



REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? ESTUDO REALIZADO SOBRE A REALIDADE PORTUGUESA

Quality references for early childhood education? Study carried out on portuguese reality

Maria João CARDONA

CIEQV - Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira – CIEUma
Instituto Politécnico de Santarém
Santarém, Portugal

mjao.cardona@ese.ipsantarem.pt

<https://orcid.org/0000-0002-0249-1267>

Amélia MARCHÃO

CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

Portalegre, Portugal

ameliamarchao@ipportalegre.pt

<https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO

Neste artigo, partindo do princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, reflete-se sobre o conceito de qualidade e o sentido da definição de referenciais para qualidade na educação de infância, nas dimensões social, pedagógica e institucional. Parte-se de uma incursão documental sobre a realidade portuguesa, enquadrando-a no contexto europeu, sem esquecer a especificidade da diversidade sociocultural que caracteriza cada país. Para apoiar a reflexão, foram entrevistadas, entre novembro e dezembro de 2024, cinco profissionais com intervenções na área da Educação de Infância. Dos seus discursos apuraram-se opiniões, maioritariamente convergentes, sobre a necessidade de criar referenciais de qualidade, que se interpretam e refletem, no sentido do direito das crianças a práticas educativas de qualidade, sobretudo centradas na educação para a cidadania, área que se destaca neste trabalho de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de infância. Qualidade. Formação. Educação para a cidadania.

ABSTRACT

In this article, based on the principle that all children have the right to a quality education, we reflect on the concept of quality and the meaning of defining guidelines for quality in early childhood education, in the social, pedagogical and institutional dimensions. It starts with a documentary exploration of the Portuguese reality, placing it in the European context, without forgetting the specificity of the socio-cultural diversity that characterizes each country. To support this reflection, five professionals working in the field of Early Childhood Education were interviewed. Their speeches revealed opinions, mostly convergent, on the need to create quality guidelines, which are interpreted and reflected upon, in the sense of children's right to quality educational practices, especially focused on education for citizenship, the area that stands out in this analysis.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Quality. Professional training. Education for citizenship.

INTRODUÇÃO

Partindo da realidade portuguesa, e considerando o contexto europeu, sem esquecer a especificidade sociocultural de cada país, neste artigo procura-se responder à questão: que referenciais de qualidade para a Educação de Infância?

Está comprovado que os impactos positivos da Educação de Infância resultam da qualidade das instituições que assumem a educação e o acolhimento como indissociáveis. Partindo do princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, propomo-nos refletir sobre o conceito de qualidade e o sentido da definição dos referenciais para qualidade na Educação de Infância, na dimensão social, na dimensão pedagógica e na dimensão institucional. Nesse sentido, desenvolve-se uma incursão documental sobre a realidade portuguesa, enquadrando-a no contexto europeu sem esquecer a especificidade da diversidade sociocultural que caracteriza cada país.

Para apoiar a reflexão, através de entrevistas, recolheram-se diversas opiniões, a saber: de uma especialista colaboradora do Ministério da Educação¹ (Portugal), coautora das atuais Orientações Pedagógicas para a Creche, destinadas a crianças com menos de três anos, e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, destinadas a crianças entre os três e os seis anos; de uma investigadora, autora coordenadora das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; e de três profissionais de Educação de Infância com largos anos de experiência de trabalho na educação pré-escolar e na formação inicial e contínua de educadores/as de infância. Este estudo foi feito refletindo a educação e a formação, no sentido do direito das crianças a práticas educativas de qualidade, sobretudo centradas na educação para a cidadania, área que se destaca em todo o trabalho de análise. Previamente à apresentação dos discursos destas profissionais são apresentadas e analisadas questões relativas ao significado do conceito de qualidade na Educação de Infância, e sobre a especificidade do contexto português.

PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE

Sabendo que a ideia de qualidade é uma construção social, e que tem uma relação intrínseca com os contextos, diferentes autores relacionam-na aos direitos das

¹ Atualmente Ministério da Educação, Ciência e Inovação. No artigo, adota-se Ministério da Educação, designação vigente à data da documentação ou dos factos.

crianças, da família e também da sociedade, no seu todo. Também, na aceção de Bondioli (2014), a conceção de qualidade que tem vindo a ser construída assume um carácter transacional, participativo, autorreflexivo, contextual e plural, processual e transformador, com um sentido negociado.

A qualidade não é fácil de alcançar, dado que “[...] não é algo dado, mas sim algo que se constrói” (Taporosky; Silveira, 2022, p. 314). Taporosky e Silveira (2022) e Marchão (2021), entre outros autores, argumentam que o direito à educação vai além da garantia do acesso, da permanência e da gratuidade, e considera, inevitavelmente, o direito à qualidade.

Apesar de o conceito de qualidade ser assistido de alguma polissemia, ele é, na atualidade, associado a uma identidade democrática e inclusiva.

Como referem Anjos e Araujo (2024), o reconhecimento político da educação infantil é uma forma de promover o reconhecimento dos direitos de todas as crianças (p. 19), o que implica que todas tenham acesso a uma educação de qualidade. Mas como podemos definir esta qualidade?

A qualidade da Educação de Infância 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 Educação de Infância internacionalmente aceite, foram identificadas medidas que ajudam a realizar e garantir uma qualidade elevada (D’Orey, 2018, p. 7).

Se numa primeira fase os esforços políticos para o desenvolvimento da Educação de Infância se centraram essencialmente no seu desenvolvimento quantitativo, na preocupação de alargar a resposta institucional a todas as crianças, gradualmente as preocupações foram-se centrando na qualidade das estruturas criadas e na qualidade do seu funcionamento. Já num livro organizado por Teresa Vasconcelos e publicado pelo Ministério da Educação, Lilian Katz (1998), a propósito da complexidade de definir o conceito de qualidade, refere que este pode ser definido segundo diferentes perspetivas: a perspetiva dos adultos, encarregados de pôr em prática o programa educativo, perspetiva que denomina como orientada de cima para baixo; a perspetiva das crianças, que designa como orientada de baixo para cima; a perspetiva das famílias, que denomina como exterior-interna; a perspetiva dos profissionais, que designa por interior do programa; e a perspetiva da comunidade, que denomina como extrema (Katz, 1998).

Dahlberg, Moss e Pence (2007, p. 125), a propósito da qualidade na Educação de Infância, referem que é necessário entendê-la também numa relação com a incerteza,

a complexidade e “o risco aumentado” do mundo atual. Na sequência dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que orientaram as linhas do desenvolvimento mundial entre 2000 e 2015, a Organização das Nações Unidas aprovou, em 2015, a Agenda para 2030, enunciando 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo um deles a necessidade de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Organização das Nações Unidas, 2015). E, como não podia deixar de ser, esta preocupação começa na Educação de Infância, sendo um direito de todas as crianças.

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 (D’Orey, 2018, p. 4).

