadas pela criança e as iniciativas educativas orientadas pelo adulto¹⁴³.

Em conclusão, os currículos de EI devem basear-se num enquadramento coerente que possibilite a progressão e a continuidade na aprendizagem das crianças desde o nascimento até (pelo menos) ao início da escolaridade obrigatória. A transição para a escola necessita de uma atenção particular e deve ser organizada em colaboração, de modo a que a perspetiva das crianças, dos profissionais de EI, professores e pais seja considerada e valorizada¹⁴⁴.

¹³⁹ Siraj-Blatchford, I. (2009) Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2). p. 77-89; Vygotsky, L. (2004). Imagination & creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology* 42, (1), p. 4-84. Wood, E. (2013). Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. 3rd edition, Sage: London

¹⁴⁰ Monaco, C. and Pontecorvo, C. (2010) The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 341-371.

¹⁴¹ Jensen, J. J. (2011). Understandings of Danish pedagogical practices. In Cameron, C. & Moss, P. (eds.) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*, p. 141 -1 57. London: Jessica Kingsley Publishers.

¹⁴² Bodrova, E. (2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-369. Van Oers, B. (2010) Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37.

¹⁴³ Burger, K. (2014) Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: [10.1080/1350293X.2014.882076](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076)

¹⁴⁴ Moss, P. (eds) (2013) *Early childhood and compulsory school education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

A educação de infância estabelece as bases para a aprendizagem das crianças ao longo da vida, para um crescimento e desenvolvimento equilibrados e para o bem-estar e a saúde. A EI proporciona cuidados, educação e ensino e as práticas eficazes baseiam-se no conhecimento sobre o crescimento, o desenvolvimento, e a aprendizagem das crianças. Este conhecimento resulta do estudo de uma grande variedade de disciplinas acadêmicas, da investigação e de métodos pedagógicos.

O currículo reconhece a importância dos cuidados e educação da criança, bem como do seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional nos serviços de EI. Juntamente com a aprendizagem, há necessidade de proporcionar um ambiente seguro que garanta as melhores condições possíveis de crescimento e desenvolvimento. Um currículo com uma boa conciliação de educação e cuidados pode promover na criança uma autoimagem positiva, competências básicas e desenvolvimento do pensamento. O currículo tem de ajudar a criança a compreender as suas experiências, a envolver-se através do brincar e encorajar a sua participação ativa. Um currículo baseado numa abordagem pedagógica em que cuidados, educação e socialização formam no seu conjunto um todo inseparável é aquele que tem maiores probabilidades de conduzir a expectativas elevadas¹⁴⁵ e ao sucesso das crianças.

Alemanha

Um ponto forte específico da oferta de EI na Alemanha é o recurso à pedagogia social a par da inclusão de três conceitos: uma compreensão de Erziehung (socialização); Bildung (educação); e Betreuung (cuidados). Todos são vistos como características inseparáveis dos serviços para a infância. Estas dimensões educativas têm em conta a necessidade da criança explorar e dar sentido do mundo que a rodeia. Estas dimensões permitem também ir ao encontro das necessidades cognitivas, emocionais, sociais e de aprendizagem prática das crianças. A dimensão de socialização da EI prende-se com a vontade de ajudar as crianças a desenvolverem orientação, valores e agência num mundo social. Um dos objetivos principais desta dimensão é estimular o desenvolvimento do comportamento social das crianças. A dimensão dos cuidados coloca um especial enfoque no bem-estar físico, emocional e mental das crianças. As relações fiáveis e autênticas com os profissionais de EI são consideradas essenciais para a exploração e aprendizagem da criança, bem como para a sua socialização. Todas estas três dimensões são vistas como proporcionando uma abordagem unificada e holística de apoio às crianças na EI. Esta perspetiva está contemplada na Lei Federal.

A 'tríade' de socialização, educação e cuidados está subjacente aos currículos adotados pelos 16 Estados Federais. Em 2004, foi estabelecido um conjunto partilhado de entendimentos dos currículos no "Quadro Comum para Centros de Educação e Cuidados para a Infância". Estes entendimentos incluem uma abordagem co-construtivista da aprendizagem das crianças e uma perspetiva de pedagogia inclusiva. O Quadro estabelece os objetivos gerais da EI, orientações pedagógicas e áreas essenciais de aprendizagem. Rejeita uma abordagem rígida por disciplinas (à maneira da escola) através da definição de áreas abrangentes de aprendizagem, ex., linguagem e comunicação; ciências; educação estética e *media*; educação física e saúde; ambiente natural e cultural; e valores e educação religiosa. O Quadro e os currículos dos Estados Federais destinam-se às crianças do nascimento até à idade

¹⁴⁵ 'Expectativas elevadas' como definidas no glossário do anexo desta proposta.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

da escolaridade obrigatória e, alguns, um pouco mais. A monitorização dos efeitos do currículo não é sistemática; no entanto, o desenvolvimento de currículos diferentes tem estimulado o debate sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas na EI. Estas discussões e reflexões têm conduzido a melhorias na qualidade.

Eslovénia

Em 1995 ocorreu uma reforma importante no sistema educativo – o principal veículo desta reforma foi o desenvolvimento do Conselho Nacional Curricular (CNC). As suas tarefas incluem a conceção e preparação do currículo pré-escolar (para crianças entre os 11 meses e os seis anos); os programas da escola básica e secundária; alterações na educação de adultos; a nomeação de comissões para observarem segmentos específicos do sistema educativo; etc. A comissão nomeada para a educação pré-escolar (constituída por especialistas universitários, conselheiros educativos de diferentes instituições, tais como o Instituto Nacional de Educação, e o Instituto de Investigação Educacional, e representantes dos Jardins de Infância) preparou uma proposta de currículo que teve em conta os princípios e as metodologias do CNC. Todos os educadores de infância eslovenos foram chamados a participar na análise do currículo através de inquéritos e reuniões de ‘grupos de estudo’ onde puderam discutir a proposta. As conclusões destas discussões foram registadas e enviadas aos autores da proposta de currículo. Os elementos da comissão curricular prepararam uma análise de modo a poder integrar na proposta os comentários dos educadores de infância. A análise foi divulgada aos educadores de infância e incluída nos documentos que foram submetidos juntamente com a versão final das propostas de currículo. Por fim, o currículo nacional foi adotado em 1999 pelo Conselho de Peritos para a Educação Geral (um corpo consultivo nomeado pelo governo).

As alterações ao currículo nacional foram implementadas dois anos após terem sido adotadas pelo Conselho de Peritos para a Educação Geral. Houve um programa intensivo de formação em serviço para os educadores de infância – que incluiu oficinas, encontros e grupos de estudo de educadores de infância. Os Jardins de Infância (pré-escolar) ficaram responsáveis pela implementação do novo currículo – com o apoio de conselheiros educacionais do Instituto Nacional de Educação. Cada Jardim de Infância deveria nomear uma equipa especial, encarregada do processo de introdução e implementação. Com a implementação do novo currículo foi iniciado um processo sistemático de monitorização e avaliação das mudanças. A monitorização contínua é agora da responsabilidade das instituições nacionais.

O sucesso da introdução da reforma curricular baseou-se na transparência e na garantia de participação de todos os interessados, o que possibilitou o desenvolvimento de soluções coerentes e consistentes sobre como proceder para assegurar o diálogo público e para formar os docentes para a introdução do novo currículo.

O Currículo Nacional da Educação Pré-escolar (para crianças dos 11 meses aos 6 anos) baseia-se numa abordagem de desenvolvimento. Esta inclui uma planificação de elevada qualidade; e uma implementação e avaliação do processo de aprendizagem que considera que as características individuais das crianças e o seu desenvolvimento como sendo mais importantes do que atingirem resultados pré-determinados. O currículo nacional é um documento aberto e flexível. Contem princípios, orientações, objetivos e áreas de atividades que estão concebidas para diferentes grupos etários. As atividades incluem: movimento, língua, natureza, sociedade, artes e matemática. As aprendizagens interdisciplinares baseadas na

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

ética, cuidados de saúde, segurança e educação encontram-se também incluídas em todas as áreas de atividade¹⁴⁶.

Princípio 6 - um currículo que implique que os profissionais colaborem com as crianças, com os colegas e com os pais e reflitam sobre a sua prática.

Este princípio sublinha a importância do currículo de EI para trabalhar e estimular o desenvolvimento holístico da criança, proporcionando um enquadramento aberto que é simultaneamente experimental e educativo¹⁴⁷. Esta afirmação significa que o currículo tem que deixar espaço para os profissionais trabalharem a partir dos interesses das crianças, das suas experiências e questões, de modo a colocar a criança no centro do currículo como protagonista da sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, um currículo poderá também abordar domínios específicos de conteúdos de aprendizagem, como apoio à literacia e à linguagem, à numeracia e ao desenvolvimento sócio emocional e físico. O papel fundamental dos profissionais consiste em desenvolver estratégias educativas e didáticas que relacionem os interesses e as iniciativas das crianças com estes aspetos da aprendizagem, de modo a estimular a co construção do conhecimento. Por outras palavras, o/a educador/a necessita de entrar de forma autêntica no mundo das crianças e transformar os seus interesses e questões em significados e compreensões partilhados¹⁴⁸. Neste sentido, qualquer currículo – para que exerça uma influência nas experiências de aprendizagem e socialização das crianças – deve ser elaborado através de um processo participativo e acompanhado de experimentação pedagógica e de investigação baseada na prática¹⁴⁹. Um processo contínuo de inovação das práticas, que dê resposta ao potencial e às necessidades de aprendizagem das crianças, é essencial, não só para o sucesso da implementação do currículo, mas também para a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças nos serviços de EI. Este processo requer profissionais com uma boa formação e reflexivos, que trabalhem em equipa com os colegas e utilizem instrumentos metodológicos – como a observação e a documentação¹⁵⁰ – para melhorarem constantemente a sua prática. Estas considerações são consistentes com os resultados da investigação que indicam que o tempo de preparação e planificação (tempo de não-contacto), trabalho conjunto (co presença) e as oportunidades de desenvolvimento profissional têm um impacto significativo na qualidade dos processos de EI¹⁵¹.

