

ALICE MENDONÇA  
(org)



# O FUTURO DA ESCOLA PÚBLICA

1ª Edição 2013

  
UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**  
Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



ALICE MENDONÇA (Org.)

# **O Futuro da Escola Pública**

**Título**

O Futuro da Escola Pública

**Organizador**

Alice Mendonça

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-97490-4-7

**Depósito Legal**

368947/13

© CIE-UMa 2013

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

The logo for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) consists of the letters 'FCT' in a bold, green, sans-serif font.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

---

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO PRIMEIRO**

---

### **Guida Mendes**

Universidade da Madeira  
Centro de Investigação em Educação

### **Jesus Maria Sousa**

Universidade da Madeira  
Centro de Investigação em Educação

## **INTRODUÇÃO**

O processo de institucionalização da educação de infância (EI), inscrito no discurso primeiramente assistencial e posteriormente educativo, foi envolvido nas últimas décadas pela retórica do modernismo (Silva, 2000). Assim, sob a égide do Estado, a generalização da EI em Portugal tem sofrido uma evolução acentuada ainda que a um ritmo inferior ao de outros Estados-Membros da União Europeia (UE). A este processo subjazem as expectativas crescentes quanto à influência deste nível de educação no desenvolvimento das crianças refletido na vontade política em colocar a EI num lugar prioritário (Alarcão, 2008; Ministério da Educação, 2000).

Num momento em que a autonomia relativa dos Estados está a ser posta em causa pelos processos de globalização e de regulação transnacional (Giddens, 2000) e partindo do pressuposto que estes influenciam e condicionam a formulação das políticas públicas, nomeadamente as de educação, pretende-se com este trabalho enquadrar primeiramente a EI no sistema educativo mais amplo para depois elencar algumas medidas políticas de EI para a Região Autónoma da Madeira (RAM), espaço geográfico onde residimos e temos desenvolvido a nossa atividade profissional. Assim, tendo como cenário a tese do sistema mundial de educação que influencia e condiciona a evolução das políticas de educação nacionais, resultantes de diretrizes transnacionais, detemo-nos na dinâmica da rede de EI em Portugal, procurando identificar veios coerentes que se possam potenciar como medidas políticas descentralizadas para a EI na RAM. Baseamos estas propostas quer na nossa experiência no terreno com informadores privilegiados de contextos diversificados de EI, designadamente na formação de futuros docentes, quer na investigação e normativos que têm o seu enfoque neste nível de educação.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: UM OLHAR ABRANGENTE**

A modernidade fez da educação escolar um património do Estado, não das comunidades que serve. Este corolário prevalece, apesar de sistematicamente ser alvo de acesas discussões e de dificilmente se vislumbrar a total autonomia da educação em relação aos poderes políticos centralizados (Azevedo, 2009; Popkewitz,

1999). No que concerne às políticas de educação importa realçar sumariamente alguns aspetos. O primeiro tem a ver com a sua formulação estatizada a nível nacional por instituições pertencentes ao Estado, fator que confere à Educação um carácter eminentemente público. O segundo aspeto prende-se com o consenso geral acerca do que é ou deve ser a educação formal. É visível, em diferentes países, a adoção da mesma lógica dos sistemas educativos; centralizado, com transmissão de saberes muito formatada - professor, alunos, informação oral e escrita e avaliação - que com poucas variações é muito similar em todo o mundo (Steiner-Khamsi, 2012). A adoção deste modelo, independentemente do contexto, transforma-o num arquétipo que se aceita e raramente se questiona havendo apenas ténues tentativas de territorialização baseadas na verificação da conformidade com as normas e não na criatividade e especificidade cultural e social dos contextos (Azevedo, 2000; 2009).

Digamos que, por um lado há um consenso institucional na sociedade global à volta da ideia de sistema educativo (Meyer, 2000) e por outro, na conceção dos sistemas educativos nacionais onde vigora a ideia de que não há desenvolvimento económico sem desenvolvimento social e vice-versa, relacionada com o encaminhamento do mundo para o capitalismo e para a globalização da liberalização do mercado. De modo implícito ou explícito, estas ideias são responsáveis pelas reformas políticas implementadas em todos os sistemas educativos nacionais no terreno fértil que é o sistema mundial de educação<sup>19</sup>.

