

Análise conceptual e comparativa sobre a infância e a educação de infância na Ibero-América

MARIBEL DOS SANTOS MIRANDA-PINTO
Professora Adjunta Convidada do Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação
e Investigadora da Universidade do Minho

1. Introdução

"A infância é o fundamento de todo o resto da vida do indivíduo"
(Ball, 1994)

A Educação de Infância teve como alicerce algumas iniciativas de países como a França e Inglaterra que se tornaram exemplo para muitos outros países da Europa e da América. No caso da França, a educação pré-escolar surge antes da Revolução Francesa e as instituições para este nível educativo denominaram-se *écoles à tricoter*, tendo primordialmente objectivos caritativos e sociais. Em Inglaterra, surge em 1816 a primeira *infant school*, que se destinava a filhos de operários, com a "função de guarda" das crianças. Porém, revelou-se marcante o contributo de Froebel (1782-1852), como o criador do primeiro *Kindergarten* (jardim-de-infância) em 1837 na Alemanha (Vilarinho, 2000). Froebel, foi fortemente influenciado pelo pensamento de Rousseau e Pestalozzi, e o seu método visava a liberdade de acção da criança e valorizava a actividade da criança no processo educativo.

Neste texto focamos a nossa atenção em dois pontos que nos parecem essenciais: em primeiro lugar analisamos os fundamentos e a história da infância e da educação da infância, seguida da apresentação de uma análise comparativa entre a educação da infância em Portugal, Espanha e América Latina. Esta particular atenção que damos à educação da infância na Ibero-América surge num contexto de investigação mais alargado, o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática *Online* para profissionais de educação de infância de Ibero-América, cujo projecto pode é visível através dos seus diversos espaços na Internet:

Página principal: <http://www.arcacomum.pt>;

Comunidade: <http://arcacomum.nonio.uminho.pt>;

Facebook: <http://pt-pt.facebook.com/people/Comunidade-De-Pratica-ArcaComum/100000424631403>;

Twitter: <http://twitter.com/arcacomum>

Blog: <http://arcacomum.wordpress.com>.

2. Fundamentos e história da infância e da educação da infância

O conceito da infância tem sido desenvolvido por filósofos, psicólogos, sociólogos, educadores e investigadores, na procura de uma justificação para o esquecimento das crianças como indivíduos de direito em sociedade. Esta preocupação surge para que as crianças sejam reconhecidas como pessoas que

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

necessitam de cuidados essenciais, próprios de cada época e cada contexto social e cultural. Estes cuidados e necessidades de educação da criança influenciam o seu desenvolvimento como ser humano e acompanham-no ao longo da vida.

O conceito de infância segundo D. Buckingham:

“Es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social. A los niños se les ha considerado, y se han considerado a sí mismos, de muchas formas diferentes en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en los distintos grupos sociales. Además, ni siquiera estas definiciones son fijas. El significado de la infancia está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación, tanto en el discurso público (por ejemplo, en los medios de comunicación, en el ámbito académico y en la política social) como en las relaciones interpersonales, entre iguales y en la familia” (Buckingham, 2002:137).

Como Giddens (2000) indica, às crianças eram também negados muitos direitos tal como às mulheres. Em termos históricos estes direitos são relativamente recentes sendo que em sociedades pré-modernas as crianças não eram tratadas como indivíduos de direitos. Não estava em causa a falta de amor dos pais, mas, a real preocupação em ter filhos residia na contribuição que estas poderiam dar no trabalho e os seus subsequentes benefícios para as famílias. Para além do não-reconhecimento da criança em sociedade, nesta altura, também não estavam desenvolvidas as condições ideais para garantir a sua saúde verificando-se uma taxa de mortalidade infantil muito elevada.

Na Europa Ocidental, entre os séculos XIII e XVII, assistiu-se a uma redefinição do papel e da representação da família na sociedade. É nesta mesma altura que a infância foi, também, alvo de alguma preocupação e pesquisas de alguns historiadores e filósofos da época, permitindo uma outra visibilidade desta na sociedade (Vilarinho, 2000).