¹⁴⁶ The Development of Education. Relatório Nacional. Publicado pelo Ministério da Educação, Ciência e Desporto, 2001.

¹⁴⁷ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Paper presented at the second meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years held in New York, 10-12 July 2013.

¹⁴⁸ Idem

¹⁴⁹ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

Bleach, J. (2013) Using action research to support quality early years practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 370-379.

¹⁵⁰ Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012) Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years*, 32(2), 159-170.

Molina, P., Marotta, M., & Bulgarelli, D. (2014) Observation-project: a professional tool for caregivers. Two experiences in Italian day-care settings, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2014.895559

¹⁵¹ Wertfein, M., Spies-Kofler, A., & Becker-Stoll, F. (2009) Quality curriculum for under-threes: the impact of structural standards, *Early Years: An International Research Journal*, 29:1, 19-31.

Pugnaghi A. (2014) Valutare la relazione educativa nella scuola dell'infanzia: una ricerca in provincia di Modena. [Avaliar a qualidade da relação educativa no jardim-de-infância; uma investigação realizada na província de Modena] *Orientamenti Pedagogici*. Trento: Erickson.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Os resultados do Estudo CoRe (2011)¹⁵² sublinham que as competências de reflexão dos profissionais precisam de ser apoiadas em todos os níveis do sistema de EI. Ao nível das instituições de EI, isto requer:

- tempo e espaço para a prática colaborativa e trabalho conjunto;
- co construção de conhecimentos pedagógicos através da documentação e da avaliação coletiva das práticas educativas;
- a elaboração de uma variedade de instrumentos de desenvolvimento profissional contínuo adequados às necessidades dos profissionais (orientação pedagógica, 'coaching', oportunidades de aprendizagem entre pares, cursos internos de desenvolvimento profissional, estabelecimento de redes com outros serviços para intercâmbio de boas práticas, etc.);
- envolvimento em projetos de investigação-ação e desenvolvimento de colaboração sistemática com centros de investigação/formação a nível local;
- desenvolvimento da capacidade de ação política e envolvimento na consulta sobre decisões políticas a nível local de modo a estimular o desenvolvimento de uma cultura local da infância no seio da comunidade¹⁵³.

Juntamente com a reflexão dos profissionais, o currículo deve incentivar o diálogo e a cooperação com os pais. A investigação demonstra que a participação e o envolvimento dos pais têm uma grande influência na qualidade dos serviços de EI, especialmente em contextos cada vez mais caracterizados por diversidade sociocultural¹⁵⁴. Assim, os profissionais devem encorajar os pais a exprimirem as suas opiniões sobre as práticas educativas diárias e a ter em consideração as suas perspetivas sobre a elaboração e adaptação de projetos educativos¹⁵⁵. Neste aspeto, torna-se particularmente importante o desenvolvimento de práticas que envolvam sistematicamente os pais na aprendizagem dos seus filhos, tais como a documentação das experiências da criança nos diversos ambientes ou o envolvimento dos pais em projetos de investigação participativa que criem um entendimento comum do desenvolvimento da criança¹⁵⁶. Ao articular a reflexão dos profissionais com o envolvimento dos pais nos processos de decisão educativa, estas iniciativas apoiam a co construção do currículo, criando assim as condições para a partilha de entendimentos e práticas, que asseguram uma implementação com sucesso ao longo do tempo. E, o que é mais importante, o envolvimento dos pais nos processos de decisão respeitantes ao currículo constituem uma expressão explícita dos valores da democracia e da participação, que se encontram no centro da função social dos serviços de EI e constituem condições necessárias para a inclusão.

Para concluir, a investigação mostra que o investimento a longo prazo em profissionais reflexivos, bem como em práticas participativas que envolvem os pais na vida dos serviços de EI, criam um ambiente dinâmico em que os participantes aprendem uns com os outros¹⁵⁷. Esta aprendizagem permite a cada equipa de profissionais encontrar a melhor solução para o seu contexto, ao analisar a situação com base no

¹⁵² Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. *Obtido em:* http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

¹⁵³ Idem

¹⁵⁴ OECD (2013). *Starting Strong III*, 218.

¹⁵⁵ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

¹⁵⁶ Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Whalley and Pen Green Centre Team (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

¹⁵⁷ Rayna, S., M.M. Rubio, and H. Scheu. (2010) *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Editions Érès

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

conhecimento e entendimento partilhados dos objetivos educacionais do currículo, assim como no contexto local, capacitando os participantes a avançar para além de normas de referência, evitando que o currículo se reduza a um paradigma fixo e limitado¹⁵⁸. Os profissionais também podem transformar o currículo e usá-lo como instrumento de experimentação pedagógica¹⁵⁹ e de inovação contínua das práticas de modo a melhorar a qualidade da oferta de EI a nível local.

As crianças têm o direito a receber o apoio de que necessitam de diversas proveniências. Juntamente com os educadores e outros profissionais que trabalham no contexto da EI, as crianças beneficiam de conhecimentos especializados dos profissionais dos sectores da saúde, assistência social e educação. Os currículos de EI deveriam, por isso, incentivar os profissionais a criar ligações com outros serviços de modo a apoiar o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças e dar resposta a necessidades específicas. Os currículos devem permitir um enquadramento para que equipas interdisciplinares desenvolvam uma cooperação centrada na criança e haja flexibilidade que permita às instituições dar resposta às necessidades de cada criança. A cooperação com outras organizações e serviços é importante para promover o desenvolvimento do bem-estar global da criança e deve constituir uma parte importante do projeto educativo nos centros para a infância¹⁶⁰. Vários países optaram pela criação de redes que proporcionam um apoio abrangente que é considerado particularmente importante para as famílias vulneráveis e para as crianças com necessidades educativas especiais¹⁶¹.

¹⁵⁸ Jensen, A. S., Broström, S., & Hansen, O. H. (2010) Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), 243-254.

¹⁵⁹ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

¹⁶⁰ Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe: Learning for Well-being. A policy priority for children and youth in Europe. 2012

¹⁶¹ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Artigo apresentado no segundo encontro do 'Transatlantic Forum on Inclusive Early Years' realizado em Nova Iorque, 10-12 de Julho de 2013.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Irlanda

'Aistear'¹⁶² é o quadro curricular nacional para crianças do nascimento aos seis anos de idade. O 'Aistear', palavra Irlandesa que significa viagem, estabelece os objetivos abrangentes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Orientado por estas finalidades e pelos 12 princípios do desenvolvimento e aprendizagem para a infância, o quadro apresenta ideias e informações práticas para ajudar os profissionais (e os pais) a proporcionar às crianças experiências divertidas, motivadoras e desafiantes e que contribuam para melhores resultados das crianças.

Utilizando uma perspectiva de investigação-ação, a iniciativa 'Aistear in Action'¹⁶³ apoiou os profissionais na utilização do 'Aistear' de modo a desenvolverem um currículo estimulante e motivador para as crianças baseado nos seus interesses e nas interrogações acerca do mundo que as rodeia. Durante os dois anos da iniciativa foram recolhidos dados junto dos profissionais, das crianças e dos pais. As conclusões principais encontram-se documentadas num relatório final em:

http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/Aistear_Toolkit/AIA_Report.pdf.

A iniciativa 'Aistear in Action' identificou as seguintes alterações na prática curricular local, resultantes da introdução do quadro curricular:

- um currículo baseado no brincar, mais rico, mais democrático e interessante que apoia o desenvolvimento nas crianças de disposições, competências, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão;
- melhor qualidade nas interações entre os profissionais e as crianças;
- mais ênfase na observação, documentação e diálogo profissional;
- parcerias mais autênticas com os pais.

A avaliação identificou as seguintes aprendizagens para o desenvolvimento de uma política nacional:

- O Aistear constitui uma alavanca da mudança e da melhoria da qualidade: a iniciativa 'Aistear in Action' destacou as possibilidades de desenvolvimento curricular quando os profissionais são apoiados ao porem em prática o Aistear;
- um modelo de orientação com múltiplas vertentes que permita alterações no currículo. A utilização de reuniões entre escolas, seminários de desenvolvimento/formação profissional contínua e visitas aos locais, revelou-se essencial no apoio e na facilitação do trabalho dos profissionais com o Aistear;
- a importância de criar um sistema coerente, havendo necessidade de uma maior consonância entre o quadro curricular e o sistema externo de inspeção;
- desafios ao nível de sistema. A ausência de tempos remunerados sem as crianças, para planeamento do currículo e trabalho colaborativo com os colegas surgiu como um desafio ao nível do sistema para haver um trabalho curricular inovador e envolvente.

¹⁶² O 'National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)' é uma agência oficial que aconselha o Ministro da Educação e Competências sobre o currículo e a avaliação na educação para a primeira infância e para a escolaridade primária e pós-primária.