Assim, o processo de institucionalização e democratização da educação escolar está associado a determinantes sociais, culturais e políticos (Carneiro & Azevedo, 2004). Entendê-los ao nível macro, é fazer a reconstituição histórica da expansão do modelo moderno de educação escolar que, não obstante ser posto em causa pela evidência do seu fracasso, é continuamente adotado (Nóvoa & Schriewer, 2000).

Na verdade, a convicção de que o progresso não fará apenas homens e mulheres felizes, mas que graças à escola, os cidadãos serão esclarecidos e senhores do seu destino, (en)formou o pensamento e a ação nos séc. XIX e XX. A promessa de liberdade, democratização, igualdade, cidadania, desenvolvimento e progresso – resquícios do legado da Revolução Francesa – constitui o itinerário da educação e a sua própria legitimação. Deste modo, diretamente ligada ao herético modelo de educação escolar, a deseabilidade de modernização e progresso faz-se, com a aproximação às virtualidades inquestionáveis do sistema mundial de educação, num misto de reconhecimento e inspiração extranacional (Nóvoa & Schriewer, 2000). Assim, as reformas empreendidas pelos sistemas políticos, independentemente da sua ideologia, fazem-se num processo de (re)construção interna de políticas de educação que envolvem dinâmicas de externalização (Schriewer, 2000). Este olhar,

---

<sup>19</sup> Azevedo (2000) fala do “consenso abstracto” que caracteriza o sistema mundial de educação, cimentado e difundido através de processos interligados de várias dimensões, identificados nessa matriz, a saber: a expansão da escolarização e das teorias de modernização e do progresso; a globalização económica, cultural e política; a externalização dos sistemas nacionais; o sistema de comunicação e divulgação científica; a ação das organizações internacionais; e a educação comparada e internacional.

além do que é nacional, para as sociedades de referência, torna-se legitimado e inspirador de um sistema nacional que molda o sistema mundial de educação.

A pressão feita pelas Organizações Internacionais<sup>20</sup> com o objetivo que perseguem, de progresso mundial, faz-se através de orientações, diretivas e estudos comparados, tendendo a padronizar o referencial dos sistemas de educação nacionais. Estas organizações encontram nas comunicações científicas e nos acordos de cooperação internacionais veículos privilegiados de disseminação de um determinado modelo de educação e de partilha de conhecimento (Steiner-Khamaso, 2012) constituindo-se por isso em instâncias de regulação supranacional (Meyer, 2000).

Atente-se na particularidade desta configuração no espaço da União Europeia (UE). Submetidos às diretivas que muitas vezes assumem carácter vinculativo ou prescrito, os Estados-Membros são alvo de incontornáveis efeitos culturais homogeneizantes, sendo certo que as forças das teorias veiculadas têm o epicentro nos Estados-Membros influentes, quer cultural quer economicamente. No âmbito destas organizações, a produção editorial internacional sobre educação, a circulação de informação nas redes da *net* e a mobilidade crescente de estudantes e docentes com o Processo de Bolonha, têm igualmente um papel relevante na institucionalização dos modelos educacionais transnacionais (Azevedo, 2000; Steiner-Khamsi, 2012).

Sublinhe-se ainda a educação comparada internacional como um recurso constantemente utilizado por investigadores na análise de indicadores que aproximam ou distinguem os modelos nacionais. Estes, por sua vez, passam a ser quadro de referência para as reformas políticas nacionais porque são validados internacionalmente e assim encontram inquestionável legitimidade. Os relatórios nacionais da OCDE são exemplo disso, e servem para posteriores estudos temáticos internacionais como os testes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Sousa, 2009).

A rede *Eurydice* é uma outra fonte de estudos que analisa e compara os dados fornecidos pelos Estados-Membros, abarcando diversas dimensões dos respetivos sistemas educativos incluindo a EI. Deste modo, condicionam e influenciam as políticas nacionais no labor a que se propõem para “estimular a convergência das políticas educativas nacionais em torno de objetivos comuns” (Fraga & Sousa, 2009, p. 207) na construção de uma Europa que pretendem mais coesa e, portanto, mais homogénea.