Na Idade Média, a concepção de criança era inseparável do todo que constituía a concepção de família, sendo percepcionada apenas como um elemento da família alargada, sendo esta constituída por crianças, adultos e parentes próximos. O cariz sentimental era pouco valorizado e vivia-se em torno de relações sociais mais distantes dentro da própria família, dada a abrangência e a diversidade do núcleo familiar. Relativamente ao que acontece nos nossos dias, a criança passava mais despercebida e o seu estatuto social era irrelevante, não sendo valorizados os seus cuidados e respectiva educação (Vilarinho, 2000).

Somente no decorrer do século XVIII, a família alcança um outro estatuto e o seu papel parece assumir um maior relevo, num núcleo mais delimitado da própria família alargada. Esta condição, para além de restringir a família, provoca mudanças notórias no relacionamento entre adultos e crianças, resultado da aproximação entre pais e filhos. É visível o lugar que as crianças conquistam junto dos seus pais e esta aproximação revela uma “intensificação dos laços afectivos e a criança passa, lentamente, a ser o centro das atenções e das preocupações familiares” (Vilarinho, 2000:23).

Posteriormente, no fim do século XIX, voltam a emergir concepções sobre a infância e as crianças, por parte de alguns filósofos, psicólogos e pedagogos, tais como, Wundt e Fechner e, também, no início do século XX principalmente com Freud. A partir dos estudos realizados por estes investigadores, em cada uma das suas especialidades, é instituída uma “área de saber que toma a criança como seu objecto privilegiado de estudo e de conhecimento – a Psicologia da Criança” (Vilarinho, 2000:37).

Pode-se considerar que foram os trabalhos de Jean Piaget e Henri Wallon, também produzidos no início do século XX, que marcaram uma nova fase da psicologia da infância, que vai estudar o desenvolvimento da criança até à idade adulta. Estes trabalhos, no âmbito da psicologia e da filosofia, produziram um pensamento positivo na sociedade em geral, sobre o valor da infância e os cuidados para as crianças. A psicologia da infância contribui, também, para o desenvolvimento do que hoje reconhecemos como história da infância (Vilarinho, 2000).

Esta valorização da infância encontra-se presente nas palavras de Zabalza (1996), quando este refere que,

“Se ha señalado reiteradamente que en general la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa). Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. (...) A lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización, de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido «dado», como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir un «derecho»” (Zabalza, 1996:21).

É neste plano alargado que temos vindo a enunciar os momentos mais marcantes na Europa Ocidental sobre a infância, para compreender quais as mudanças e quais as marcas que o passado deixou impregnado na concepção da infância.

A evolução do conceito da infância nas épocas que referimos anteriormente resulta num desabrochar de ideias e de processos que se desenvolveram em quase todos os países da Europa e que foram vivenciados quase em simultâneo. Se até ao início do século XX as maiores preocupações sobre a infância surgiram no sector da saúde, no próprio século XX, reconhece-se que o sector educativo alcança maior relevo no que concerne às transformações dos níveis educativos, incluindo a Educação de Infância.

No pensamento de Frabboni (1996), a segunda metade do século XX pode ser proclamada como uma época importante da história da infância, dada a legitimação da infância, que ocorreu em alguns países europeus como Espanha, França, Países Baixos, Itália, e Alemanha. Com esta legitimação evidenciaram-se os direitos da criança, permitiu-se o acesso à educação, ao conhecimento e promoveu-se a expressão e valorização da sua criatividade.

A ideia de Infância projecta uma etapa que não pode ser descurada dos cuidados essenciais que ela requer e que passam pelas demonstrações de afecto mais evidente como o carinho, a atenção às suas necessidades, respeito pela sua individualidade, pela qualidade das experiências oferecidas às crianças, a fim de imperarem momentos de satisfação, felicidade, harmonia e de contributos significativos para uma formação pessoal adequada desde o seu nascimento.

Consequentemente, torna-se claro que, “a estrutura social sofreu grandes mutações que influenciaram, fortemente, diferentes áreas da vida social, entre elas, a educação das crianças pequenas” (Vilarinho, 2000:48).