Com esta preocupação têm vindo a ser organizados grupos de trabalho na tentativa de definir uma proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância, ouvindo os vários parceiros envolvidos a nível da educação e formação. No relatório mais recente disponível no site da Direção Geral de Educação (D’Orey, 2018)², colocando a criança como centro, são destacadas cinco áreas de ação para promover uma maior qualidade da Educação de Infância: acesso, profissionais, currículo, avaliação e monotorização, governação e financiamento. Visando estas ações são apresentadas linhas de ação que passamos a apresentar sinteticamente:

- Acesso: oferta disponível e acessível a todas as crianças e suas famílias; oferta que incentiva a participação, promove a inclusão social e acolhe a diversidade.
- Profissionais: profissionais qualificados cuja formação inicial e contínua lhes permita desempenhar as suas funções; condições de apoio no seu trabalho que possibilitem oportunidades de observação, reflexão, planificação, trabalho de equipa e cooperação com os pais.
- Currículo: baseado em finalidades pedagógicas, valores e abordagens que possibilite às crianças desenvolver todo o seu potencial de forma holística; que implique a colaboração dos profissionais com as crianças, com os colegas e com os pais.
- Avaliação e monotorização: recolhendo informação relevante a nível local, regional e/ou nacional, para apoiar uma melhoria contínua da qualidade das políticas e

² Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care , 2014. Disponível em: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf, com tradução portuguesa de D’Orey (2018).

das práticas; monitorização e avaliação sempre tendo em conta o superior interesse da criança.

- Governação e financiamento: os intervenientes no sistema de Educação de Infância terem um entendimento claro e partilhado do seu papel e responsabilidades, colaborando com as organizações envolvidas; a legislação, regulamentação e/ou o financiamento apoiarem a evolução no sentido do direito universal à Educação de Infância com financiamento ou subsídios públicos (D’Orey, 2018).

Neste relatório é também feita uma análise da realidade de cada país da União Europeia, considerando a diversidade contextual a nível sociopolítico, que nunca pode ser negligenciada.

Fala-se de critérios e de padrões de qualidade, sendo o padrão uma forma de dar resposta aos critérios selecionados para a avaliação da qualidade: “Qualquer abordagem à avaliação da qualidade requer não só um conjunto de critérios aplicáveis a cada programa, mas também um consenso sobre os padrões mínimos que determinam o nível aceitável de qualidade segundo cada critério” (Katz, 1998, p. 37). A este propósito, Dahlberg, Moss e Pence (2007) argumentam que a produção de critérios é um processo construtivo influenciado por dimensões sociais, culturais, políticas e morais, que pode representar alguns perigos, sobretudo quando a qualidade se apresenta como universal e descontextualizada.

Por sua vez, Rodrigues, Fanini, Ribeiro, Denzer, Leal, Santos, Fula e Vicelli (2025, p. 4) argumentam a importância da existência de indicadores de qualidade, que são essenciais para “[...] medir o sucesso e os desafios enfrentados nas instituições de ensino infantil”. Na senda destes autores, os indicadores devem ser utilizados para avaliar diferentes aspectos do processo educativo, incluindo a formação dos profissionais e as condições materiais das escolas e devem ser a base para melhorar os modos de ensinar e também o acesso à educação de qualidade.

Uma reflexão alargada, ouvindo todos os intervenientes, é fundamental para se conseguir este consenso e um efetivo desenvolvimento qualitativo da educação de infância, pois sabe-se que a qualidade dos serviços educativos depende, entre outros, da sua organização, da sua liderança e da sua filosofia educativa bem como do empenhamento e dos estilos dos profissionais na condução das práticas pedagógicas (Marchão, 2021).

Importa que essa reflexão seja contínua e assistida de flexibilidade, acentuando a necessidade “de garantia da educação infantil como direito de todas as crianças e

visando um atendimento igualitário, sem discriminações de raça, cor ou sexo” (Taporosky; Silveira, 2022, p. 332).

A realidade Portuguesa

Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LEI 46/86) a educação pré-escolar, destina-se às crianças com menos de 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória, não existindo referência à educação das crianças com menos de 3 anos.

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar datam de 1997, ano em que foi também publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que foi definida para clarificar o funcionamento da globalidade da rede institucional, pública e privada (Lei n.º 5/97).

As atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar datam de 2016 (Lopes da Silva; Marques; Mata; Rosa, 2016) e, recentemente, foram também definidas Orientações Pedagógicas para a Creche, destinadas a crianças dos 0 aos 3 anos, (Marques; Azevedo; Folque; Marques; Araújo, 2024).

Em 2017 foram ainda definidos, pelo então Ministério da Educação, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins; Gomes; Brocardo; Pedroso; Carrillo; Silva; Encarnacão; Horta; Calçada; Nery; Rodrigues, 2017) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção Geral de Educação/Ministério da Educação).

Partindo destes referenciais é importante começar por sublinhar a diferença que existe quando falamos de Educação de Infância, crianças dos 0 aos 6 anos, e educação pré-escolar, considerando apenas as crianças a partir dos 3 anos. Apesar da evolução dos últimos anos, e da recente definição de orientações pedagógicas para as crianças com menos de 3 anos, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação, em consequência do que está definido na legislação, apenas tutela as instituições que recebem crianças deste grupo etário, sendo os serviços da Segurança Social responsáveis pela rede institucional das crianças mais novas. Esta separação entre o grupo etário dos 0-3 anos e o grupo etário dos 3-6 anos, pode-se compreender como consequência da evolução histórica da educação de infância, mas não tem qualquer fundamento científico e é um dos principais problemas que afetam a sua organização e funcionamento (Cardona, 2021).

Tendo em conta as áreas de ação previstas a nível europeu para promover uma maior qualidade da Educação de Infância, nomeadamente, acesso, profissionais, currículo, avaliação e monotorização, governação e financiamento (D’Orey, 2018), são assim grandes as diferenças e o investimento a nível da educação pré-escolar e a nível da educação das crianças mais novas.

Começando pelo acesso, a dimensão da rede institucional para as crianças com menos de 3 anos continua a ser inferior. Entre instituições, e respostas em amas devidamente registas e enquadradas pela Segurança Social, a taxa de resposta para este grupo etário, em 2022, foi de 45,9% enquanto para as crianças em idade pré-escolar foi de 92,2% para as crianças de 3 anos, de 98,4% para as crianças de 4 anos e de 100% para as crianças de 5 anos (Conselho Nacional de Educação, 2023, pp. 29-30).

Relativamente aos profissionais, as exigências a nível da formação inicial são as mesmas para todas as redes institucionais. Salvaguarda-se o caso das amas legalizadas que têm, no entanto, que ser devidamente enquadradas, orientadas e supervisionadas por profissionais de Educação de Infância, de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 115/2015, de 22/6). As condições de trabalho são, no entanto, variáveis, nomeadamente o facto do trabalho fora da educação pré-escolar apenas ser considerado como serviço docente a partir de legislação criada em 2023, por a creche não integrar o sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Quanto aos currículos, as orientações existentes resultaram de um processo participado, a nível nacional, e foram concebidas de forma articulada e coerente para toda a Educação de Infância, considerando a transição para o Ensino Básico e o Perfil dos Alunos/as a Saída da Escolaridade Obrigatória. As orientações preveem a relevância das crianças e famílias participarem em todo o processo educativo.

Relativamente à avaliação e monitorização, verificam-se tentativas de articulação entre os serviços da Segurança Social e do Ministério da Educação, mas ainda é um trabalho que carece de ser continuado e, sobretudo, aprofundado. O mesmo acontece relativamente à governação e financiamento. É, no entanto, de destacar que, desde setembro de 2022, se iniciou a implementação do Programa Creche Feliz, que visa o alargamento progressivo da gratuidade das creches e das amas do Instituto da Segurança Social (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Estes aspectos da avaliação e monitorização, e da governação e financiamento são, talvez, os mais frágeis e que carecem de uma maior atenção, sobretudo porque condicionam todas as outras áreas de ação.