¹⁶³ A iniciativa 'Aistear in Action' envolveu a colaboração entre o NCCA e a 'Early Childhood Ireland', uma organização associativa voluntária de educação para a primeira infância cujos elementos oferecem serviços de cuidados para a infância e pré-escolares.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Grécia

Entre 2007 e 2008, a Grécia lançou um novo projeto de apoio à transição das crianças da educação pré-escolar (acessível a partir dos 4 anos e obrigatória entre os 5 e os 6 anos) para a escola. O projeto foi implementado como parte de um quadro sobre 'Educação e Formação Profissional Inicial' e foi cofinanciado pela União Europeia (Fundo Social Europeu) e por recursos nacionais. A transição da educação pré-escolar para a educação escolar geral foi considerada como uma fase na vida das crianças em que se verificam mudanças significativas e exigências de desenvolvimento que implicam uma intensificação e aceleração da aprendizagem que precisa de ser socialmente regulada. A transição da educação pré-escolar para a escola deveria ser desenvolvida em conjunto e o envolvimento e a comunicação entre todos os participantes foi considerado essencial para o estabelecimento de um entendimento comum do que é melhor para as crianças.

Os objetivos principais do projeto foram:

- desenvolver a qualidade dos Jardins de Infância a tempo inteiro melhorando a eficácia pedagógica, e as suas ligações com a escola primária;
- desenvolver um maior entendimento e uma comunicação mais eficaz entre os educadores de infância e os professores da escola primária no que diz respeito às abordagens pedagógicas nos Jardins de Infância e nas escolas.

O projeto envolveu 487 Jardins de Infância em toda a Grécia e equipas de supervisão que funcionaram como consultores para a educação pré-escolar. Durante a aplicação do projeto, os consultores da educação pré-escolar incentivaram as atividades colaborativas entre o jardim de infância, as crianças, os pais e os educadores de infância e professores primários.

Os educadores de infância, com o apoio dos consultores, organizaram atividades especiais de transição que se centraram nas necessidades das crianças. Procuraram apoiar as crianças de modo a reduzir a ansiedade e a fortalecer a sua resiliência num período de mudança. Como parte dessas atividades:

- discutiram com as crianças a transição para a escola primária e recolheram as suas opiniões sobre como seria. Os comentários das crianças incluíram ideias sobre como seria a escola primária, ex., "É uma escola muito grande", "Há muitos professores e muitas salas", "As crianças não brincam, só leem e escrevem", "Há um diretor da escola", "Há uma cantina da escola", etc.;
- convidaram alguns alunos da escola primária para virem ao Jardim de Infância falar com as crianças sobre o currículo da escola;
- visitaram a escola primária para explorarem o ambiente e o currículo;
- organizaram reuniões para os pais discutirem o papel dos pais e as suas expectativas, o que a transição significa para as crianças e como garantir uma transição suave;
- informaram os professores da escola primária sobre os portfólios das crianças do Jardim de Infância.

Para os professores e educadores de infância foi importante ouvir as perspetivas e preocupações das crianças, e envolver as crianças, as famílias e todo o pessoal na construção de experiências que apoiam as crianças durante esse período crítico. O Ministério das Educação organizou a avaliação do projeto, que incluiu a recolha de opiniões de professores, pais, crianças, consultores da educação pré-escolar e Diretores da Escola Primária. A avaliação mostrou que o projeto:

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

- contribuiu positivamente para a melhoria da eficácia educativa e pedagógica dos Jardins de Infância a tempo inteiro.
- ajudou as crianças a desenvolver uma atitude positiva em relação ao mundo da escola;
- reforçou a socialização das crianças;
- aumentou o interesse das crianças pela escola através das atividades do projeto;
- foi valorizado pelos participantes e a sua grande maioria desejava que o projeto continuasse.

4.5 Monitorização e avaliação – um resumo das evidências

Os processos de avaliação e monitorização constituem componentes importantes do reforço da qualidade nos sistemas de EI – ao identificar as forças e as fraquezas da oferta de EI, podem funcionar como catalisadores da mudança para apoiar os intervenientes e os decisores políticos a tomar iniciativas que deem resposta às necessidades das crianças, dos pais e das comunidades locais. Os investigadores e os decisores políticos estão de acordo em que, ao relacionar sistematicamente a recolha de dados, a investigação e a avaliação contínua, estes processos podem constituir instrumentos eficazes para promover a melhoria contínua da oferta de EI e para apoiar o desenvolvimento das crianças¹⁶⁴. A revisão da literatura da OCDE sobre a monitorização da qualidade na EI¹⁶⁵ indica que os procedimentos adotados pelos países para monitorizar e avaliar a qualidade podem abordar quatro dimensões da oferta de EI:

1. qualidade do serviço: visando sobretudo a prestação de contas com procedimentos centrados principalmente na monitorização da conformidade com os regulamentos e normas (ex., através de inspeções ou inquéritos);
2. qualidade dos profissionais: visando sobretudo a prestação de contas interna e direcionada para a melhoria das práticas e competências dos profissionais (ex., através da observação, da avaliação entre colegas e da autoavaliação);
3. implementação do currículo: sobretudo para avaliar a utilidade de um currículo, analisar as necessidades de mudança e adaptação, bem como para definir as necessidades de desenvolvimento profissional do pessoal;
4. desenvolvimento e resultados da criança: que se refere quer à avaliação formativa quer sumativa (sendo a última raramente utilizada pois os testes formais não são considerados adequados para este grupo etário). As práticas de avaliação formativa informal, que são as habitualmente utilizadas na EI, observam o desenvolvimento e o progresso das crianças e relatam as suas experiências de aprendizagem e socialização (através de observações, documentação, portfólios ou descrições narrativas).

Apesar do apoio dado pela literatura de investigação sobre a ideia das práticas de avaliação e monitorização, enquanto fator crítico para a qualidade elevada dos serviços de EI, a implementação das práticas de monitorização e avaliação não tem impacto positivo ‘per se’¹⁶⁶:

¹⁶⁴ OECD (2012) *Quality toolbox: executive summary*. Obtido em:

www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiaqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#1

¹⁶⁵ Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.

¹⁶⁶ Idem.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

A investigação demonstra que os procedimentos e instrumentos de monitorização e avaliação necessitam de uma elaboração que seja coerente com a finalidade e a intenção específica pretendidas, por exemplo:

- prestação de contas para a auditoria de fundos públicos;
- finalidades de melhoria: identificar as forças e fraquezas dos sistemas de EI e elaborar estratégias adequadas para lhes dar resposta com consulta dos intervenientes;
- identificação das necessidades de formação dos profissionais: de modo a adequar a oferta do desenvolvimento profissional contínuo às necessidades das crianças e das famílias no seio das comunidades locais;
- apoiar os decisores políticos: fornecer informação aos administradores que os ajude a realizar escolhas informadas e a adotar/redirecionar as suas intervenções de modo responsável e eficaz;
- informar o público: os resultados dos processos de monitorização e avaliação podem ser usados, por exemplo, pelos pais e pelos intervenientes para influenciar decisões políticas.

Há um consenso resultante da investigação quanto à importância do envolvimento das famílias, dos profissionais e de outros intervenientes na monitorização e na avaliação. O envolvimento dos intervenientes relevantes na monitorização da qualidade do serviço ou da qualidade dos profissionais, ou até na implementação do currículo, podem contribuir para um maior participação dos pais¹⁶⁷ e criar um sentido de 'pertença', o que poderá contribuir para desenvolver a qualidade da EI, bem como conduzir à elaboração de políticas e de práticas que respondam às necessidades locais. Os procedimentos de avaliação e monitorização devem, por isso, ser elaborados através de processos consultivos e participativos¹⁶⁸, pois existem diferentes perspetivas sobre o significado de uma oferta de elevada qualidade e sobre como as melhorias podem ser realizadas¹⁶⁹. Neste aspeto, Sheridan (2009)¹⁷⁰ defende que a qualidade da EI deve ser entendida como fazendo parte de um 'dinamismo sustentável' que vai para além da dicotomia tradicional entre objetividade e subjetividade, o que implica que os procedimentos adotados para a avaliação e para o desenvolvimento da qualidade na EI devem ser 'dinâmicos, culturais e sensíveis ao contexto'¹⁷¹ de modo a facilitar a negociação de múltiplas perspetivas entre todos os participantes.

A investigação destaca também que uma avaliação contínua ligada ao desenvolvimento profissional poderá ter um impacto benéfico na prática dos profissionais e nos resultados das crianças¹⁷². Neste contexto, vários estudos indicam que a autoavaliação pode constituir um instrumento eficaz de desenvolvimento profissional, uma vez que melhora a reflexividade e o trabalho colaborativo dos

¹⁶⁷ OECD (2012) *Quality toolbox: executive summary*. Obtido em:

www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiaqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#1

¹⁶⁸ Bondioli, A. and Ghedini, P.O. (2000) *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna* [The negotiated quality: indicators for 0-3 services in Emilia-Romagna Region]. Bergamo: Edizioni Junior.

¹⁶⁹ Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.

¹⁷⁰ Sheridan, S. (2009) Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.

¹⁷¹ Idem

¹⁷² Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

profissionais¹⁷³. No mesmo sentido, os resultados da investigação parecem indicar que as iniciativas de monitorização do currículo são particularmente benéficas quando articuladas com a formação dos profissionais ou com um apoio de formação individual ('coaching'). No entanto, as conclusões da investigação apontam que, quando os procedimentos de avaliação e monitorização são implementados num quadro de prestação de contas da gestão sem ter em consideração as perspetivas dos profissionais, podem, na realidade, acabar por ter efeitos adversos na qualidade da educação e dos cuidados nos serviços de EI¹⁷⁴.