3. A Educação da Infância em Portugal, Espanha e América Latina

3.1 Caminhos percorridos para a afirmação da Educação da Infância em Portugal

No que concerne a Portugal poderíamos ilustrar resumidamente a história sobre a infância, a criança e a Educação de Infância, numa afirmação de Justino de Magalhães (1995),

“É uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade, a um lado e a racionalidade científica e técnica, a outro; uma história entre a intuição, um «saber-fazer», a um lado, e uma normatividade teórico-prática, a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho” (Justino de Magalhães (1995) cit. in Vasconcelos, 2005:13).

Foi passo a passo e conquista a conquista no caminho do reconhecimento e da afirmação que a concepção da infância ganhou uma relevância acrescentada, cuidada, pensada e atenta na sociedade actual. É a partir do fim do século XIX e no século XX, que decorreu a época que mais marcou e alterou o sistema educativo, nomeadamente, para incluir crianças em idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. “A Educação pré-escolar surge em Portugal no século XIX associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão” (DEB, 2000:17), revelando-se, ainda, como preocupação em vários níveis políticos e em diversas perspectivas da vida das crianças (Vasconcelos, 2005).

Só depois da Implantação da República, em 1910 (e até 1926), é que a Educação de Infância ganha um lugar de privilégio no sistema oficial educativo. É a partir da emergência e da valorização dos saberes veiculados por um conjunto de actores sociais tais como médicos, higienistas, pedagogos, filantropos que se levantam os problemas associados à infância, nomeadamente, o trabalho infantil, a fome, a falta de cuidados de saúde, de higiene e educação, o abandono, a elevada taxa de mortalidade (Vilarinho, 2000). Aqui são perceptíveis as repercussões significativas para um processo de mudança que se iniciava e para uma outra forma de contemplar a infância.

No entanto, quando se deu o golpe de Estado, em 1926, e apesar da existência de crianças com idade para a frequência da Educação de Infância ou “ensino infantil”, como se designava na altura, os dados estatísticos mostravam haver crianças, mas que não frequentavam o jardim-de-infância, porque se tornava um dispendioso encargo para o erário público (Vilarinho, 2000).

A mudança política vivida no início dos anos 70 possibilita ao Ministro Veiga Simão colocar em primeiro plano a questão da Educação de Infância, numa nova reforma do sistema educativo definida em 1973. Neste ano, por vontade deste Ministro, para que a Lei não ficasse apenas nas páginas do Diário da República foram criadas a título experimental duas Escolas Normais de Educadores de Infância, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo. Nesta última escola foi criado, no mesmo lugar, um “jardim infantil” para a prática pedagógica e estágio das alunas. Ainda, em 1973, e a cargo do Ministério da Educação Nacional foram criados vários “jardins infantis” em estabelecimentos educativos e nas suas Obras Sociais, de cuidados e assistência às crianças (Vilarinho, 2000), (Vasconcelos *et al.*, 2003) e (Vasconcelos, 2005).

Esta reforma vem reintegrar este nível de educação no sistema educativo em Portugal e estabelecer que a educação pré-escolar se destina a crianças entre os 3 e os 6 anos (Gomes, 1986), (Vilarinho, 2000). Por outro lado, a formação de educadores de infância apresentava evidente aperfeiçoamento, dada a abertura de instituições orientadas para esta formação e porque passa a integrar currículos específicos para docentes deste nível de educativo.

Após o 25 de Abril, a Educação de Infância parece estabelecer-se como prioridade do movimento popular com expectativas de se criarem melhores condições para este nível. É através deste movimento que contextos informais de Educação de Infância, sem a intervenção directa do Ministério de Educação, se expandem, apesar de não existirem condições físicas e recursos suficientes, bem como recursos humanos qualificados. Somente em 1977, com a publicação da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro, se dá início a um novo ciclo para a Educação de Infância. É de realçar que foi com esta lei que surgiu a designação “Educação Pré-escolar”, que se afasta da designação “Ensino Infantil” usada durante a 1ª República e da designação “Educação Infantil” usada durante o Estado Novo, (Gomes, 1986) e (Vilarinho, 2000). Esta legislação mostra diferentes concepções sobre este nível de educação. O projecto da Reforma de Veiga Simão, devido à revolução de 1974, não chegou a ser integralmente posto em prática, mas continuaram a ser valorizadas muitas das ideias definidas e defendidas por este projecto.