Considerando a Educação de Infância como pilar de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, a educação para a cidadania deve ser uma das suas principais finalidades, sublinhando que esta área de formação está prevista nas orientações curriculares e pedagógicas.

Mas, na prática, como se processa este trabalho? Para responder a estas questões e aos objetivos do estudo fomos ouvir profissionais que trabalham a nível da educação, formação e investigação, tentando conhecer as suas principais sugestões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa, entendendo que a investigação qualitativa equivale a um conjunto de atividades interpretativas (Denzin; Lincoln, 2003) e em que, em termos da sua credibilidade e validação, como refere Amado (2022, p. 18), se comprova o “isomorfismo entre as descobertas (interpretações) de quem investiga com os pensamentos, interpretação e subjetividade de quem é investigado”. Amado (2022, p. 18) destaca ainda, no quadro da investigação qualitativa, que tal isomorfismo se alcança do ponto de vista descriptivo (na recolha de dados), interpretativo “(na coerência e fidelidade ao ponto de vista ou perspetiva dos sujeitos investigados)” e teórico “(a tentativa de compreender o porquê e o como, o antecedente e o consequente)”.

A amostra dos participantes no estudo foi constituída por conveniência, mas de forma cuidadosa, e integra cinco profissionais com diferentes responsabilidades no sistema educativo em Portugal, como antes se informou.

A recolha de dados, realizada entre novembro e dezembro de 2024, concretizou-se através de um inquérito por entrevista, alinhado com a natureza qualitativa do estudo e com os seus objetivos. Nesse sentido, foi organizado um guião de entrevista semiestruturado, que concedeu liberdade de resposta aos entrevistados e que possibilitou recolher informações com detalhe e profundidade sobre as suas percepções e representações em relação ao objeto de estudo. Na organização do guião, partindo de um bloco destinado à legitimação da entrevista e do respetivo consentimento informado, seguiu-se um bloco de questões (segundo bloco) tendo em vista a caracterização socioprofissional, e um terceiro bloco, que partia da existência, em

Portugal, das Orientações Pedagógicas para a Creche, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória, para além dos Referenciais de Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento.

Neste último bloco definiram-se quatro questões alinhadas com os objetivos do estudo, a saber: (i) Identificar e refletir a opinião de profissionais de Educação de Infância, com diferentes funções, sobre a qualidade na Educação de Infância; (ii) Discutir/refletir a importância da existência de referenciais de qualidade na Educação de Infância, particularmente no que se refere à educação para a cidadania.

Os discursos recolhidos através das entrevistas, depois de transcritos, foram tratados com procedimentos de análise de conteúdo, estabelecendo categorias e subcategorias de análise (Bardin, 2013), ilustradas com recortes desses discursos, organizadas em quadros síntese e que serviram de mote para a análise interpretativa, em diálogo com as referências teóricas que ancoram este artigo. Tal como referido por Amado (2017) e Bardin (2013) este tipo de análise de dados permite fazer inferências e interpretações com o fim de compreender as questões em estudo, partindo das significações dos participantes entrevistados.

OS DISCURSOS DAS PROFISSIONAIS: RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

No seguimento dos objetivos definidos para este trabalho, prosseguimos na recolha das vozes de profissionais com funções associadas à Educação de Infância, nomeadamente no exercício como educadora de infância, no exercício na formação de educadoras de infância, no exercício como técnico-pedagógico em estrutura governativa e/ou na investigação nesta área da educação.

Iniciamos a exposição dos resultados com uma breve caracterização sociodemográfica das respondentes. A Tabela 1 apresenta essa breve caracterização, identificando cada participante com a palavra Entrevistada e um número (de 1 a 5, correspondendo cada número à ordem das entrevistas).

Tabela 1 – Breve caracterização sociodemográfica das respondentes

Participante	Sexo³	Idade	Tempo de serviço (anos)	Grau académico	Funções atuais
Entrevistada 1	F	83	Em situação de aposentada	Doutoramento	Investigadora e coautora das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
Entrevistada 2	F	61	40	Mestrado	Técnica superior com funções técnico-pedagógicas no Ministério da Educação, Ciência e Inovação; coautora das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; coautora das Orientações Pedagógicas para a Creche
Entrevistada 3	F	64	41	Mestrado; Título de especialista em Educação de Infância	Educadora de Infância; Docente requisitada numa Instituição de Ensino Superior Politécnico
Entrevistada 4	F	61	41	Licenciatura	Educadora de Infância em exercício; Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de cidade do interior de Portugal em situação de mobilidade estatutária a meio tempo; cooperante na formação inicial
Entrevistada 5	F	61	41	Licenciatura	Educadora de infância em exercício; cooperante na formação inicial

Fonte: Elaboração própria

Como é perceptível, todas as entrevistadas são do sexo feminino e têm em média 41 anos de serviço, não considerando a Entrevistada 1, que já se encontra aposentada. A média de idades situa-se em 66 anos, sendo que a idade mínima é de 61 anos e a máxima é de 83 anos, neste caso a Entrevistada 1. Uma das entrevistadas (Entrevistada 1) possui o grau de doutor, duas entrevistadas (Entrevistada 2 e a Entrevistada 3) o grau de mestre e duas entrevistadas (Entrevistada 4 e a Entrevistada 5) o grau de licenciatura. A Entrevistada 3 possui ainda um título de especialista em Educação de Infância, conforme a legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 206/2009, alterado pelo Decreto-Lei n.º 27/2021).

No que se refere às funções desempenhadas, a Entrevistada 1, agora aposentada, desempenhou funções de investigação e foi coordenadora e coautora das

³ F = Feminino

primeiras e das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, respetivamente publicadas em 1997 e em 2016. A Entrevistada 2 desempenha funções técnico-pedagógicas na área da Educação Básica no Ministério da Educação, Ciência e Inovação e foi coautora das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar publicadas em 2016 e das Orientações Pedagógicas para a Creche publicadas em 2024. A Entrevistada 3, além das funções docentes em educação pré-escolar é atualmente docente numa Instituição de Ensino Superior Politécnico que, entre outras formações, realiza formação inicial para a docência na Educação de Infância. A Entrevistada 4 e a Entrevistada 5 exercem funções docentes em jardins de infância integrados num Agrupamento de Escolas e regularmente também são cooperantes de Instituições de Ensino Superior, na formação inicial para a docência na Educação de Infância. A Entrevistada 4 acumula também a presidência de uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens na cidade onde reside.

Como se verifica, trata-se de um conjunto de profissionais com uma vasta experiência na área da Educação de Infância, seja ela alinhada à docência, à investigação e ou à formação de profissionais.

Da análise categorial realizada sobre os seus discursos, definiram-se para cada uma das questões algumas categorias e, em alguns casos subcategorias, que se passam a identificar e ilustrar com exemplos de recortes dos discursos das entrevistadas⁴. Em cada uma das tabelas, para não as tornar longas e de difícil leitura, optou-se, sempre que havia um número de recortes de discurso superior a um (1), por incluir apenas um exemplo desses recortes. Na interpretação e discussão dos dados, serão introduzidos outros exemplos ilustrativos, para uma maior compreensão dos significados dos discursos das participantes.

As questões colocadas, como antes se disse, partiram da afirmação/enquadramento: “Em Portugal estão definidas as Orientações Pedagógicas para a Creche, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória, para além do Referencial de Educação para a Cidadania e do Referencial de Educação para o Desenvolvimento.”