Em relação à monitorização do desenvolvimento da criança, a investigação apresentada na revisão da literatura feita pela OCDE demonstra inequivocamente que a avaliação formal dos resultados da criança que visam definir a preparação para a escola – e com o objetivo de adiar ou impedir a transição do Jardim de Infância para a escola – tem impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e sócio emocional das crianças¹⁷⁵. A literatura indica que a utilização de procedimentos de monitorização não-formais, tais como a observação contínua, a documentação das experiências de aprendizagem e de socialização das crianças, bem como a avaliação descritiva das competências da criança (ex., portfólios) podem ter um impacto positivo nos resultados das crianças. Estas práticas contribuem para aprofundar a compreensão dos profissionais sobre os processos de aprendizagem das crianças na vida do dia-a-dia dos serviços de EI.

Em conjunto, a monitorização e a avaliação constituem um meio de identificar a concretização da qualidade na EI. Para os profissionais de EI, a reflexão sobre a prática é considerada um requisito profissional e não deve, por isso, ser vista como uma imposição de um agente externo ou como um acessório opcional de um qualquer projeto ou programa. No contexto desta proposta para os princípios fundamentais de um quadro de qualidade, a monitorização e avaliação fazem parte de um diálogo contínuo e do processo de reflexão sobre os desenvolvimentos e os progressos. Em geral, a monitorização faz parte integrante da avaliação. Durante uma avaliação, a informação dos processos anteriores de monitorização é utilizada para compreender a forma como a questão central da avaliação, se desenvolveu e estimulou a mudança. Como a monitorização e a avaliação na EI dizem respeito à vida e às experiências das crianças e das famílias, devem reger-se por princípios éticos – tais como a transparência e a utilidade – e orientar-se por uma perspetiva centrada na criança, bem como por valores partilhados de equidade, justiça, igualdade de género e respeito pela diversidade.

Princípios e evidências

Princípio 7 – a monitorização e avaliação recolhem informação relevante a nível local, regional e/ou nacional para apoiar uma melhoria contínua na qualidade das políticas e práticas.

A avaliação das políticas que promovem a qualidade requer a disponibilidade permanente de informação sobre o que é eficaz, em que contexto e para quem. Por

¹⁷³ Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7-27.

¹⁷⁴ Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013) Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(2), 79-96.

¹⁷⁵ Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

esse motivo, a monitorização e a avaliação sistemática dos sistemas de EI permite a recolha de informação politicamente relevante para apoiar os processos de decisão política a nível local, regional e nacional. Para isso, uma condição necessária será que as práticas de monitorização usadas nos diferentes níveis se encontrem alinhadas¹⁷⁶. Neste sentido, verificou-se que os sistemas integrados de EI são mais eficazes em termos de organização de serviços e garantia da qualidade, enquanto os sistemas divididos tendem a enfraquecer a oferta de EI de elevada qualidade, porque os processos de governação são mais complicados devido à fragmentação das responsabilidades administrativas¹⁷⁷.

Os processos de monitorização e avaliação deveriam ser o resultado de uma consulta permanente entre os intervenientes com responsabilidades no desenvolvimento da oferta de EI de elevada qualidade. Neste tipo de enquadramento, a avaliação e a monitorização da oferta de EI é realizada através de um processo recíproco que concilia iniciativas da administração e dos serviços o que ajuda a garantir um desenvolvimento da qualidade e da inovação que é sustentável ao longo do tempo. Neste contexto, os processos de monitorização e avaliação que ocorrem em diferentes níveis de governação poderão envolver procedimentos diversificados.

A investigação do projeto 'Working for Inclusion'¹⁷⁸ sublinha que a monitorização adequada da qualidade e da melhoria dos sistemas de EI pode ser prejudicada pela falta de informação estatística, que tende a ser fragmentada em todos os Estados Membros da UE. A recolha sistemática e fiável de dados é necessária para tratar as seguintes questões que são essenciais para o desenvolvimento de sistemas de EI equitativos e de elevada qualidade:

- facilidade de acesso: quais os grupos que acedem aos serviços de EI, de que formas o fazem e como este acesso está a mudar— se houver mudanças;
- profissionais: perfil sociodemográfico dos profissionais, formação (inicial e contínua) e qualificações, salário, horas e condições de trabalho, recrutamento e estabilidade do pessoal;
- financiamento de todas as fases de EI: despesa (tanto pública como privada) que permita uma avaliação da quota de Produto Interno Bruto (PIB) dedicada à EI e também como são distribuídos os custos totais (p. ex., qual a proporção da despesa que é coberta pelo governo, pelos pais, entidades empregadoras ou outros? Qual a proporção do rendimento familiar que é despendida por diferentes grupos de famílias?)

¹⁷⁶ Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.

¹⁷⁷ PPMI. (em breve) *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)*. European Commission: DG Education and Culture.

¹⁷⁸ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Obtido em: <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

A monitorização e a avaliação podem abranger muitos aspetos da EI. É importante garantir que as atividades se relacionem com a qualidade da oferta, de modo a conduzir à melhoria. É importante verificar o desempenho dos serviços de EI, o que não é o mesmo do que colocar o enfoque na melhoria ao nível do sistema e da oferta. Neste contexto, a monitorização e a avaliação podem facilmente centrar-se nas questões estruturais, por exemplo, será que as regras de acreditação e reacreditação estão a ser cumpridas, ou que os regulamentos das organizações que oferecem serviços de EI estão a ser seguidos, ou que os requisitos da inspeção que determina a elegibilidade das organizações para terem financiamento estatal/local/nacional estão a ser cumpridos. A monitorização para a qualidade inclui também a observação dos processos e dos resultados, i. e., se a pedagogia, o currículo e a relação entre profissionais e crianças contribuem para o progresso das crianças. A disponibilidade de dados e informação relevante, atempada e precisa, poderá ajudar os líderes e os gestores dos serviços de EI a tomar as decisões corretas sobre a melhor forma de melhorar a qualidade da oferta de EI.

Holanda

Na Holanda, a Inspeção de Educação avalia a qualidade dos programas de educação de infância. A inspeção avalia o programa, o ambiente pedagógico, a oferta educativa, a interação entre profissionais e crianças, o envolvimento parental e a qualidade dos cuidados ao nível das instituições de EI (estas abrangem as crianças com idades dos 2,5 aos 4 anos e dos 4 aos 6, com uma parte de educação pré-escolar e outra escolar). Avalia também as responsabilidades das autarquias na EI – tais como a coordenação entre a educação pré-escolar e a escola primária. Cada aspeto da inspeção é pontuado numa escala de 1 a 4, o que proporciona uma perspetiva adicional sobre os pontos fortes e as áreas a melhorar em cada serviço de EI e para cada autarquia.

Os relatórios da inspeção, tanto ao nível dos serviços de EI como das autarquias, são tornados públicos e são utilizados pelos serviços de EI e pelas autarquias para melhorar a qualidade. Por exemplo, de acordo com o governo nacional, os municípios utilizam os relatórios da inspeção para definir as áreas onde a melhoria é mais necessária e para determinar se houve progresso.

A avaliação e a monitorização interna constituem aspetos importantes do desenvolvimento da qualidade nos serviços de EI, por exemplo, os sistemas de monitorização por vídeo (abrangendo a oferta para crianças dos 0-12, incluindo os serviços de educação de infância dos 0-4 e atividades extraescolares) ajudam a avaliar e a desenvolver as interações dos educadores e das crianças. Os vídeos de interação com as crianças são analisados e discutidos pela equipa de profissionais do centro de EI. A avaliação desta abordagem mostra que estas discussões conduzem a resultados positivos em relação às capacidades interativas dos educadores e à sua sensibilidade pedagógica.

Em ambas as situações, o sucesso baseia-se na reflexão dos profissionais sobre os dados de monitorização e avaliação e na transposição destas reflexões em abordagens que melhoram a qualidade da EI.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Dinamarca

Desde 2007 que o Instituto Dinamarquês de Avaliação (EVA) tem vindo a monitorizar a investigação publicada sobre crianças do nascimento aos seis anos, nos serviços de educação de infância, na Escandinávia¹⁷⁹. Toda a investigação publicada na Noruega, Suécia ou na Dinamarca é registada e avaliada por um painel qualificado de investigadores. A investigação de alta qualidade é reunida na Base de Dados Nórdica de Educação e Cuidados para a Infância (nb-ecec.org). A base de dados é atualizada anualmente e destina-se a educadores, estudantes, investigadores, gestores educativos e políticos.

Todos os anos, a EVA publica uma revista para profissionais do setor da primeira infância, recorrendo à base de dados da investigação. O objetivo da revista, chamada *Bakspejlet*¹⁸⁰, é informar e inspirar a prática diária, com base na investigação e em conhecimentos novos e relevantes¹⁸¹. A revista inclui artigos curtos e de leitura fácil sobre as conclusões da investigação e artigos que mostram como alguns profissionais aproveitaram essa investigação no seu trabalho com as crianças. Inclui também formas de tornar o conhecimento produzido pela investigação mais acessível para uso quotidiano.

Os estudos qualitativos dos profissionais, sobre a sua perceção destes curtos artigos, mostram uma grande satisfação com a forma como o conhecimento é mediado através do formato de uma revista de investigação. As ideias de apoio ao diálogo sobre tópicos de investigação são vistas como particularmente úteis para as suas reuniões profissionais, pois ajudam a estabelecer um contexto de investigação e uma base de evidências para o aprofundamento da discussão teórica.

O sucesso da revista baseia-se na integração dos conhecimentos e da investigação em artigos curtos e de leitura fácil, que reconhecem e respeitam o impacto pedagógico da EI na vida das crianças. A revista tem ajudado a informar os educadores e os profissionais das administrações municipais – este duplo enfoque é visto como um elemento fundamental do seu sucesso.