Posteriormente a estas mudanças sociopolíticas ocorridas em 1974, surge uma iniciativa conjunta da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação Bernard Van Leer, que apoia um projecto para o desenvolvimento de melhores condições de crianças desfavorecidas. Esta iniciativa foi designada como Projecto Alcácer e se desenvolveu por um período de quatro anos entre 1981 e 1985. Contou com a colaboração de centros de Educação de Infância e autarquias do concelho de Alcácer do Sal ((FCG), 1990).

Após a implementação deste projecto que constituiu uma experiência de relevo na Educação de Infância em Portugal, surge em 1986 a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) e consecutiva inserção da “Educação Pré-Escolar” no sistema educativo e resultante desenvolvimento da rede pública para este nível. A Educação Pré-escolar referida na Lei de Bases contempla crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e o seu ingresso no 1ºCEB ((ME), 1986). Nesta Lei de Bases de 1986 é visível a preocupação com a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares” ((ME), 1986:3068). Esta Lei de Bases sugere a ideia de um sistema de ensino que permita a formação de um indivíduo em todos os níveis, valorizando as suas escolhas individuais, para que este se integre adequadamente em sociedade.

Quanto à concepção deste nível educativo esta lei demarca os limites entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, definindo a sua natureza não preparatória (Pires (1987) cit. in Vilarinho, 2000) e “não lhe prescrevendo a obrigatoriedade de atingir os pré-requisitos escolares ao ingressar no ensino básico” (Vilarinho, 2000:146).

Esta integração da Educação de Infância no sistema educativo parecia vislumbrar novas perspectivas, quer para as crianças, quer para os educadores, que cada vez mais se formavam em instituições de ensino superior públicas e privadas que foram aparecendo desde a Reforma do Ministro Veiga Simão. Embora se tivessem feito sentir algumas mudanças, este nível educativo – Educação de Infância – estava longe das prioridades políticas da altura (1986), isto é, acesso equitativo à educação em estabelecimentos da rede pública. Pensamos que esta situação provocou algum atraso no desenvolvimento

da Educação de Infância, pela conseqüente valorização da profissão de educador de infância e a incerteza no nível da estabilidade profissional. Conseqüentemente, parece existir uma grande disparidade no nível das condições de trabalho entre os profissionais que exercem funções na rede pública, privada e instituições de solidariedade social (IPSS).

Porém, somente em 1996 com um novo governo é que o Ministério de Educação lança um programa de alargamento e desenvolvimento da “Educação Pré-escolar” em parceria com o Ministério de Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (Vilarinho, 2000).

É neste período que surge a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar em Fevereiro de 1997 que define, “A educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DEB, 1997:15).

Os objectivos pedagógicos definidos para este nível passam a estar documentados a partir desta lei, através do que se conhece como “Orientações Curriculares (O.C.) para a Educação Pré-escolar”. Estas orientações apoiam a acção educativa como quadro de referência, para tornar visível a educação pré-escolar e, no sentido mais abrangente, a Educação de Infância, de modo a facilitar a continuidade educativa, proporcionar uma dinâmica de inovação e melhorar a qualidade deste nível educativo (DEB, 1997).

As Orientações Curriculares (O.C.) espelham o princípio da tutela pedagógica única para a “educação pré-escolar” (3-6 anos) por parte do Ministério da Educação. A construção das O.C. que envolveu educadores, investigadores, pais, elementos da administração central e local, foi considerado, posteriormente, pela “OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), no seu Relatório Comparativo (2001), uma prática exemplar no nível internacional” (Vasconcelos *et al.*, 2003:57).

Sem dúvida, as O. C. transformaram o pensamento da sociedade em geral face à Educação de Infância em Portugal, muitas vezes esquecida e ignorada nas reformas educativas. Esta legislação norteia uma prática interdisciplinar que pode ser construída em parceria com os pais, comunidade educativa e inclusivamente com os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, ajudando a ultrapassar as barreiras que separam estes dois níveis e procurando fortalecer laços, construir projectos colaborativos, integrados nas suas práticas, que se revelem significativos e de qualidade para as crianças e para os profissionais da educação.