Assim, a propósito da questão 1 (Pensa que estes documentos são devidamente articulados e coerentes?) apuraram-se as categorias e subcategorias, conforme a Tabela 2.

⁴ Estes discursos são extamente as transcrições das vozes das entrevistadas tal como recolhidas, sem qualquer correção morfo-sintática.

Tabela 2 – Categorias, subcategorias e evidências dos discursos – Questão 1

Categorias	Subcategorias	Recortes dos discursos (exemplos)/Número de registos
	Articulação entre Orientações Pedagógicas para a Creche e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	<p>Entrevistada 1: “As Orientações Pedagógicas para a Creche e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar têm uma evidente articulação, embora tenham algumas especificidades, nomeadamente relativamente às aprendizagens, naturalmente mais detalhadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, do que nas Orientações Pedagógicas para a Creche. (...) há ainda aspetos que são mais aprofundados num documento do que no outro (por exemplo, as questões do funcionamento das equipas e lideranças mais detalhadas nas Orientações Pedagógicas para a Creche).”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 3</p>
Articulação entre a documentação	Articulação entre Orientações Pedagógicas para a Creche, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Perfil dos Alunos/as a Saída da Escolaridade Obrigatória	<p>Entrevistada 5: “(...) penso que na sua génese estão muito bem articulados, foram pensados numa sequência lógica do desenvolvimento e aprendizagens das crianças/alunos, com uma visão que promove a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 2</p>
	Articulação com os Referenciais de Educação para a Cidadania e Educação para o Desenvolvimento	<p>Entrevistada 1: “Os referenciais para a Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento estão também articulados com estes textos oficiais, mas incidem em aspetos específicos, cujo desenvolvimento mais aprofundado na prática implica uma intencionalidade do/a educador/a, que depende das suas conceções e valores.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 1</p>
	Articulação evidente entre todos os documentos	<p>Entrevistada 2: “Sim, os documentos referidos são articulados e coerentes, revelando-se alinhados com os mesmos fundamentos pedagógicos.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 1</p>
	Articulação pouco evidente, mas com princípios e orientações que fomentam a coerência entre eles	<p>Entrevistada 3: “Penso que não há uma articulação muito clara e evidente. Há, no entanto, alguns princípios e orientações que revelam de alguma forma o cuidado em que haja alguma coerência. (...) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Orientações Pedagógicas para a Creche (...) são documentos bem organizados, que contêm os fundamentos e princípios que, de certa forma, se podem articular com o Perfil dos Alunos/as a Saída da Escolaridade Obrigatória no que se refere aos seus princípios essenciais.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 1</p>
Responsabilidade do/a Educador/a	--	<p>Entrevistada 4: “Cabe ao/à educador/a de infância conhecer e apropriar-se dos diferentes documentos e articulá-los, de forma transversal e multidisciplinar, de modo a proporcionar a todas as crianças a oportunidade de participar ativamente, no seu processo de aprendizagem e descoberta do que a rodeia, de como ela pode influenciar ou influenciar-se por diversas experiências vivenciais.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 1</p>
Articulação e coerência dos documentos, mas dificuldade	-	<p>Entrevistada 5: “Apesar desta articulação e coerência em termos de documentos , no concreto e na prática ainda há dificuldades numa continuidade educativa efetiva, fruto em grande parte da integração dos Jardins de Infância em Mega</p>

na sua operacionalização prática	agrupamentos em que o currículo holístico e transdisciplinar do pré-escolar, contextualizado nas vivências das crianças, na valorização das pedagogias participativas são, por vezes, pouco valorizados e, em algumas situações, chegam a ser afetados diretamente pelas orientações organizativas gerais para toda a escola.”
	Total de registos: 1

Fonte: Elaboração própria

A tabela seguinte é ilustrativa da análise de conteúdo desenvolvida sobre a resposta à questão 2 (Da sua formação e experiência profissionais, pensa ser importante definir referenciais de qualidade para a Educação de Infância em Portugal? Como e Porquê?).

Tabela 3 – Categorias, subcategorias e evidências dos discursos – Questão 2

Categorias	Subcategorias	Recortes dos discursos (exemplos)/Número de registos
	Para fundamentar decisões políticas	Entrevistada 1: “Os referenciais de qualidade para a educação de infância são importantes, exatamente como referenciais, para orientar políticas (...). São (...) instrumentos, cuja influência na melhoria da qualidade depende da sua conceção (fundamentação teórica e empírica), características (transposição da teoria para a prática e facilidade de utilização) e ainda de como, por quem e para quê são utilizados.” Total de registos: 5
Argumentação em favor da definição de referenciais de qualidade	Para fundamentar práticas institucionais e pedagógicas	Entrevistada 1: “Há também os referenciais relacionados com práticas [do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias] e para serem usados pelos/as profissionais na autoavaliação de práticas institucionais e pedagógicas (...).” Total de registos: 3
	Para avaliação externa dos sistemas e das práticas	Entrevistada 1: “Os referenciais de qualidade também podem servir para avaliação externa dos sistemas, das instituições e das práticas, (...).” Total de registos: 2
	Para comunicar o conceito de qualidade	Entrevistada 2: “...e também seja uma base para informar as famílias e o público em geral sobre o que se considera qualidade na educação de infância.” Total de registos: 1
Argumentação em favor da apropriação e reflexão do que já existe	--	Entrevistada 4: “Penso que o importante seria que todos, os que trabalham com a infância, se apropriassem, refletissem e analisassem os diferentes documentos que já existem. Que “olhassem” para eles, não como meros documentos oficiais, mas como documentos de trabalho (do seu trabalho), que devem ser refletidos à luz da prática pedagógica de cada um dos profissionais, do grupo de crianças, das suas especificidades (...).” Total de registos: 1
Responsabilidade pelos referenciais	--	Entrevistada 2: “Este referencial deverá ser da responsabilidade do governo em colaboração com os

parceiros sociais, a academia, os profissionais e entidades/organizações que têm responsabilidades no âmbito da educação de infância. (...).”

Total de registos: 1

Indicadores de qualidade

--

Entrevistada 3: “(...), encontramos alguns indicadores, que podem ser fundamentais para a definição de referenciais de qualidade (...)”

Total de registos: 3

Fonte: Elaboração própria

Da análise da questão 3 (Especificamente, em relação à Educação para a Cidadania, o que pensa que deveria ser definido?) resultou a tabela seguida.