A juntar-se à homogeneidade cultural e social está a globalização económica e financeira conduzida pelo braço histórico do capitalismo. Esta dimensão economicista reflete a ideia inelutável de progresso seja em Estados-Membros em desenvolvimento, seja em Estados-Membros desenvolvidos. Sendo que a força

---

<sup>20</sup> Por exemplo: Banco Mundial, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), United Nations Children’s Fund (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e União Europeia (UE).

matriz faz-se sempre do centro para a periferia (Azevedo, 2000; 2009). O sistema educacional inscreve-se, pois, num contexto globalizante que extravasa o campo da educação.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

Falar de crianças e de infância, é equacionar o papel do Estado nos processos de educação formal e socialização das mesmas. A EI é hoje entendida como elemento de um sistema que é nacional, organizado e gerido como tal, através de diplomas legais. Situar o seu surgimento em Portugal é pois traçar o percurso da sua institucionalização que tem raízes nos finais do séc. XIX. e só mais especificamente na década de 30, onde encontramos “visíveis movimentos pedagógicos que contribuíram para clarificar a natureza da criança e da sua educação, nomeadamente, da educação pré-escolar procurando realçar a sua especificidade educativa” (Vilarinho, 2000, p.184). Com efeito, até aí as associações filantrópicas tinham um papel mais relevante nos cuidados prestados às crianças (Vasconcelos, 2005).

Posteriormente, no período do Estado Novo, assiste-se a uma redefinição das políticas para a infância centradas em torno de preocupações assistenciais, e observa-se o triunfo da ideologia da maternidade<sup>21</sup> (Vilarinho, 2000). Nos anos 60, dá-se a criação de serviços com funções de guarda e assistência para as crianças, sob a tutela do então Ministério da Saúde e da Assistência. A reforma de Veiga Simão em 1973 constitui um momento de viragem com a reintegração deste nível de educação no sistema educativo. Após a revolução de 1974, o aumento exponencial do número de instituições de EI contribuiu decisivamente para a afirmação da institucionalização deste nível educativo (Vilarinho, 2000). Esta autora, tendo por base o discurso oficial produzido no período compreendido entre 1977 e 1997, identificou três fases determinantes na publicação de legislação, e considerou-as basilares para o desenvolvimento da EI em Portugal, a saber: 1) Criação, Normalização e Expansão (1977-1986); 2) Retração (1986-1995) e 3) Revitalização (1995-1997). Para além destas, Vasconcelos (2005) acrescenta outras duas: Expansão (1996-2002) e Universalização, a qual se reporta ao acesso a este nível de educação para as crianças dos 3 aos 5 anos. Esta última constituiu-se, a partir de 2009, num objeto fundamental das políticas de educação para este setor, não sendo no entanto obrigatória a sua frequência (Eurypedia, 2012; Ministério da Educação, 2013).

Na RAM, em virtude do seu estatuto autonómico, o regime de EI está definido no Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M de 19 de setembro, revogado pelo Decreto Legislativo Regional nº 16/2006/M de 2 de maio, o que lhe confere alguma especificidade. Deste modo, nesta região, a EI assume uma organização e uma estrutura que se revestem de significativas diferenças em relação à matriz do

---

<sup>21</sup> As políticas salazaristas encontravam no seio familiar a solução para os problemas sociais daí a apologia da “mãe educadora e gestora do lar”.