Simultaneamente, em 1997, foi reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para exercer a função de educador de infância na Lei 115/97, de 19 de Setembro, como alteração à Lei de Bases de 1986, o que valoriza a profissão e produz, conseqüentemente, um outro estatuto e visibilidade da Educação de Infância na sociedade ((ME), 1997).

É de realçar que as Universidades se assumem, também, como instituições formadoras dos profissionais de Educação de Infância que até então eram apenas formados por Escolas Superiores de Educação. Actualmente vivemos um período de mudança no que se refere à formação de educadores que,

no âmbito do processo de Bolonha (Carvalho, 2005), passou a incluir uma licenciatura em educação básica seguida de um mestrado integrado em Educação de Infância e/ou 1º Ciclo de Ensino Básico.

3.2 Um olhar sob a Educação de Infância na Ibero-América

Uma outra dimensão da nossa investigação passa por conhecer os princípios orientadores e como se desenvolve a Educação de Infância em Espanha e em alguns países da América Latina, nomeadamente, Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela – países de onde provêm os profissionais da Educação de Infância, intervenientes num estudo na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, desenvolvido na Universidade do Minho em Portugal entre Setembro de 2005 e Maio de 2009 (www.arcacomum.pt).

A Educação de Infância na América Latina, tal como na Europa, sofreu um processo lento de reconhecimento como nível educativo e de valorização da criança e da infância na sociedade. A Organização de Estados Ibero-americanos (OEI, 2000) que trata de assuntos relacionados com a Educação, a Ciência e a Cultura descreve que:

“En este lento y largo proceso que ha sido el desarrollo de la educación preescolar han influido diversos factores tanto internos como externos al sistema educativo. Se ha mencionado ya que sus orígenes estuvieron estrechamente relacionados a causas económicas vinculadas a la Revolución Industrial, a la incorporación de las mujeres más pobres al proceso de la industrialización y a las consecuencias que este hecho produjo en el ámbito social. Posteriormente, el creciente reconocimiento de los derechos de las mujeres, entre ellos el de incorporarse a la vida activa en igualdad de condiciones con el hombre, estimularon, en el siglo XX, el acceso de las mujeres de las clases medias al trabajo, lo que supuso una nueva y mayor demanda de atención extrafamiliar de la infancia y, en consecuencia, un nuevo impulso para el desarrollo de la educación preescolar” (OEI, 2000:2).

As necessidades que se fizeram sentir por falta de apoio de guarda e de educação das crianças, aquando da saída das mulheres para o mundo do trabalho é mais evidente a partir do século XX e esta falta de apoio passou a ser considerada um problema da política nacional nos países da América Latina. À semelhança do que aconteceu na Europa, também na América Latina este processo de mudança se fez sentir conjuntamente em todos os seus países e apresentou características análogas.

A preocupação no nível das políticas de educação para a Educação de Infância é mais evidente a partir de 1990, quando a expressão “educación inicial” começou a ser utilizada com mais frequência. Este processo de afirmação e reconhecimento surge, também, devido aos contributos da literatura que começava a emergir e que sustentava os benefícios da Educação de Infância e referia os atrasos evidentes no desenvolvimento das crianças pela falta de medidas que contemplassem este nível educativo (Myers, 2000).

De acordo com Espinoza e Gómez (1998), a procura de programas para a Educação de Infância aumentou, em parte pelo desejo de preparar as crianças para o acesso à escola primária e, por outro lado, pela necessidade de uma educação e atenção de qualidade enquanto os pais trabalham.

Para Ortiz (2000) falar de Educação de Infância na América Latina tem sido por muito tempo e ainda nos nossos dias sinónimo de estímulos e oportunidades para um “desenvolvimento normal”. Para este

autor, nas regiões da América Latina que no seu conjunto representam um cenário repleto de dificuldades e ameaças imprevisíveis para as crianças, a preocupação pela normalidade do desenvolvimento levou os “educadores a enfatizar la necesidad de un servicio orientado a la prevención de distorsiones y a la compensación de déficit en el desarrollo infantil” (p.80), deixando de lado em parte o desenvolvimento das competências das crianças nas diversas áreas curriculares. O que está em causa não é menosprezar ou deixar de lado a componente educativa da Educação de Infância, mas sim reduzir os riscos que a criança pode vir a enfrentar por falta de cuidados básicos de saúde e de higiene. Por outro lado, verifica-se a preocupação de valorizar as relações e o estabelecimento de laços afectivos entre educador e criança, como factores de acção primordial para suprimir carências afectivas.