Tabela 4 - Categorias, subcategorias e evidências dos discursos – Questão 3

Categorias	Subcategorias	Recortes dos discursos (exemplos)/Número de registos
Educação e Cidadania	Guião de Educação e Cidadania	<p>Entrevistada 3: “Em relação à educação pré-escolar, há obras publicadas na Direção Geral de Educação que permitem às educadoras/es ter conhecimentos, estratégias e sensibilidade para organizar o seu ambiente educativo, cuidar e estar atento a interações e vivências que naturalmente ocorrem e mesmo organizar momentos em que seja possível abordar algumas das dimensões essenciais. Por exemplo as questões do género e cidadania, igualdade entre homens e mulheres, as questões da paz, da pobreza (...) sustentabilidade, respeito pela natureza (...).”</p>
	A importância da Educação para a Cidadania	<p>Entrevistada 3: “A educação para a cidadania é como todos sabemos, um tema que tem sido alvo de muitos debates em que as opiniões sobre as temáticas são questionadas especialmente por quem não reconhece a importância dos Direitos Humanos, da inclusão e de uma sociedade democrática.”</p>
	Práticas de avaliação colaborativa e transversal de projetos de Educação para a Cidadania	<p>Entrevistada 5: “Poderia ser definido uma avaliação colaborativa entre docentes, primeiro no âmbito dos Jardins de Infância, ao nível das equipas pedagógicas e também dos departamentos, sobre a abordagem curricular da educação para a cidadania, (...) desenvolvimento de projetos e atividades (...) em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito.”</p>
Formação de docentes		Total de registos: 1
		<p>Entrevistada 2: “Deveria ser definido que todos os docentes de todos os níveis educativos devem ter formação em educação para a cidadania. É essencial que os docentes acreditem e tenham conhecimentos gerais sobre educação para a cidadania e também conhecimentos específicos da sua área do saber porque a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se no quotidiano da creche, do jardim de infância ou da escola.”</p>
		Total de registos: 2

Fonte: Elaboração própria

A questão 4 (Para terminar, se achar pertinente pedíamos que explicitasse o que falta definir para promover uma maior qualidade na Educação de Infância) com um sentido mais abrangente e deixando a oportunidade de resposta além das questões mais específicas, permitiu a categorização dos discursos, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Categorias, subcategorias e evidências dos discursos – Questão 4

Categorias	Subcategorias	Recortes dos discursos (exemplos)/Número de registos
	Reflexão e formação sobre o conceito de qualidade	<p>Entrevistada 4: “(...) seria pertinente existirem novas ações de formação que nos possibilitassem uma visão integradora, holística e inclusiva dos documentos oficiais que foram produzidos nos últimos anos. Formação que partisse das práticas pedagógicas dos profissionais, das suas dúvidas e das suas potencialidades. Também seria importante que pudessem existir momentos, em que profissionais, se juntassem nas escolas, e criassem grupos de reflexão sobre práticas pedagógicas de qualidade.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 4</p>
Conceito de qualidade	A importância de definir critérios de qualidade	<p>Entrevistada 3: “(...) tendo em conta as publicações, reflexões de autores reconhecidos a nível nacional e internacional, considero que seria muito significativo definir alguns critérios mais significativos que pudessem fazer parte do quotidiano educativo, facilmente identificáveis que permitissem aos profissionais de educação que estão diretamente envolvidos e outros menos, envolvidos contudo atentos, identificar práticas, atitudes, opções (...) que revelem qualidade nas suas diferentes dimensões.”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 1</p>
Responsabilização pelo processo regular de recolha de informação/tomada de decisão	--	<p>Entrevistada 1: “(...) se este entendimento pode ser importante, reafirmo que só terá influência nas políticas e nas práticas, se corresponder a um processo regular de recolha de informação e tomada de decisões, de planeamento e avaliação de resultados que permita uma progressiva melhoria do sistema, das instituições e dos/as profissionais. (...).”</p> <p style="text-align: right;">Total de registos: 2</p>

Fonte: Elaboração própria

AS VOZES DAS PROFISSIONAIS – INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apurando a interpretação dos significados dos discursos das entrevistadas, de forma geral, infere-se a concordância com a necessidade de, em Portugal, serem criados referenciais de qualidade para a Educação de Infância. Mormente, importa esmiuçar os significados dos seus discursos na relação com os objetivos deste estudo e, modo particular, com as questões constantes do guião de entrevista utilizado.

Quando questionadas sobre a articulação entre documentos/referências educativos/pedagógicos já existentes e emanados pela tutela ministerial, verifica-se que as entrevistadas afirmam a existência de tal articulação. Essa assunção é associada

a quatro categorias divididas em cinco subcategorias. As duas primeiras categorias, *Articulação entre a documentação e Responsabilidade do/a Educador/a* assumem um sentido positivo, enquanto a terceira categoria, *Articulação e coerência dos documentos, mas dificuldade na sua operacionalização prática*, assume esse sentido positivo, mas sublinha-se a dificuldade da sua transferência para a prática.

Na primeira categoria, encontram-se registos discursivos associados a subcategorias que esmiúçam o sentido da articulação parcelar entre a documentação referida (*Articulação entre Orientações Pedagógicas para a Creche e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Articulação entre Orientações Pedagógicas para a Creche, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória, Articulação com os Educação para a Cidadania e Referencial de Eucação para o Desenvolvimento*) ou da articulação global (*Articulação evidente entre todos os documentos*). Identificou-se ainda uma subcategoria *Articulação pouco evidente, mas com princípios e orientações que fomentam a coerência entre eles*, que se distancia ligeiramente do sentido das anteriores.

Relativamente à primeira subcategoria, destaca-se uma visão de articulação entre as Orientações Pedagógicas para a Creche e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Também, pesem algumas especificidades de cada um dos documentos assume-se alguma complementaridade entre eles. Além do recorte constante na Tabela 2, a Entrevistada 1 salienta ainda que considera os “[...] enfoques de cada texto complementares, pelo que há vantagens em que os/as educadores/as conheçam ambos e compreendam a sua articulação e coerência.” Também a Entrevistada 4 refere que reconhece a “necessidade [dessa articulação] pois muitas crianças que chegam ao jardim de infância já tiveram vivências em creche que devemos acolher, incluir e continuar a expandir. [...] os documentos enunciados estão articulados e são coerentes entre si.”

No que se refere à segunda subcategoria, *Articulação entre Orientações Pedagógicas para a Creche, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória*, além do recorte incluído na Tabela 2, a Entrevistada 5 expressa que “[...] na sua génese estão muito bem articulados, foram pensados numa sequência lógica do desenvolvimento e aprendizagens das crianças/alunos, com uma visão que promove a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores.”

Interpretam-se as afirmações das Entrevistada 1 e Entrevistada 5 num sentido positivo sobre a articulação e lógica das orientações dos documentos que apontam para a intencionalidade e continuidade educativas fundadas em valores, mormente associados à missão atual da Educação de Infância. Contudo, no discurso da Entrevistada 1 manifesta-se alguma preocupação, quando a mesma refere que “[...] os textos remetem para um desenvolvimento de competências ao longo da vida, que se enquadra no Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória. Se a introdução do Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória refere a educação de infância, as orientações para a creche e o jardim de infância não fazem explicitamente essa articulação, que provavelmente não será reconhecida pelos/as educadores/as, uma vez que a saída da escolaridade obrigatória ainda vem longe.” Acentua-se neste discurso a preocupação de as profissionais de Educação de Infância, na sua missão de não anteciparem a escolarização das crianças, poderem estar, no quotidiano pedagógico, menos atentas ao Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória que, sendo um documento transversal à educação básica poderá não ter, para tais profissionais, o valor que se deseja que tenha, dado apontar para a construção de um perfil de aluno que se pode iniciar a partir da frequência da Educação de Infância.

A propósito da subcategoria *Articulação com os Referenciais de Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento*, apenas associada ao discurso da Entrevistada 1 (ver Tabela 2), sublinha-se, além da identificação de articulação com os restantes documentos, a sua particular especificidade dependente, na ação pedagógica, das conceções e dos valores dos/as profissionais de educação. Efetivamente, trata-se de referenciais alinhados com as Orientações Pedagógicas para a Creche e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, não se constituindo como de conteúdo obrigatório e, por isso, na dependência da sensibilidade, das conceções e dos valores dos/as profissionais.