Princípio 8 – monitorização e avaliação tendo em conta o superior interesse da criança

Para apoiar o desenvolvimento da EI de elevada qualidade é essencial que o funcionamento dos processos de avaliação e monitorização corresponda a orientações éticas claramente definidas, assegurando que os direitos de todos os intervenientes, incluindo crianças, famílias e profissionais, são respeitados e protegidos. Devem ser oportunidades para que todos os envolvidos no desenvolvimento da qualidade na EI possam contribuir para – e beneficiar com – as práticas de monitorização e avaliação. Neste sentido, os processos de avaliação e monitorização devem incentivar o envolvimento ativo e a cooperação entre todos os intervenientes, em vez procurar fazer uma avaliação do desempenho do serviço num ambiente competitivo. A investigação indica que a publicação e disseminação dos resultados da monitorização

¹⁷⁹ Ao longo dos anos, esta monitorização tem sido financiada cooperativamente pelo 'Norwegian Directorate for Education and Training', a 'Swedish National Agency for Education' e pela 'Danish Clearinghouse for Educational Research'. Esta tem sido responsável pela planificação e revisão da investigação.

¹⁸⁰ <http://www.eva.dk/dagtilbud/bakspejlet>

¹⁸¹ Em 2014 a Noruega, inspirada pela revista Dinamarquesa, publicou uma revista idêntica chamada VETUVA ('DoYouKnowWhat' – 'SabesQueMais').

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

que avalia o desempenho dos serviços, não só suscita preocupações éticas e políticas, como revela potencialmente muitos efeitos colaterais negativos. As conclusões da investigação na Holanda, França e Inglaterra indicam que a publicação dos dados de desempenho tem pouca influência na escolha informada dos pais¹⁸² e que os efeitos colaterais indesejáveis poderão incluir a estratificação social. Espera-se que os pais da classe média tirem mais partido dos dados publicados e revelem uma maior mobilidade. É também provável que sejam mais exigentes para que haja grupos de nível ou diferenciados nas escolas¹⁸³. A publicação de dados de desempenho deve, por isso, ser tratada com cuidado.

A investigação revela que o envolvimento dos intervenientes relevantes nos processos de monitorização e avaliação pode contribuir para que a melhoria da qualidade e a inovação nas práticas pedagógicas seja sustentável ao longo do tempo. Neste contexto, a contribuição dos intervenientes poderá indicar a necessidade de melhoria, bem como melhorar as expectativas dos pais e da sociedade em relação à EI¹⁸⁴.

Esta perspetiva implica que todos os envolvidos nos processos de avaliação e monitorização – incluindo administradores locais, investigadores, profissionais e famílias – deverão participar ativamente na negociação dos objetivos e finalidades bem como na elaboração dos procedimentos de recolha e disseminação da informação. Deste modo, os pais e os profissionais são incentivados a exprimir os seus pontos de vista e opiniões – que são valorizados enquanto contributos relevantes para a qualidade das práticas e das políticas de EI – e a sentirem-se capacitados de utilizar os resultados dos processos de avaliação e monitorização para influenciar as políticas¹⁸⁵. Neste aspeto, são particularmente importantes instrumentos de monitorização e procedimentos participativos de avaliação, que proporcionem oportunidades de escutar a voz das crianças bem como de explicitar as suas experiências de aprendizagem e socialização nos serviços de EI. Nesse sentido, as metodologias de investigação-ação participativa centradas na criança¹⁸⁶ bem como a documentação e as práticas narrativas, podem representar um relato com sentido da vida quotidiana das crianças nos serviços de EI¹⁸⁷. Podem, assim, ser consideradas como instrumentos eficazes para colocar as perspetivas das crianças no centro da melhoria de qualidade da EI.

Todos os Estados Membros têm a funcionar um sistema para monitorizar a qualidade da oferta de EI – embora existam poucas normas de referência ou metas. A monitorização inclui a verificação da conformidade com as regras relacionada com a acreditação e licenciamento, a necessidade de autoavaliação e a obrigação de participar num regime de inspeção externa. Apesar da variedade de abordagens utilizadas na monitorização da qualidade, a necessidade de colocar os interesses da criança no centro do processo é fundamental. Qualquer avaliação de resultados do

¹⁸² de Wolf, I. F. & Janssens F. J. G. (2007) Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies, *Oxford Review of Education*, 33 (3), 379-396.

¹⁸³ Karsten, S., Visscher, A., & De Jong, T. (2001). Another Side to the Coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, 37(2), 231-242.

¹⁸⁴ Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. OECD Network on Early Childhood Education and Care: Directorate for Education and Skills.

¹⁸⁵ McKinnon, E. (2014) *Using Evidence for Advocacy and Resistance in Early Years Education*. London: Routledge.

¹⁸⁶ Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.

¹⁸⁷ Picchio, M., Di Giandomenico, I., Musatti, T. (2014) The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133-145.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

sistema de EI, bem como do desempenho de cada serviço de EI, deve salvaguardar as necessidades individuais da criança. Os comentários e os relatórios sobre o desempenho de um serviço, sobre medidas municipais ou até sobre o próprio sistema, têm que proteger a identidade dos indivíduos. Neste contexto de avaliação e comunicação da eficácia da EI, poderá haver comentários e informações sobre o currículo, a liderança, as relações entre as crianças e os profissionais, a pedagogia, o envolvimento dos pais e dos intervenientes, etc.

Itália

O Conselho Nacional de Investigação de Itália elaborou um sistema de avaliação participativa da EI para avaliar a qualidade – este sistema foi implementado por várias administrações regionais e locais. Neste sistema, as duas principais responsabilidades das entidades governativas - controlar a qualidade da oferta de EI e promover a sua melhoria – estão integradas num processo global de avaliação. Este processo inclui a recolha e a análise de documentação sobre as experiências diárias das crianças e dos pais, em cada serviço de EI. Todos os intervenientes participam no processo de avaliação e discutem a qualidade do serviço de EI na sua perspetiva enquanto profissionais, pais ou gestores. Estas discussões destinam-se a verificar se a experiência dos pais e das crianças no serviço é congruente com as finalidades e objetivos educativos da oferta local de EI, como definidos na legislação formal. Um *Dossier* de serviço mantém um registo detalhado de todo o processo de avaliação.

O sistema tem sido utilizado na Região da Úmbria (1999-2002) em centros para crianças e pais (oito serviços de EI); no Município de Roma (2004-2009) em toda a oferta subsidiada (127 serviços de EI); no Município de Pistoia (2006-2009) na oferta municipal (dez serviços de EI); no Município de Parma (2010-2014) na oferta municipal (dez serviços de EI). Os procedimentos foram adaptados para irem ao encontro das necessidades de oferta de EI e da sua organização local.

O sistema de avaliação revelou ser útil para a governação da oferta de EI, em todos os locais. Deu às autoridades locais a oportunidade de verificar o cumprimento dos requisitos estruturais em cada serviço, de identificar as forças e fraquezas da qualidade dos serviços e de planear políticas inovadoras que ajudassem, ou um serviço de EI em particular, ou todo o sistema local de EI.

O uso de documentação pedagógica é uma prática habitual nos serviços italianos de EI para registar os processos de aprendizagem das crianças, promover a participação dos pais e apoiar as competências de reflexão dos profissionais. O uso da documentação no sistema de avaliação revelou-se essencial no apoio à participação dos intervenientes pois garante uma base comum para a discussão de questões específicas e para que as apreciações sejam transparentes e úteis para todos.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

República Checa

Na República Checa, a qualidade da oferta de EI (para crianças entre os 3 e os 6 anos) é monitorizada através da autoavaliação do serviço e de avaliação externa realizada pela Inspeção da Educação Checa. O processo de autoavaliação é um requisito obrigatório e deve ser realizado regularmente de acordo com um formato acordado; cada serviço é inspecionado de seis em seis anos. A inspeção baseia-se numa metodologia acordada que inclui uma avaliação das condições do serviço de EI; os progressos que as crianças realizaram; os progressos do próprio serviço; e os resultados alcançados pelas crianças. A inspeção pode monitorizar se o serviço de EI cumpriu os objetivos educativos estabelecidos no currículo; a qualidade dos processos pedagógicos utilizados no serviço; e qual o progresso realizado desde a avaliação externa anterior.

O enquadramento e os critérios da inspeção são do domínio público, e os gestores/líderes dos serviços de EI podem usá-los na sua avaliação interna. As mudanças internas decorrentes da autoavaliação ajudam o serviço de EI a preparar-se para a inspeção, bem como a introduzir melhorias de forma contínua. Os relatórios da inspeção são publicados – incluindo os comentários positivos e negativos sobre a qualidade da oferta – e disponibilizam informações úteis para os profissionais, gestores/líderes, pais e outros intervenientes. Cada relatório inclui recomendações de melhoria.

Fazendo parte do processo de inspeção, os dados são recolhidos para apoiar a criação e a utilização de uma base de dados para a inspeção. Estes dados são utilizados, anualmente, na publicação de um relatório sobre a eficácia do sistema de EI.

4.6 Governação e financiamento – um resumo das evidências

Os serviços de EI de elevada qualidade e fácil acesso podem fazer a diferença na vida das crianças e das suas famílias. Há um amplo acervo de investigação proveniente de muitos Estados Membros da UE que demonstra que a oferta de EI pode ter um papel essencial na redução do atraso escolar e na melhoria da coesão social. Nestes aspetos, a EI pode dar uma contribuição importante para a realização dos objetivos políticos que se encontram no centro das prioridades da estratégia 2020 da UE¹⁸⁸.