restante território português. Assim, a rede oficial, abrange núcleos infantis<sup>22</sup>, creches, jardins-de-infância, infantários e pré-escolas<sup>23</sup> sendo a administração e gestão educativa da responsabilidade da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), através da Direção Regional da Administração Educativa e da Direção Regional de Educação. Com um horário de funcionamento compreendido entre as 8h e as 18h 30min, todas as salas possuem uma ou duas educadoras de infância conjuntamente com uma ou duas auxiliares de ação sócio educativa. Contudo, esta realidade tem vindo a alterar-se devido às medidas de austeridade previstas para a Região no *Plano de Ajustamento Económico e Financeiro* em vigor desde janeiro de 2012, onde se incluem a redução de funcionários públicos o que resultou na diminuição de profissionais de EI. Com a necessária redefinição de horários (algumas educadoras passaram a fazer horários repartidos) a componente educativa passou a estar, na prática, separada da componente social e de apoio à família. O número de crianças por sala varia entre 10 a 15 na creche, e 25 a 27 no jardim-de-infância. O financiamento da EI é feito com base numa comparticipação mensal calculada numa tabela definida por despacho da SRERH, tendo em conta o rendimento familiar. Existem, para além das férias de verão, as interrupções da atividade docente nos períodos de Natal, Páscoa e Carnaval, porém as crianças podem frequentar os estabelecimentos de educação, pois estes encontram-se assegurados com a permanência de auxiliares de ação socio educativa. As pré-escolas estão associadas aos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do ensino básico e é esta característica, bem como o pagamento da alimentação, que as distinguem dos outros estabelecimentos de EI (creches, infantários e jardins-de-infância) onde os encargos financeiros abrangem também a componente educativa.

## DINÂMICAS ATUAIS

De um modo geral, existe uma grande variedade nas características estruturais e nas práticas de EI decorrentes dos contextos culturais e socioeconómicos dos Estados-Membros da UE (Eurypedia, 2012). No entanto, a célere expansão da EI é, de forma consensual, considerada pelos Estados como o início da solução para todos os males do futuro do Homem social e individualmente realizado. Deste modo, a educação formal estende-se pela EI adentro como um prolongamento descendente do sistema educativo. Esta tendência parece ser generalizada, estando mesmo inscrita no ideário europeu como primeira etapa da educação ao longo da vida (Carneiro & Azevedo, 2004).

---

<sup>22</sup> O Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M, de 24 de Abril veio estabelecer o regime jurídico de Núcleo Infantil na Região Autónoma da Madeira. Publicado no Diário da República n.º 80 - I Série A.

<sup>23</sup> Algumas pré-escolas estão inseridas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, designadas por Escolas a Tempo Inteiro (ETIs) por terem um horário de funcionamento diário completo (das 8h30min às 18h), com atividades de enriquecimento curricular da responsabilidade de docentes da área, para além das curriculares já existentes.

Estamos em presença de algumas questões que importa analisar; no que tange à EI, assiste-se a uma ressemantização dos conceitos como qualidade e equidade congruentes com o ruir da fé na igualdade de oportunidades presente na grande narrativa da modernidade. A questão centra-se agora na qualidade dos serviços diversificados à medida dos interesses das comunidades locais (Alarcão, 2008; Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Pinto, 1990). Assiste-se também a um debate acerca do papel do Estado na garantia dos direitos sociais de educação, a tónica é posta na tutela deste nível num único Ministério – o da Educação - com a finalidade de, entre outras, assegurar a qualidade de atendimento das crianças. Importa referir que na RAM a tutela educativa é da SRERH<sup>24</sup>. Facilmente se deduz que esta situação traz benefícios para as crianças e suas famílias pois têm, à partida, a garantia de uma oferta educativa assente em indicadores de qualidade.

Os Estados-Membros da Europa têm vindo a trilhar um percurso onde o alargamento do horário de funcionamento das instituições com o intuito de prestar um serviço de qualidade às crianças quando estão fora do contexto familiar é todo ele organizado sob tutela educativa. Todavia, esta situação também traz constrangimentos pois a permanência das crianças nas instituições durante cerca de 10 horas-parece-nos manifestamente excessiva, numa idade em que os laços afetivos familiares são determinantes para o seu desenvolvimento harmonioso.

Também urge manter creches públicas para que os pais possam escolher, entre o público e o privado, onde colocar os filhos com idade inferior aos 3 anos. Não será por acaso que uma das recomendações nos Relatórios sobre a Educação de Infância em Portugal (Alarcão, 2008; Bairrão et al., 1990; Ministério da Educação, 2000) considere prioritária a educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Embora estes relatórios oficiais reconheçam o esforço realizado neste setor e os consequentes resultados positivos alcançados (Alarcão, 2008; Azevedo, 2009; Governo de Portugal, 2012; Ministério da Educação, 2000), parece-nos que a retração de investimento na EI, associada a constrangimentos financeiros e demográficos demonstra falta de vontade em promover uma política para a infância em função daquilo que esta é numa determinada comunidade.