Apesar de, no geral, ser apontada a articulação entre a documentação, a Entrevistada 3 salienta que essa articulação não é muito clara e evidente, embora existam alguns princípios e orientações que lhe conferem coerência.

Destacam-se ainda as categorias *Responsabilidade do/a Educador/a* e a categoria, *Articulação e coerência dos documentos, mas dificuldade na sua operacionalização prática*, em que se interpreta: por uma lado, que a articulação dos documentos aplicada à prática educativo-pedagógica é da responsabilidade dos/as profissionais, cabendo-lhe apropriar-se do seu conteúdo e aplicá-lo num sentido transversal e multidisciplinar, realizando práticas que promovam a participação ativa

da criança no seu processo de aprendizagem e descoberta (Entrevistada 4); por outro lado que, apesar da existência da articulação e da coerência, nem sempre estas condições são fáceis de operacionalizar, sobretudo quando os jardins de infância estão integrados em grandes Agrupamentos de escolas, por vezes, imperando diretrizes organizativas que nem sempre “valorizam” as pedagogias participativas, afetando a gestão holística e transdisciplinar do currículo da Educação de Infância (Entrevistada 5).

No processo de análise de conteúdo, sobre as respostas à questão 2 do guião de entrevista, (Da sua formação e experiência profissionais, pensa ser importante definir referenciais de qualidade para a Educação de Infância em Portugal? Como e Porquê?), os discursos remeteram para a definição de três categorias concordantes com a existência de referenciais de qualidade na Educação de Infância, das suas intenções e dos seus indicadores.

A primeira, *Argumentação em favor de referenciais de qualidade*, subdividiu-se em quatro subcategorias: (1) *Para fundamentar decisões políticas*, (2) *Para fundamentar práticas institucionais e pedagógicas*, (3) *Para avaliação externa dos sistemas e das práticas*, (4) *Para comunicar o conceito de qualidade*.

Na subcategoria 1 os discursos da Entrevistada 1, exemplo constante na Tabela 3, mas também da Entrevistada 2, Entrevistada 3 e Entrevistada 5 sublinham a importância dos referenciais de qualidade, enquanto tal. Ou seja, enquanto documentos orientadores de políticas para a Educação de Infância, que expressem um sentido de qualidade que atenuem a polissemia do termo e que constituam uma base para a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo. Assim diz a Entrevistada 5: “Sim é importante que haja referenciais de qualidade para a Educação de Infância em Portugal, porque estes constituem uma base importante e até essencial para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades para alcançar o sucesso educativo, um desenvolvimento pessoal em que as crianças revelam o seu potencial como seres ativos e com agência e uma eficaz integração social ao longo da vida.”

As subcategorias identificadas nesta categoria dirigem-se, particularmente, às intenções de um referencial de qualidade: a) fundamentar decisões de política educativa e, como salienta a Entrevistada 1 sobre o “ratio educador/criança e [a] importância da formação inicial e continua, que dependem, sobretudo o primeiro, de decisões de políticas educativas”; b) fundamentar práticas institucionais e pedagógicas, o que deverá ter em conta alguns manuais de qualidade já utilizados em projetos desenvolvidos em Portugal e ainda orientem “(...) as lideranças e responsáveis de

instituições de Educação de Infância (...)", como refere a Entrevistada 2; c) para avaliação externa dos sistemas e das práticas, o que supõe a prestação de contas sobre o que se faz e como se faz na Educação de Infância; d) para comunicar o conceito de qualidade às famílias e ao público em geral (discurso da Entrevistada 2).

As restantes categorias ainda associadas à questão 2, colhem, cada uma, recortes dos discursos de apenas cada uma das entrevistadas (conforme a Tabela 3). Em termos globais apontam: para a necessidade de os profissionais se apropriarem e refletirem o conceito de qualidade no alinhamento com a documentação já existente e de a entenderem como verdadeiros documentos de trabalho pedagógico e da instituição apostar na criação de oportunidades para a inclusão das crianças e da valorização das suas opiniões e crenças (Entrevistada 4); para que um referencial de qualidade seja responsabilidade do governo "em colaboração com parceiros sociais e da academia, os profissionais e entidades/organizações que têm responsabilidades no âmbito da Educação de Infância" e que seja partilhado e da responsabilidade de todos; que na sua elaboração sejam tidos em conta materiais resultantes de projetos de investigação já desenvolvidos e que a partir deles se estabeleçam indicadores (Entrevistada 3 e Entrevistada 5).

Sobre os indicadores de qualidade apontados, eles surgem associados ao projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram; Pascal, 2009) e ao projeto Práticas de Qualidade em Educação de Infância (Educascais, 2021) realizados em Portugal. Como refere a Entrevistada 3, tratam-se de indicadores, alinhados com o projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: (1) a conceptualização da criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação; (2) o entendimento do educador como um ser com agência que procura, no quotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática; (3) um processo de ensino e aprendizagem democrático, com partilha de poder entre as educadoras e as crianças; (4) interacções adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais; (5) um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem; (6) uma Educação de Infância de qualidade, o que requer a disponibilidade de processos de formação em pedagogias explícitas e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado; (7) uma documentação pedagógica que permita evidenciar quer os processos educativos quer as suas realizações, criando uma cultura de avaliação interna baseada numa reflexão sobre o quotidiano; (8) a colaboração com as famílias e as comunidades; (9)

instituições de formação que se empenhem na construção de conhecimento profissional prático; (10) políticas públicas que apoiem os processos locais de construção da qualidade, impulsionando e celebrando comunidades locais de aprendizagem (Bertram; Pascal, 2009).

Ainda neste alinhamento, a Entrevistada 3 refere também, a propósito do projeto Práticas de Qualidade em Educação de Infância, as dimensões de qualidade estrutural, processual e resultados, tais como: “(...) garantir os direitos das crianças e das suas famílias a uma educação de qualidade com ênfase no reconhecimento: da centralidade das interações; das crianças como agentes e participantes ativos na sua própria aprendizagem; do desenvolvimento e aprendizagem como processos indissociáveis e holísticos; do ambiente educacional como promotor da aprendizagem; da necessidade de uma abordagem pedagógica participativa e inclusiva” (Entrevistada 3).

Também a Entrevistada 5 evidencia que qualquer referencial de qualidade deve mencionar a disponibilidade e a acessibilidade “a todas as crianças na Educação de Infância e envolver as suas famílias como parceiros ativos e proativos; [...] um trabalho colaborativo com os diferentes organismos do meio envolvente e grupos da comunidade; [...] o profissionalismo dos trabalhadores da Educação de Infância quer apostando na formação inicial dos docentes, os educadores de infância, bem como da formação dos assistentes operacionais e outros adultos que trabalham com as crianças.”

O discurso das entrevistadas, a propósito da necessidade de um referencial de qualidade para a Educação de Infância, bem como daquele que poderá ser o seu conteúdo e impacto no quotidiano das instituições educativas é bem evidente e considera-se alinhado com as perspetivas dos autores que se mobilizaram nos alicerces teóricos deste artigo.

No que concerne à questão 3 (Especificamente e em relação à educação para cidadania, o que pensa que deveria ser definido?), identificamos uma categoria subdividida em quatro subcategorias. A categoria identificada foi *Educação e Cidadania* e, no seu âmbito, identificaram-se as seguintes subcategorias: *Guião de Educação e Cidadania*, *A importância da Educação para a Cidadania*, *Práticas de avaliação colaborativa e transversal de monitorização e acompanhamento* e *Formação de docentes*.