No entanto, a investigação também revela que – para fazer uma diferença – a oferta de EI de elevada qualidade deve estar disponível para as crianças muito pequenas, pois os primeiros anos da vida da criança são os mais formativos em termos de criar os alicerces de padrões e hábitos ao longo da vida. A EI de elevada qualidade faz também parte de um sistema abrangente de políticas públicas coerentes que articulam a EI com outros serviços relacionados com o bem-estar das crianças e das suas famílias¹⁸⁹. Estas ligações entre a EI e os outros serviços são particularmente importantes para as crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos ou de meios desfavorecidos, uma vez que os benefícios potenciais da frequência de EI têm ainda maior impacto do que para as crianças de meios mais favorecidos¹⁹⁰. De facto,

¹⁸⁸ Estratégia Europa 2020 e o seu acompanhamento: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

¹⁸⁹ Eurydice (2009) *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: EACEA.

¹⁹⁰ Lazzari A. and Vandenbroeck M. 2013. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2013) *ECEC*

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

embora reconheça que a EI pode assumir um papel importante para 'nivelar o terreno de jogo', a investigação também sublinha que os fatores socioeconómicos e socioculturais têm um grande peso nos resultados das crianças¹⁹¹. Neste sentido, o impacto dos fatores socioeconómicos mais alargados, em conjunto com as políticas de segurança social, não deve ser subestimado. Os efeitos do contexto familiar nos resultados educativos da criança tendem a ser mais reduzidos em países em que o acesso à educação de infância é universal e onde as diferenças de estatuto socioeconómico são menos acentuadas. A UNICEF concluiu que, para ter sucesso na melhoria das oportunidades de vida das crianças e das suas famílias, a oferta de EI deve estar intimamente articulada com políticas sociais, de saúde e de trabalho que promovam uma redistribuição de recursos mais equitativa ao direcionar um financiamento extra para áreas desfavorecidas¹⁹².

Uma governação e um financiamento que valorizem e reconheçam a importância da EI podem fazer avançar muito mais a qualidade do serviço. Cada vez mais, em todos os Estados Membros, regras e expectativas mais claras relativas à qualidade das estruturas de EI, dos processos e resultados da oferta de EI, têm vindo a ser incorporadas na regulamentação. Estas mudanças refletem o crescente reconhecimento da importância da EI de elevada qualidade, e que o financiamento investido neste setor reduz despesas subsequentes, melhora as perspetivas e oportunidades de vida das crianças e fortalece os valores partilhados pela sociedade.

Princípios e evidências

Princípio 9: Os intervenientes no sistema de EI têm um entendimento claro e partilhado do seu papel e responsabilidades, e sabem que se pretende a sua colaboração com as organizações parceiras

A investigação nos Estados Membros da UE conclui que se torna necessário repensar as estruturas tradicionais e as competências dos serviços na perspetiva da criança e da família, de modo a juntar as noções tradicionalmente divididas de (cuidados) da criança e de educação (de infância)¹⁹³. As atividades para reunir a educação e os cuidados não se devem limitar às abordagens pedagógicas nos serviços de EI, mas antes alargar-se para lá das paredes das instituições e organizações responsáveis pela educação das crianças e pelo bem-estar na comunidade. A nível local, isto implica a criação de alianças participativas entre os intervenientes¹⁹⁴ que podem assumir a forma de cooperação entre serviços (ex., entre centros de EI e serviços de saúde/sociais), parcerias interprofissionais (ex., entre instituições de EI e escolas), e a criação de redes entre os intervenientes (ex., envolvendo as ONGs bem como as autarquias). Para que sejam eficazes, essas iniciativas devem ser apoiadas por um enquadramento político coerente que estimule proactivamente a colaboração

in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion. European Commission: DG EAC.

¹⁹¹ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds.* Artigo apresentado no segundo encontro do Transatlantic Forum on Inclusive Early Years, realizado em Nova Iorque, 10-12 de Julho de 2103

¹⁹² Bennett, J. 2008. *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field.* Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. *Obtido em:* www.unicef-irc.org/publications/502

¹⁹³ ¹⁹³ Bennett, J. and Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens.* *Obtido em:* <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

¹⁹⁴ Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

interinstitucional através da coordenação e do investimento a longo prazo nas iniciativas locais¹⁹⁵.

No entanto, as atividades para reunir educação e cuidados devem alargar-se para além do nível da administração local de modo a abranger uma perspetiva das políticas regionais e nacionais. A investigação revela que quando a governação da EI não se encontra integrada (significando que a responsabilidade pela regulamentação e pelo financiamento da EI pertence a diferentes departamentos, tanto a nível de governo central como regional) ou se encontra apenas parcialmente integrada (como na maioria dos Estados Membros da UE) as crianças com menos de três anos experienciam níveis mais baixos de educação; os custos são mais elevados para os pais; há menor igualdade de acesso para todas as famílias; e os profissionais têm menor formação e um salário mais baixo.

Em contraste, os sistemas totalmente integrados parecem dar maior coerência a toda a política para a EI (ex., regulamentação e financiamento, currículo, educação/formação e condições de trabalho dos profissionais, sistemas de avaliação e monitorização) bem como de mais recursos atribuídos às crianças e suas famílias¹⁹⁶.

Os sistemas integrados – ao proporcionarem um quadro mais coerente de governação e financiamento transversal ao setor da EI – conduzem a uma oferta de EI mais equitativa e de melhor qualidade, com consequência numa maior eficiência financeira¹⁹⁷.

A partilha de responsabilidades entre o governo central e as autarquias melhora a forma como são atendidas as necessidades locais. Contudo, a descentralização da governação pode aumentar o risco de acentuar as diferenças no acesso à EI e na qualidade entre regiões¹⁹⁸. Um relatório recentemente preparado pela DG da Justiça para o Parlamento Europeu afirma: 'É necessário adotar uma abordagem sistémica e mais integrada aos serviços de EI a nível local, regional e nacional, envolvendo todos os intervenientes relevantes – incluindo as famílias – juntamente com uma colaboração transetorial entre os diferentes sectores de políticas, tais como a educação, a cultura, os assuntos sociais, o emprego, a saúde e a justiça'¹⁹⁹.

Todos os Estados Membros garantem o envolvimento dos principais intervenientes na conceção e oferta de serviços de EI. Nalguns contextos, existem disposições formais para garantir que os intervenientes e as organizações parceiras são consultados e que as suas opiniões são valorizadas e integradas nas medidas da EI. Noutras situações, esta ligação é mais ad-hoc e dependente de projetos ou decisões dos gestores/líderes de cada serviço de EI. É mais provável que haja uma oferta de elevada qualidade no caso dos intervenientes serem consultados sobre a conceção e implementação da oferta de EI, de forma habitual e sistemática. Para além disso, este contexto permite mais espaço para apoiar e elevar o nível já existente de boas práticas.

¹⁹⁵ Lazzari, A. (2012). The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.

¹⁹⁶ Kaga, Y., Bennett, J., and Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

¹⁹⁷ DG Justice of the European Commission (2013) *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, p.16.

¹⁹⁸ OE CD (2006) *Starting Strong II*. Paris: OECD.

¹⁹⁹ Idem

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Holanda

Na Holanda, qualquer ajuste do quadro nacional de padrões de qualidade é realizado por representantes dos pais, e de instituições privadas, com e sem fins lucrativos, de EI. Qualquer alteração dos padrões de qualidade é realizada através do diálogo social enquanto elemento de uma 'aliança' que anima o debate nacional. Esta aliança constitui um 'acordo de cavalheiros' e os resultados das discussões são apresentados ao Governo Nacional. A administração pública aceita os resultados do diálogo social convertendo-os em regulamentação. É raro que o governo nacional introduza alguma regulamentação que não tenha sido discutida pela aliança. De 2005 a 2011 Governo Nacional aceitou todos os itens discutidos pela aliança.

As regulamentações baseadas na aliança formam a base de enquadramento da Inspeção que apresenta anualmente um relatório geral do cumprimento dos padrões de qualidade na EI pelas autarquias e pelos serviços de EI. Até agora, tem havido uma prática de investigação da qualidade (NCKO), a cada quatro anos, conduzida pela Universidade de Amsterdão/Kohnstamm Institute²⁰⁰, que avalia a qualidade da oferta nos centros para a infância. O sistema Holandês, que parte da aliança e inclui a manutenção do Quadro de Inspeção, foi avaliado de forma independente em 2011²⁰¹.

A eficácia desta perspectiva das políticas de EI é avaliada tendo em consideração a qualidade global dos centros para a infância. É realizada como fazendo parte da investigação NCKO, que avalia todo o sistema. A investigação NCKO tem revelado que quase todos os centros para a infância têm uma qualidade média. A investigação tem também identificado os aspetos que merecem mais atenção, por exemplo, nalgumas áreas da qualidade dos processos de EI, tal como a interação entre os profissionais e as crianças.

A avaliação/estudo independente das políticas da aliança indica que as decisões tomadas pelo governo e pelo setor de educação de infância tem levado a incluir condições de qualidade, na regulamentação. A regulamentação não indica como organizar a qualidade dos processos de EI. Este acordo dá aos serviços de EI a liberdade de, atendendo ao sistema legal, aplicarem as suas próprias políticas pedagógicas. Por outro lado, a avaliação independente observa que a qualidade média dos processos de EI foi a única área que, no estudo de avaliação, merece reparo.