Por tudo isto, interpelamos criticamente: fez-se muito e a passos céleres, mas, será-que se pensou e agiu, tendo como mote o dever da Educação de Infância?

As crianças, por maioria de razão, são da responsabilidade de todos nós, e não apenas dos familiares, de instituições sociais e de educação, de políticas, etc. Por isso importa gizar políticas de educação onde o espaço das crianças seja preparado e cuidado pela comunidade. Com esse desígnio atrevemo-nos a indicar algumas propostas de políticas de EI.

---

<sup>24</sup> Em Portugal continental a tutela educativa é do Ministério da Educação e da Ciência e a social do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

## **Políticas de Educação de Infância: A Educação Primeiro**

### **Preâmbulo**

As reconfigurações culturais e políticas dos últimos anos, visíveis no surgimento de políticas neoliberais, têm dissolvido progressivamente os modelos de máxima responsabilidade pública convertendo-os em modelos de máxima responsabilidade privada num aparente equilíbrio dicotómico entre o público e o privado. Estamos perante uma forte possibilidade de mercantilização da EI que penaliza, naturalmente, as crianças mais carenciadas. A crise atual exorta à rotura, ao radicalismo, à angústia, àquilo que Beck (2013) chamou de sociedade do risco, mas que pode constituir também um momento de mudança e esperança. Urge repensar a infância enquanto um tempo para ser, crescer e bem viver. Concordamos com Jacques Delors (1996, p. 11) quando afirma que “a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude”. Acreditamos, por isso, que direcionar a educação para o desenvolvimento do que há de humano no Homem (Savater, 1997) deverá ser um caminho a seguir todos nós.

A EI, considerada como o início de um processo longo de educação, deverá ser alvo de uma gestão social em parcerias, no sentido de encontrar soluções locais que possibilitem às crianças usufruir de uma educação de qualidade que não deverá estar separada da componente social e de apoio à família. Neste sentido, a dinâmica local deverá estar inscrita no cruzamento dos veios de uma sociedade global entendida como desenvolvimento das sociedades atuais (Morin, 2002). Na RAM, devido ao seu estatuto autónómico e conseqüente regionalização da educação, foram implementadas medidas políticas de educação, designadamente na EI, que consideramos positivas e como tal, se devem manter. É disso exemplo a tutela única da SRERH, a complementaridade da componente educativa e social, a boa qualidade das instalações na maioria das instituições, a abertura para o envolvimento das famílias na dinâmica das instituições bem como a autonomia nas opções metodológicas e curriculares nas práticas pedagógicas dos educadores de infância. Porém, a existência de aspetos impeditivos à promoção de uma educação de qualidade pressupõe uma séria reflexão no sentido de se conseguir prover à sua resolução. Destes aspetos destacam-se; a diversidade acentuada das características comportamentais das crianças; o elevado número de crianças por grupo, bem como a heterogeneidade das suas idades - resultado de medidas de gestão e organização centralizadas, logo distanciadas da realidade de cada instituição-, o funcionamento das atividades de complemento curricular em horários e espaços que tendem a disciplinarizar a EI. Acresce ainda a herética centralização das decisões e monitorização do normal funcionamento das instituições, com base numa rigidez que caracteriza; os horários do pessoal, o planeamento das atividades e a inscrição e seleção das crianças. Destacam-se também as participações financeiras desajustadas face aos constrangimentos económicos atuais das famílias, a supressão de pessoal técnico e auxiliar, a avaliação de desempenho do pessoal docente (ainda por operacionalizar) e a excessiva burocratização da atividade docente.