Associado à primeira subcategoria, além do recorte da resposta da Entrevistada 3 (constante da Tabela 4), identificamos mais três recortes, de que destacamos dois: “O Guião de Educação para a Cidadania para a educação pré-escolar penso que é suficientemente claro para orientar uma prática de qualidade, seria possível produzir

uma versão para a creche.” (Entrevistada 1); “Os Referenciais de Educação para a Cidadania e de Educação para o Desenvolvimento, são repositórios de muita informação, definições e diretrizes que permitem aos/às educadores/as de infância, leituras exploratórias e reflexivas, de modo que tenham um maior e melhor desempenho profissional e contribuindo para práticas pedagógicas de qualidade, equitativas e inclusivas” (Entrevistada 4).

Além da importância atribuída ao Referencial de Educação para a Cidadania e ao Referencial de Educação para o Desenvolvimento, afirma-se que os mesmos informam e definem diretrizes para a reflexão das profissionais e da definição de práticas pedagógicas de qualidade, equitativas e de inclusão. As respostas das entrevistadas são alinhadas ao que, no geral, se aludiu no quadro teórico, sobre o facto de a inclusão ser uma condição associada à qualidade. Além disso, é inequívoco que tais documentos são fortes contributos para dar respostas de qualidade, tal como acrescenta a resposta da Entrevistada 3, que salienta que o acesso aos documentos contribui “[...] para poder desenvolver práticas coerentes e contextualizadas junto das crianças, famílias e comunidade educativa”, afirmado, todavia, que “[...] as práticas educativas nem sempre revelam que estas sejam efetivamente internalizadas na educação pré-escolar.” Tal significa que, sendo estes referenciais associados à qualidade das práticas, na realidade a sua transferência para os contextos educativos pode, em alguns casos, ficar comprometida.

Não deixa de ser interessante, enquanto subcategoria, a referência da Entrevistada 5 ao trabalho colaborativo transversal de monitorização e acompanhamento que inclua as equipas pedagógicas e departamentos dos Agrupamentos de escolas sobre o trabalho realizado no âmbito da educação para a cidadania, de projetos e de atividades realizadas em parceria com as famílias e outros intervenientes. Esta perspetiva vai além da especificidade da educação para a cidadania e coloca-a quer num plano transversal na dinâmica curricular, quer num plano de continuidade educativa, a privilegiar na trajectória das crianças num alinhamento claro com os propósitos das Orientações Pedagógicas para a Creche, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, do Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória, do Referencial de Educação para a Cidadania e do Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

Ainda importa mencionar os recortes associados à subcategoria *Formação de docentes* em que a Entrevistada 2 e a Entrevistada 3 afirmam a necessidade de formação contínua no âmbito do Referencial de Educação para a Cidadania, para

docentes de todos os níveis educativos. De acordo com as entrevistadas, a formação deve consciencializar e dotar os docentes de conhecimentos gerais e específicos da cidadania. Tal como dito pela Entrevistada 2, transscrito na Tabela 4, “[...] a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se no quotidiano da creche, do jardim de infância ou da escola” e, como adianta a Entrevistada 3, “Talvez fosse interessante que fosse dinamizada mais formação sobre essa temática, certamente promovida e organizada pela Direção Geral de Educação onde fossem efetivamente trabalhados os referenciais para uma educação para a cidadania.” Estas afirmações demonstram que, apesar da importância que a educação para a cidadania assume na documentação pedagógica para a Educação de Infância vigente em Portugal, para que a mesma se efetive na educação e formação das crianças, será ainda necessário investir em formação contínua nesta área, para que, eventualmente, não seja apenas dependente da sensibilidade de cada docente.

Uma última questão foi colocada às entrevistadas, a questão 4 (Para terminar, se achar pertinente pedíamos que explicitasse o que falta definir para promover uma maior qualidade na Educação de Infância). Nela identificamos duas categorias, a primeira sobre o *Conceito de qualidade*, a segunda sobre a importância da qualidade ao nível da *Responsabilização pelo processo regular de recolha de informação/tomada de decisão*.

À primeira categoria associámos as subcategorias *Reflexão e formação sobre o conceito de qualidade* e *Importância de definir critérios de qualidade*.

Nas respostas das entrevistadas reafirma-se a importância de discutir o conceito de qualidade e o que lhe é inerente, dada a polissemia do próprio conceito, pelo que a reflexão e a formação se tornam imprescindíveis para consensualizar conceitos e para procurar, como diz a Entrevistada 1, “[...] consenso que permita a definição de um referencial de qualidade adaptado à situação portuguesa [que] poderá ajudar na promoção de uma maior qualidade.” Igualmente o discurso da Entrevistada 4, como se constata na Tabela 5, é revelador dessa necessidade e da sua promoção através de situações de formação contínua centrada nas práticas e nos contextos profissionais. Este aspeto parece revelador de maturidade profissional, tão necessária para respostas educativas-pedagógicas de qualidade, ou seja, não se trata da necessidade de uma qualquer formação “avulso”, mas de formação efetivamente centrada nas problemáticas da qualidade e dos contextos profissionais.

Sobre a importância de definir critérios, como se constata na Tabela 5, a Entrevistada 3, considera essa importância, destacando que os mesmos sejam

transferíveis para o quotidiano educativo e que sejam facilmente identificáveis pelos profissionais. Esta sugestão irá permitir identificar a qualidade das práticas, das atitudes e das opções dos profissionais em diferentes dimensões.

Os recortes associados à última categoria são reveladores, por um lado, de uma certa inquietação acerca da qualidade e do seu impacto nas políticas educativas (e sociais) e também nas práticas pedagógicas, como evidenciado pela Entrevistada 1. Tal inquietação expressa-se no sentido de ser necessário uma recolha sistemática de informação e tomada de decisão, de planeamento e de avaliação dos resultados para a progressiva melhoria do sistema, das instituições e dos profissionais. Por outro lado, nas palavras da Entrevistada 2, é evidente a preocupação sobre a responsabilidade da monitorização e acompanhamento da qualidade. Como diz, “Falta definir como e quem realiza uma monitorização e acompanhamento sistemáticos das instituições de educação de infância com o objetivo de garantir a qualidade das respostas educativas, um direito fundamental das crianças” (Entrevistada 2).

Estas respostas, mais uma vez, estão alinhadas com as ideias teóricas dos diferentes autores que mobilizamos no enquadramento deste artigo e que validam a necessidade de associar à existência de um referencial de qualidade um sistema de monitorização da mesma e que a qualidade na Educação de Infância é um direito das crianças.

PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA: SÍNTESE A PARTIR DOS DISCURSOS DAS ENTREVISTADAS

Na generalidade as entrevistadas sublinham a coerência entre os diversos documentos existentes que regulamentam o funcionamento da Educação de Infância. Todavia, é sublinhado que a gestão institucional e o desempenho dos/as profissionais são sempre fatores condicionantes. Esta questão leva-nos a refletir sobre a necessidade de existir uma maior monitorização e avaliação do funcionamento da rede institucional e das práticas educativas.