Apesar dos desafios criados por esta abordagem das políticas de EI, o sistema de aliança é visto como tendo mais sucesso do que uma política 'de cima para baixo' dirigida pelo governo. A perspectiva da aliança funciona porque garante que todos os intervenientes na EI mantêm o diálogo e encontram soluções coletivas baseadas na sua experiência.

²⁰⁰ Fukkink, R. cs, UVA Kohnstamm Institute, R.U Nijmegen (2013) Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0-4 jarigen in de Nederlandse kinderdagverblijven in 2012

²⁰¹ B&A Consulting (2011) Regels, toezicht en handhaving in de kinderopvang

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Irlanda

“Youngballymun” é uma iniciativa complexa de mudança na comunidade (CCI)²⁰² estabelecida em 2007 para aumentar a capacidade dos profissionais, organizações e sistemas. Baseia-se na implementação de quatro estratégias, localmente concebidas, para os serviços de prevenção e intervenção precoce centrados na criança. Em conjunto, estas estratégias proporcionam uma resposta abrangente e integrada para atacar a raiz das causas da falta de aprendizagem e dos maus resultados no bem-estar das crianças na comunidade. ‘Pronto, Firme, Crescer’ (Ready, Steady, Grow) é uma estratégia local de saúde mental infantil da ‘Youngballymun’ que visa desenvolver a capacidade de saúde mental infantil dos pais, dos profissionais e dos serviços da comunidade para estimular uma vinculação segura, e a saúde e o desenvolvimento dos bebés e das crianças pequenas²⁰³.

O ‘Pronto, Firme, Crescer’ (Ready, Steady, Grow) tem vindo a ser avaliado²⁰⁴. A primeira parte da avaliação observou até que ponto o ‘Pronto, Firme, Crescer’ desenvolve capacidades, permite a colaboração com outros serviços e facilita e promove a identificação precoce e as práticas de encaminhamento. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os principais intervenientes para fundamentar o plano da investigação do inquérito que foi realizado por duas vezes a um número mais alargado de serviços.

A segunda parte da avaliação observou o Programa de Apoio Psicológico Pais-Crianças. A avaliação identificou diversos fatores que contribuíram para o sucesso da colaboração na comunidade:

- a prevalência da liderança do projeto;
- o envolvimento dos intervenientes num processo aberto, transparente e credível com participação na tomada de decisões;
- uma comunicação eficaz (ex., o ‘youngballymun’ transmitiu a sua mensagem sobre a importância da saúde mental infantil);
- um historial de colaboração que proporcionou uma oportunidade para construir a partir de relações pré-existentes;
- objetivos comuns que foram partilhados entre as organizações, e uma visão partilhada comum às organizações;
- oportunidades de encontros (em sessões comuns de formação, reuniões de equipas multidisciplinares, etc.);
- possuir os recursos suficientes para colaborar;
- proximidade física dos serviços de EI.

Princípio 10: A legislação, a regulamentação e/ou o financiamento apoiam a evolução no sentido do direito universal à EI com financiamento ou subsídios públicos, e o progresso é regularmente comunicado a todos os intervenientes.

²⁰² Várias características distinguem as ‘CCIs’ dos programas convencionais de oferta. Adotam uma visão abrangente dos problemas da comunidade, envolvem todos os sectores da comunidade, utilizam estratégias a longo prazo reconhecendo que as mudanças de sistema exigem tempo, centram-se na construção de relações de trabalho colaborativo, e incentivam a tomada participativa de decisões.

²⁰³ O elemento central deste trabalho é o ‘Parent Children Psychological Support Programme’ (Programa de Apoio Psicológico Pais-Crianças), uma clínica de desenvolvimento do bebé baseada nos centros de acesso universal.

²⁰⁴ O relatório da avaliação final encontra-se em:
http://www.youngballymun.org/the_results/research_findings/

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

A necessidade cada vez maior de dar uma resposta a questões como a exclusão social e os baixos níveis de sucesso escolar em todos os Estados Membros demonstra que o argumento económico de facultar um acesso mais equitativo a serviços de EI de elevada qualidade é convincente. A investigação mostra que quando a oferta de EI com financiamento público é escassa, são as crianças e as famílias que mais beneficiariam que acabam por ser excluídas²⁰⁵.

Tem sido amplamente demonstrado que, nos sistemas em que a oferta é principalmente assegurada por serviços privados com fins lucrativos, o acesso desigual e a estratificação social da frequência são um fenómeno generalizado²⁰⁶ devido a vários fatores:

- a oferta privada com fins lucrativos tende a estar mais disponível em áreas mais prósperas;
- a oferta com financiamento público é limitada e os processos burocráticos bem como o acesso desigual à informação sobre a inscrição (incluindo as barreiras linguísticas) impedem os grupos marginalizados de conseguir vagas na EI embora possam ter direito à oferta;
- os serviços privados com fins lucrativos em bairros pobres tendem a disponibilizar uma oferta de qualidade inferior e, conseqüentemente, poderão exacerbar as desigualdades entre as crianças provenientes de meios desfavorecidos e os seus pares mais prósperos;
- os benefícios e as medidas destinadas a aumentar a frequência da EI das crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos podem involuntariamente ter efeitos adversos na sua participação.

Devido a estas razões, existe um consenso cada vez maior²⁰⁷ entre investigadores e decisores políticos de que o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas que se encaminhem progressivamente no sentido da oferta universal de EI com financiamento público, não só constitui uma prioridade como é uma necessidade, se o objetivo de reduzir a desigualdade do sucesso for para ser cumprido. Este consenso estende-se ao financiamento público direto pois permite uma gestão mais eficiente pelas autoridades públicas, economia de escala, melhor qualidade a nível nacional, formação mais eficiente do corpo docente e um acesso mais justo do que o sistema de subsídios aos pais²⁰⁸.

Em tempos de austeridade, os governos nacionais têm dificuldade em disponibilizar o direito de acesso universal à oferta com financiamento público. No entanto, esta questão é da maior importância, assumindo que existem estratégias eficazes de monitorização que acompanham o progresso e identificam as lacunas na implementação. A investigação demonstra que em países onde os subsídios de EI

²⁰⁵ DG Justice of the European Commission (2013) *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, p. 12.

²⁰⁶ Lloyd, E., & Penn, H. (Eds.). (2012). *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* The Policy Press.

²⁰⁷ Isto deduz-se do facto de que as conclusões dos estudos de investigação realizados nos Estados Membros Europeus (p. ex., Lazzari e Vandenbroeck, 2012, para uma visão geral) e os princípios de documentos políticos importantes produzidos a nível europeu (DG Justice, 2013; EC Communication on ECEC, 2011) parecerem apontar na mesma direção.

²⁰⁸ DG Justice of the European Commission (2013) *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

foram reduzidos para economizar na despesa pública, a qualidade geral da oferta de EI diminuiu inevitavelmente²⁰⁹.

Aumentar o número de vagas juntamente com conferir às crianças o direito de frequência pode ajudar a evoluir no sentido do direito universal. A investigação demonstra que as políticas que se fundamentam mais nos direitos das crianças do que nas suas necessidades são mais eficazes²¹⁰. O direito legal não implica necessariamente que o serviço seja gratuito, apenas que a oferta é subsidiada publicamente e financeiramente acessível.

Alemanha

A Legislação Federal Alemã promulgada em Dezembro de 2008 (Kinderförderungsgesetz - KiFöG) incluiu a cláusula de um direito obrigatório a uma vaga num centro de EI ou num serviço de amas para as crianças de 1 e 2 anos. A legislação alargou este direito legal, que já existia para as crianças a partir dos 3 anos até à idade da entrada na escola, ao grupo das mais novas. Depois de uma fase de transição, o direito entrou em vigor em Agosto de 2013. O Governo Federal deu apoio financeiro aos 16 Estados Federados para acelerar o aumento de vagas. Em 2008-2014 o Governo Federal gastou 5.4 mil milhões de euros no alargamento da EI às crianças com menos de três anos. A partir de 2014 irá contribuir com 845 milhões de euros anuais para os custos operacionais dos serviços de EI. O orçamento Federal é complementado pelos 'Länder' que utilizam os seus orçamentos para alargar a oferta de EI.

Esta medida legal desencadeou uma expansão significativa dos serviços de EI. O alargamento às crianças dos 0 aos 3 anos é monitorizado por relatórios anuais do Governo Federal e do Bundestag (Parlamento Alemão.) Entre 2008 e 2014, a percentagem de crianças dos 0 aos 3 anos inscritas na EI aumentou de 12.1% para 27.4% na Alemanha Ocidental e de 41.9% para 54% na Alemanha de Leste.

O sucesso desta política foi conseguido por se ter reunido um direito obrigatório a uma vaga na EI; investimento financeiro direcionado pelo Governo Federal, pelos Estados Federais e pelos Municípios; e uma monitorização cuidada da evolução. Para além da monitorização do número de crianças nos serviços de EI, os inquéritos regulares aos pais sobre a procura de colocação na EI têm-se revelado um estímulo eficaz no alargamento da oferta para as crianças com menos de três anos.

Luxemburgo

Uma característica fundamental do Luxemburgo é a sua população multinacional. Em 2010, 47,7% das crianças com menos de doze anos, tinha uma outra nacionalidade que não a Luxemburguesa. A oferta de EI tem sido alargada através de três iniciativas legislativas – em 1998 (a introdução da 'éducation précoce'), em 2005 (a introdução de um novo modelo de atendimento fora da escola, nos municípios: 'maison relais pour enfants') e em 2009 (a introdução do cheque (*voucher*) para serviços de educação para a infância: 'chèque-service accueil').

²⁰⁹ Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P., & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands* (No. 13-18).