Importa frisar que a designação de EI ao invés de educação ou ensino pré-escolar prende-se com o facto de entendermos este nível como predominantemente

educativo, não negando a sua indiscutível importância social e de apoio às famílias. Logo, tem por um lado a função educativa de estimulação/aprendizagem, sensibilidade e autonomia e por outro a função social, preventiva e compensatória. Portanto, a conceção da EI encerra o conceito de um processo educacional promotor de desenvolvimento humano com valor factual *per se* sendo a criança entendida como o objeto pedagógico onde as práticas pedagógicas incidem, visando criar condições e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da sua condição humana. Entendemos, por fim, que o papel do Estado deve ser o de mobilizar, regular e garantir a qualidade e funcionamento das instituições de educação como espaços especificamente vocacionados para a infância.

## **EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

### **Objetivos**

1. Realizar um relatório sobre a situação atual da EI na RAM.
2. Criar um plano de desenvolvimento da qualidade para a EI.
3. Promover o bem-estar e o bem viver das crianças.
4. Promover o acesso de todas as crianças à EI até 2015, pelo menos um ano antes do ingresso na escolaridade obrigatória.
5. Diversificar os modelos de atendimento educativo às crianças.
6. Fomentar parcerias sociais em torno da EI.
7. Restituir a dignidade profissional aos docentes e não docentes que trabalham na EI.
8. Valorizar a liderança e administração educacional das instituições de EI.

### **Medidas**

1. Criar um grupo de estudo, em parceria com a Universidade da Madeira, através do Departamento de Ciências da Educação, para elaborar um relatório sobre a atual situação da EI na RAM, em que sejam abordadas questões como: o mapeamento da rede regional de EI, respetiva tipologia e condições; o número de crianças e a sua constituição em grupos, bem como a caracterização social da família de origem; sinalização de zonas carenciadas de estruturas educativas e de apoio social; caracterização dos profissionais deste sector; inventariação das necessidades de formação contínua.

2. Criar um Conselho Permanente de Educação de Infância com uma equipa transdisciplinar<sup>25</sup> coordenada por um(a) educador(a) de infância com formação pós-graduada e comprovada experiência na área, para estudo, levantamento de necessidades, acompanhamento e apoio técnico-pedagógico às instituições de EI.
3. Definir um referencial geral de indicadores de qualidade, com a contribuição de diversos atores sociais em cooperação com uma equipa técnica especializada no âmbito da EI e áreas afins.
4. Elaborar e divulgar um documento orientador com os parâmetros gerais de qualidade a fim de ser aplicado e monitorizado, a partir do qual cada instituição define os seus indicadores em conformidade com o seu contexto específico.
5. Apoiar a implementação de projetos pedagógicos que privilegiem uma educação humanista onde as questões atuais que fragilizam o ser humano sejam abordadas (o consumismo exacerbado, o ambiente, a demografia, as desigualdades, a regressão da solidariedade e a hegemonia cultural).
6. Criar centros de recursos para a infância com horários adaptados às necessidades das crianças e dos seus familiares de acordo com projetos educativos das comunidades locais desenvolvidos com base na coresponsabilização social.
7. Abrir as instituições de EI à comunidade para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais, artísticas ou outras, nos tempos em que decorrem as atividades regulares de EI e nos tempos de interrupção dessas atividades.
8. Atribuir menções de mérito valorizando as instituições cujos projetos pedagógicos permitam a co construção do conhecimento e identidade das crianças, com bases na ética do seu relacionamento com o mundo.
9. Elaborar uma tabela de participações familiares em conformidade com os seus rendimentos, mas tendencialmente gratuita no ano que antecede o ingresso na escolaridade obrigatória.
10. Reduzir uma criança por grupo em função da integração de uma criança com NEE.
11. Participação das famílias ou seus representantes nos órgãos de gestão das instituições bem como no desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica.
12. Responsabilização dos diretores, juntamente com a sua equipa pedagógica, relativamente às decisões e funcionamento da instituição de educação -

---

<sup>25</sup> A transdisciplinaridade implica um pensamento complexo cujo resultado é circular, multirreferencial, dialógico com noções verdadeiramente complementares e antagónicas onde o conhecimento seja a junção das partes no todo complementado pelo todo no interior das partes ligando assim o que está separado (Hessel & Morin, 2012).

admissão das crianças, constituição dos grupos, organização e gestão dos espaços, materiais e horários, opções metodológicas, atividades de enriquecimento curricular -, cumprindo as metas de qualidade a que se propõem bianualmente.