Para Gálvez (2000), a Educação de Infância vai permitir às crianças, principalmente da América Latina, uma melhor nutrição, menos problemas de saúde e a possibilidade de sucesso na aprendizagem. Por esta razão, mesmo no curto espaço de tempo que as crianças frequentam instituições de Educação de Infância, este tempo é valorizado e reconhecido como sendo um tempo de qualidade perante as carências que muitas destas crianças têm nos seus contextos familiares.

As marcas da história da infância e, conseqüentemente, da Educação de Infância são visíveis com o passar do tempo pois esta afirmou-se nas nossas sociedades pela importância do seu cariz assistencial mas, também, pela necessidade de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ricas e estimulantes adequadas à sua idade desde os primeiros anos de vida.

Gálvez (2000) reconhece que as funções de assistência e de educação continuam presentes na Educação de Infância. Este autor indica que,

“La función originaria de la educación inicial, de carácter asistencial, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma, hasta el punto de que podría afirmarse que continúa vigente en casi todos los sistemas escolares del mundo, en paralelo con la otra función, más reciente, de orientación propiamente educativa. (...) Es una tendencia cada vez más generalizada en el mundo occidental el deseo de que los niños, incluso desde edades tempranas, participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria” (Gálvez, 2000:121-122).

Todavía Gálvez (2000) sustenta que o problema nos nossos dias não é perceber se a Educação de Infância é crucial para o desenvolvimento da criança, porque esta já faz parte do diálogo político mundial pela sua evidente relevância. O problema actual, evidenciado pelas investigações quer na Europa, quer na América Latina, recai principalmente em determinar estratégias adequadas e concretizáveis para o desenvolvimento de uma Educação de Infância de qualidade em todos os contextos sociais.

A OEI (2000) vem reafirmar que a Educação de Infância de qualidade possibilita a alteração das estruturas e o aperfeiçoamento no nível das estruturas mentais que ajudam a criança a pensar, a sentir e a relacionar-se com os outros.

A Educação de Infância pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais no nível educativo seguinte (educação básica) e pode contribuir para a redução do insucesso escolar e da exclusão social das crianças. A integração das crianças em centros educativos de Educação de Infância permitirá, também, uma melhor convivência e cooperação entre os diversos grupos étnicos.

Na perspectiva de Vila (2000) nas sociedades da América Latina e da Europa existe uma evidente tendência para se considerar que a primeira infância precisa de um acompanhamento fora do contexto familiar enquanto os pais trabalham. Isto significa que existem aspectos importantes para o desenvolvimento da criança que se realizam fora do contexto familiar. Para este efeito o mesmo autor refere que “es necesario que estos entornos, en su organización y puesta en práctica, estén pensados para garantizar el desarrollo de manera armónica y acorde con las propias necesidades infantiles” (Vila, 2000:43).

Perante estes desafios de uma educação fora do contexto familiar é necessário que se promova o desenvolvimento de instituições bem estruturadas e organizadas, bem como, a formação de indivíduos qualificados para exercerem funções educativas em contextos de Educação de Infância. Por outro lado, o próprio currículo deste nível educativo é cada vez mais uma preocupação nos países ibero-americanos, como se depreende das medidas que se têm vindo a estabelecer, dos programas que têm emergido e dos modelos que se implementam.

As preocupações políticas actuais não estão alheias ao problema da qualidade do desenvolvimento da criança no seu todo e assumem que este desenvolvimento é essencial para o progresso da própria sociedade. Vargas-Barón (2006) indica que,

“Fundamentalmente, el enfoque integral busca crear sistemas con una coordinación transversal de sectores; promover la innovación de programas; llenar vacíos en el conocimiento, los servicios y los recursos; y crear programas que sean financieramente viables además de culturalmente apropiados. Los países han descubierto que el enfoque integral en la planeación de políticas de desarrollo para la primera infancia ayuda a los sectores a contribuir al mejoramiento de la supervivencia infantil, al crecimiento, al desarrollo y al éxito en la escuela. La planeación conjunta crea un sentido de “apropiamiento de las políticas” por parte de quienes toman las decisiones: los padres y los miembros de los programas de desarrollo para la primera infancia” (Vargas-Barón, 2006:8).