²¹⁰ Ver a discussão sobre o princípio 1 acima neste documento.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

A escolaridade obrigatória começa aos quatro anos, e inclui dois anos de educação pré-escolar. Estes dois anos fazem parte do sistema escolar e são gratuitos para os pais: a frequência é de 100 por cento. O sistema de educação Luxemburguês oferece também um ano opcional, dos três aos quatro anos (a 'éducation précoce') em que participam cerca de 78% das crianças. Como a 'éducation précoce' também pertence ao sistema formal de educação, não tem custos para os pais.

Os serviços de creche estão abertos durante todo o ano e os pais contribuem para o custo desta oferta de EI. O governo tenciona tornar gratuitos todos os serviços de creche, de modo a garantir o acesso de todas as crianças, independentemente da situação económica e social dos pais. A legislação de 2009 sobre os 'cheques' para serviços de educação de infância (chéque-service accueil) levou a que um maior número de pais escolhesse este sistema e a oferta de vagas na EI duplicou entre 2009 e 2013.

Anexo: Conceitos fundamentais

Um sistema competente de EI

A competência no contexto da EI deve ser entendida como uma característica de todo o sistema. Um sistema competente inclui indivíduos competentes; a colaboração entre os indivíduos e as equipas nos serviços de EI e entre instituições (serviços de EI, creches, jardins de infância, escolas, serviços de apoio à criança e à família, etc.); bem como medidas eficazes de governação ao nível das políticas.

Acesso

Considera-se que uma família tem 'acesso' a serviços de educação e cuidados para a infância quando existe uma vaga disponível, ou que pode ser disponibilizada, num serviço de EI de qualidade em que nem a distância nem o custo representam barreiras à sua frequência.

Acessibilidade

A acessibilidade refere-se aos problemas sentidos pelos pais em conseguir aceder aos serviços de EI. Podem ser causados por barreiras explícitas ou implícitas, tais como um conhecimento inadequado dos pais sobre os procedimentos ou sobre o valor da EI, barreira físicas para as crianças portadoras de deficiência, listas de espera, falta de escolha para os pais, barreiras linguísticas, etc.

Pedagogia centrada na criança incluindo o superior interesse da criança

Uma abordagem centrada na criança é a que é construída a partir das necessidades, dos interesses e das experiências da criança, que incluem necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Uma abordagem centrada na criança é a que utiliza uma pedagogia que promove o desenvolvimento holístico da criança e possibilita aos adultos orientarem e apoiarem o seu desenvolvimento.

Serviço abrangente

Um serviço abrangente é o que se alarga para além da oferta da EI e inclui uma abordagem cooperativa com outros serviços, de modo a centrar-se em todos os outros aspetos do desenvolvimento da criança, tais como a saúde e o bem-estar em geral, a proteção da criança e o apoio à criança e aos pais, em casa e nos ambientes da comunidade.

Crianças de grupos em risco de desfavorecimento

As crianças podem estar em risco de desfavorecimento devido a circunstâncias individuais ou porque elas ou as suas famílias pertencem a um grupo desfavorecido da sociedade. Este risco pode incluir crianças com deficiências, com problemas de saúde mental, a viver em lares ou famílias de acolhimento, em risco de negligência/abuso, crianças migrantes indocumentadas/requerentes de asilo, aquelas cujas famílias vivem em situação de pobreza ou são socialmente desfavorecidas, as que têm um contexto familiar migrante e/ou de segunda língua, cujas famílias têm um acesso limitado aos serviços, ciganos e crianças de famílias itinerantes.

Currículo

Um currículo de EI (que inclui os aspetos implícitos mais do que os explícitos) abrange cuidados para o desenvolvimento, interações formativas, experiências de aprendizagem das crianças e avaliação como suporte. Esta é, por vezes, organizada como documentação formal, que promove o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças, a sua aprendizagem e as prepara para a vida e para a cidadania na sociedade em que vivem.

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

Enquadramento Curricular

Um enquadramento curricular (que pode ser uma medida nacional, regional ou local) enuncia um conjunto de valores, princípios e orientações ou padrões que orientam o conteúdo e a abordagem dos cuidados e da aprendizagem das crianças.

EI

A EI refere-se a qualquer serviço regulamentado de oferta de educação e cuidados para a infância, do nascimento até à idade da escolaridade obrigatória – independentemente do serviço, do financiamento, dos horários e dos conteúdos pedagógicos e curriculares - inclui instituições e amas; oferta privada e com financiamento público; educação pré-escolar e pré-primária.

Avaliação

A avaliação sistemática da eficácia da conceção, da implementação ou dos resultados de um projeto, de um programa ou de políticas de EI, em curso ou já terminados.

Governança

A governança consiste na atribuição de responsabilidades a um nível ou entre níveis de governo e entre a oferta pública e não pública, e inclui os mecanismos de coordenação destas responsabilidades.

Expectativas elevadas

Expectativas elevadas ocorrem quando o sistema de EI, bem como os profissionais do sistema, estão centrados na criança e se focalizam no que cada criança é capaz de fazer; o que consegue aprender; e o que consegue realizar com apoio. Esta atitude ajuda a criar um ambiente em que as crianças são ativamente encorajadas a desenvolver todo o seu potencial e em que o seu sucesso e realizações são reconhecidas e consideradas como sendo uma parte importante do ambiente de cuidados e aprendizagem.

Abordagem holística

Uma abordagem holística da EI é centrada na criança e significa prestar simultaneamente atenção a todos os aspetos do desenvolvimento da criança, do seu bem-estar e necessidades de aprendizagem, incluindo as que se relacionam com o desenvolvimento social, emocional, físico, linguístico e cognitivo.

Sistemas integrados

A integração refere-se a uma política coordenada para a infância em que serviços ou sistemas de cuidados e educação trabalham em conjunto. Neste contexto, os outros serviços como segurança social, escolas, a família, os serviços de saúde e de emprego podem também colaborar no apoio às crianças no contexto da EI. Quando todos os serviços de EI se encontram integrados, isto é normalmente descrito como oferta abrangente. A colaboração inclui uma relação próxima de trabalho entre os que têm responsabilidades administrativas na oferta de serviços EI a nível nacional, regional e/ou local.

Direito legal

O direito legal existe quando todas as crianças têm o direito obrigatório de beneficiar da oferta de EI.

Monitorização

Num contexto de EI, a monitorização refere-se à recolha contínua e sistemática de dados quantitativos e qualitativos que fundamentam uma revisão regular da qualidade

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

do sistema de EI. Baseia-se em padrões de qualidade, normas de referência ou indicadores previamente acordados e que são estabelecidos ou modificados através da sua utilização.

Resultados

Os resultados são as mudanças reais ou pretendidas, a curto e a longo prazo, que decorrem da oferta dos serviços de EI em termos de benefícios para as crianças, as suas famílias, a comunidade e a sociedade.

Estas mudanças mensuráveis e os benefícios para as crianças incluem geralmente:

- a aquisição de capacidades e competências cognitivas;
- a aquisição de capacidades e competências não-cognitivas;
- uma transição com sucesso para a escola;
- participação na sociedade e a preparação para a vida futura e para a cidadania

Brincar incluindo o jogo livre

O brincar espontâneo e não-estruturado é uma atividade iniciada e dirigida pela criança. Proporciona às crianças oportunidades de explorar e refletir sobre os seus interesses e sobre questões que são relevantes e têm significado na sua vida. O papel dos profissionais consiste em encorajar o brincar da criança através da criação do ambiente adequado e utilizar o brincar como uma abordagem pedagógica da aprendizagem.

Liderança profissional

A liderança profissional num contexto de EI exige capacidades, comportamentos e competências relacionadas com o apoio aos cuidados e educação das crianças, a pedagogia, o envolvimento dos pais, da comunidade local, a gestão dos profissionais e da organização. Como noutras funções de liderança no setor da educação, os líderes da EI devem estabelecer uma cultura e uma intencionalidade que garantam uma oferta de elevada qualidade para todas as crianças, bem como o envolvimento e o apoio dos pais e dos profissionais.

Papel profissional

O papel profissional é o que está regulamentado e implica que os indivíduos desenvolvam e reflitam sobre a sua prática e, criem com os pais e as crianças, um ambiente de aprendizagem que é permanentemente renovado e melhorado. Quem exerce estas funções deverá ter as qualificações adequadas e espera-se que assuma a responsabilidade pela oferta de serviços de EI de elevada qualidade, de acordo com os recursos disponíveis e com os requisitos e expectativas do seu sistema.

Preparação para a escola

Quando um Estado Membro utiliza este conceito, preparação para a escola implica que uma criança possuiu a motivação e as capacidades cognitivas e socio emocionais necessárias para aprender e ter sucesso na escola.

Sistema dividido

A oferta de EI é realizada em serviços divididos para diferentes grupos etários, em geral tutelados por diferentes estruturas administrativas. Os âmbitos de idade variam entre países mas normalmente cobrem dos 0/1 aos 2/3 anos e dos 3/4 anos até ao início da escolaridade obrigatória (normalmente aos 5/6 anos).

Sistema integrado

A oferta para todas as crianças, do nascimento até à idade da escolaridade obrigatória, encontra-se organizada numa única fase e é realizada em serviços que

Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade

que abrangem todas as idades. Os sistemas integrados são geralmente tutelados por um ministério.

Profissionais

Os profissionais são todos os elementos do pessoal que trabalha diretamente com as crianças em qualquer serviço regulamentado de educação e cuidados para a infância, do nascimento até à idade de entrada na escola primária. Os profissionais incluem os líderes e os gestores bem como outros profissionais que trabalham em serviços de EI.