13. Manutenção da rede pública da EI através de obras de conservação, adaptação e melhoramento das condições físicas e ambientais.
14. Generalização da rede de *Internet* nas instituições de EI com apoio de um grupo técnico de redes informáticas.
15. Celebração ou renovação de contratos-programa entre a SRERH e entidades individuais e coletivas de direito público ou privado que ofereçam condições evidentes de qualidade nos serviços de EI.
16. Realização de parcerias de cooperação com a Universidade da Madeira, o Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e outras instituições de Formação para ações de formação contínua e pós-graduada nas áreas temáticas identificadas como prioritárias.
17. Redução de dois anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de progressão aos educadores integrados na carreira que obtenham o grau de Mestre em Ciências da Educação ou num domínio diretamente relacionado com a EI ou em áreas afins.
18. Redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para progressão na carreira aos educadores integrados na carreira que obtenham o grau de Doutor em Ciências da Educação ou num domínio diretamente relacionado com a área da EI.
19. Concurso bianual para Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro para mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação ou na área da EI, com a duração mínima de um ano letivo, até ao limite máximo de três, aos educadores de infância com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e com, pelo menos, cinco anos de tempo de serviço ininterrupto.
20. Organização de um congresso internacional bianual para divulgação das boas práticas e da investigação produzida no domínio da EI.
21. Redução de cinco horas no serviço letivo dos educadores de infância em regime de monodocência, que completarem 60 anos de idade.
22. Integração gradual de todas as Delegações Escolares na Direção Regional de Administração Educacional (DRAE).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (Org.) (2008). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Asa Editores.

Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. In L. Rodrigues & P.

- Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (89-100). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, M., Cruz, O. & Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beck, U. (2013). A Europa alemã: de Maquiavel a “Merkievel”, estratégias de poder na crise do euro. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, R. & Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior*. Retirado de [http://www3.uma.pt/jesusousa/PolíticasEducativas/6L49\\_2005.pdf](http://www3.uma.pt/jesusousa/PolíticasEducativas/6L49_2005.pdf).
- Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M, de 19 de setembro. *Estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública regional*. Retirado de [http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DEC\\_LEG\\_REG\\_025\\_94\\_M.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DEC_LEG_REG_025_94_M.htm).
- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto. *Estatuto da carreira docente da Região Autónoma da Madeira*. Retirado de [http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2010\\_dlr\\_17\\_m\\_18\\_08.pdf](http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2010_dlr_17_m_18_08.pdf).
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Eurydice (1997). *A educação pré-escolar na União Europeia: política e oferta atuais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Eurypedia (2012). *Portugal*. Retirado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal\\_pt:Resumo](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Resumo).
- Fraga, N. & Sousa, J. M. (2009). A dimensão europeia da educação: percursos alternativos de acolhimento. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 207-258). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Governo de Portugal (2012). *A escola*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-temas/escola/a-escola.aspx>.
- Governo Regional da Madeira (2011). *Programa de governo da Região Autónoma da Madeira 2011-2015*. Retirado de <http://www.alam.pt/noticias/159-programa-de-governo-para-2011-2015.html>.
- Hessel, S. & Morin, E. (2012). *O caminho da esperança*. Lisboa: Planeta.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In A. Nóvoa & J. Shriewer, *A difusão mundial da escola* (15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do currículo na educação pré-escolar - circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Presidência do Conselho de Ministros (s/d). *Programa do XIX governo constitucional*. Retirado de [http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf).

Popkewitz, T. (1999). O estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções estado/sociedade civil. In M. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (95-122). Porto: ASA.

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In A. Nóvoa & J. Shriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola* (103-120). Lisboa: Educa.

Sousa, J. M. (2009). O direito à educação: entre o discurso e a prática. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (103-106). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (5-17). London: Routledge.

Vasconcelos, T. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania. Políticas de expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.