A articulação entre a Educação de Infância e a escola⁵ é sentida de forma diversa pelas entrevistadas, mas na generalidade é referida a necessidade de existir um melhor enquadramento político e institucional. Esta questão coloca-se, sobretudo, no trabalho com as crianças com menos de 3 anos, problema que já anteriormente foi referido neste

⁵ Escola = Ensino obrigatório.

artigo. Concomitantemente, ela é também identificada ao nível da articulação entre jardins de infância, que atendem crianças entre os 3 anos e a saída para a escolaridade obrigatória, salientando-se uma certa tentativa de dominância de outros níveis de ensino sobre a educação pré-escolar, nos casos em que os jardins de infância são integrados em Agrupamentos de escolas com diferentes níveis de ensino.

A necessidade de serem definidos referenciais de qualidade para a Educação de Infância a nível político é considerada importante, devendo ser acompanhada por mecanismos de monitorização e avaliação. A existência de uma maior coerência na forma de conceber o desenvolvimento qualitativo da Educação de Infância é também considerada como uma mais valia. Prevalece, nesse sentido, a expansão de ofertas de qualidade para todas as crianças, independentemente da rede que tutela as instituições ou do ponto geográfico onde as mesmas se localizam.

A educação para a cidadania é indiscutível na Educação de Infância, como afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no Referencial de Educação para a Cidadania e nos discursos das entrevistadas. Contudo, esta é uma das áreas mais difíceis de implementar, que carece de um maior apoio desde a formação inicial e através de atividades de formação contextualizadas, assentes no trabalho colaborativo das equipas de profissionais. A educação para a cidadania não pode depender apenas da sensibilidade de cada profissional, mas de intencionalidades educativas assistidas de qualidade que, em igualdade de oportunidades, permitam a construção de uma criança cidadã. Assim, pensar num referencial de qualidade para a Educação de Infância, implica, entre outros aspetos, que se considere a cidadania no âmago das práticas educativo-pedagógicas.

Ter acesso a respostas educativas de qualidade é um direito de todas as crianças, que precisa ser melhor enquadrado e acompanhado a nível político, institucional e formativo.

Como referem Anjos e Araujo (2024, p. 19) o reconhecimento dos direitos das crianças implica “[...] a necessidade de superar as segmentações no sistema educacional, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas origens socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade que fomente seu desenvolvimento pleno como sujeitos de direitos”.

Como é referenciado nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, há que garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos e todas desde a infância, numa perspetiva de cidadania (Organização das Nações Unidas, 2015). Mas é necessário que a nível político e institucional sejam criadas condições para que todas

as orientações regulamentares sejam cumpridas, não descurando o investimento na formação (inicial e contínua) de quem trabalha com as crianças entre os 0 e os seis anos de idade.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João. Preâmbulo. In: VIEIRA, Cristina (Coord.). **Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 11-22, 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de. (2024). Infância(s), Educação Infantil e Cidadania na Produção Acadêmica Brasileira (2014-2023). **Revista Interacções**, 20(69), 1-23. <https://doi.org/10.25755/int.37709>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2013.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In BONDIOLI, Anna; DONATELLA, Savio. **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 25-49.

CARDONA, Maria João. Género e cidadania na educação pré-escolar. Vivências em tempo de pandemia no contexto português. **Revista Zero a Seis**, v. 23, p. 1123-1139, ago./ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81150>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Estado da educação 2022**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2191-estado-da-educacao-2022>

D'OREY, Pedro. **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. Tradução portuguesa. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documents/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf

DAHLBERG, Gunilha; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Perspectivas pós-modernas. São Paulo: Artmed, 2007.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Orgs.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. 2. ed. Califórnia: Sage Publications, 2003.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (DGE/ME). **Estratégia nacional de educação para a cidadania**. DGE/ME, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

EDUCASCAIS. **Práticas de Qualidade em Educação de Infância**. Cascais: © 2021 Educascais, 2021. Disponível em: https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/pagin_brochura_educascais_final.pdf

KATZ, Lilian. Cinco perspetivas sobre qualidade. In: VASCONCELOS, Teresa (Coord.). **Qualidade e projeto na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, p. 17-40, 1998.

LOPES DA SILVA, Isabel (Coord.); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, MANUELA. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da educação/direção-geral da educação, 2016. Disponível em: Http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/orientacoes_curriculares.pdf

MARCHÃO, Amélia. A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. **EduSer**, 13(2), p. 17-30, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>

MARQUES, Alexandra (Coord.); AZEVEDO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; MARQUES, Liliana; ARAÚJO, Sara. **Orientações pedagógicas para creche**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2024. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

MARTINS, Guilherme D' Oliveira. (Coord.); GOMES, Carlos Alberto; BROCARDO, Joana; PEDROSO, José Vítor; CARRILLO, José; SILVA, Luísa Ucha; ENCARNACÃO, Maria Manuela; HORTA, Maria João; CALÇADA, Maria Teresa; NERY, Rui; RODRIGUES, Sónia. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. 2017. Disponível em: Https://dge.mec.pt/sites/default/files/curriculo/projeto_autonomia_e_flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). ONU, 2015. Disponível em: <HTTPS://UNRIC.ORG/PT/OBJETIVOS-DE-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL/> PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto, aprovou o regime jurídico do título de especialista. Diário da República, 2009. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/206-2009-488492>. Acesso em 20 nov. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril, que altera o Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto, que aprovou o regime jurídico do título de especialista. Diário da República, 2021. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/27-2021-161518656>. Acesso em 20 nov. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 115/2015, de 22 de junho, regulamenta o acesso à profissão de Ama. Diário da República, 2015. Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-107986077-107984266>. Acesso em 20 nov. 2024.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1996. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PORTUGAL. Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação pré-escolar. Diário da República, 1997. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf. Acesso em 20 nov. 2024.

RODRIGUES, Marisete; FANINI, Adrielle; RIBEIRO, Gleiciane Rosa; DENZER, Ivandra Sirlei; LEAL, Júlia Maria; SANTOS, Mônica Moreira; FULA, Renato Martins; VICELLI, Silvia Helena Zucaratto. Indicadores de qualidade na educação infantil: entre políticas e práticas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. I.], v. 17, n. 4, p. e8121, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-125. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8121> Acesso em: 2 maio. 2025.

TAPOROSKY, Barbara; SILVEIRA, Adriana. A qualidade da educação infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 312-336, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e80549>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/80549>. Acesso em 2 maio. 2025.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA? ESTUDO REALIZADO SOBRE A REALIDADE PORTUGUESA

Quality references for early childhood education? Study carried out on portuguese reality

Maria João Cardona

Doutoramento com Agregação em Ciências da Educação
CIEQV - Instituto Politécnico de Santarém

Centro de Investigação em Educação

Universidade da Madeira – CIEUma

Instituto Politécnico de Santarém

Santarém, Portugal

mjao.cardona@ese.ipsantarem.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-0249-1267>

Amélia Marchão

Pós-Doutoramento em Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Portalegre

Portalegre, Portugal

ameliamarchao@ipportalegre.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

ESE_ IPSantarém ; Complexo Andaluz – Av. Madre Andaluz - 2000-210 SANTARÉM

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a disponibilidade das participantes/entrevistadas.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. J. Cardona, A. Marchão

Coleta de dados: M. J. Cardona, A. Marchão

Análise de dados: M. J. Cardona, A. Marchão

Discussão dos resultados: M. J. Cardona, A. Marchão

Revisão e aprovação: M. J. Cardona, A. Marchão

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 16-12-2024 – Aprovado em: 11-05-2025