A Educação de Infância assume diversas conotações quer em Portugal e Espanha, países europeus, como também na própria América Latina, onde as diferenças e as semelhanças são apresentadas através de um quadro comparativo que elaborámos (ver tabela 1).

Encontrámos elementos que consideramos cruciais ao estabelecermos comparações sobre a Educação de Infância nos países ibero-americanos. Por um lado, temos a designação do nível educativo e das instituições, da legislação vigente em cada país e qual a dependência administrativa no nível governamental. Por outro lado, apresentamos as idades e os níveis que são estabelecidos para a Educação de Infância, a sua obrigatoriedade e, também, o plano de estudos ou orientações curriculares que são designados para este nível. E, por último, focamos a formação docente referindo os graus académicos necessários para o exercício da função de educador de infância e as instituições (de ensino superior ou não), onde são formados estes profissionais da educação.

O quadro comparativo (ver tabela 1) foi construído com base em documentos de referência sobre a Educação de Infância Ibero-americana Armendano *et al.*, (2001). Apresentamos um quadro síntese desse anexo (ver tabela 1).

Tabela 1
Quadro síntese da Educação de Infância Ibero-americana

País	Nome	Instituição	Idades	Frequência	Docentes
Argentina	Educación inicial	Jardín maternal / Jardín de infantes	0 aos 6 anos. - 1º ciclo: educación materna (jardín maternal), 0-3 anos. - Segundo ciclo: educación inicial (jardín de infantes) 3-5 anos.	Obrigatório dos 5 aos 6 anos	Profesor de Educación Inicial.
Brasil	Educação Infantil	Creches e pré-escolas	0 aos 6 anos. - Creches: 0-3 anos. - Pré-escolas: 4-6 anos	Não Obrigatório	Docentes de Educação Infantil.
Bolívia	Educación Inicial / Educación preescolar	Casas cunas y escuelas maternales. Jardines de niños	0 aos 6 anos. - Ciclo de estimulación y desarrollo temprano: não formal e é d 0-4 anos. - Ciclo de los aprendizajes sistemáticos iniciales: formal e escolarizado e é dos 4-6 anos.	Não Obrigatório Em 2000 iniciou-se o plano de cobertura nacional e obrigatório para o segundo ciclo.	Docente del Nivel Inicial.
Chile	Educación preescolar o de párvulos	Jardines Infantiles	0 aos 6 anos. - Sala-cuna: 0-2 anos. - Nivel medio: 2-4 anos. - Nivel transición: 4-6 anos	Não Obrigatório	Educadores de Párvulos.
Colômbia	Educación Preescolar	Hogares comunitario, Kinder y Transición	3 aos 6 anos. - Pre-jardín: 3 anos. - Jardín: 4 anos - Transición: 5 anos	Obrigatório dos 5 aos 6 anos	Docentes de Educación Preescolar
Costa Rica	Educación Preescolar	Jardines de niños	0 aos 6 anos e seis meses	Obrigatório dos 0 aos 6 anos e seis meses	Docentes de educación preescolar.
Cuba	Educación Preescolar	Círculos infantiles	2 aos 6 anos. 1º ciclo: 0-1 anos. Este ciclo não se desenvolve nas instituições. - 2º ciclo: 2 anos. - 3º ciclo: 3-4 anos. - 4º ciclo: 5 anos	Não Obrigatório	Docentes de educación preescolar
El Salvador	Educación Inicial / Educación Parvularia	Centros de desarrollo infantil (guarderías)	0 aos 6 anos. - Inicial: 0-4 anos. - Parvularia: 4-6 anos	Obrigatório apenas dos 4 aos 6 anos	Profesor de Parvularia
Equador	Educación Preescolar	Jardines de infantes	4 aos 6 anos. O novo Projecto Lei de 2001 prevê o alargamento dos 0-6 anos.	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório da Educação Pré-escolar.	Docentes de educación preescolar
Espanha	Educación Infantil	Centros de educación infantil	0 aos 6 anos. - Primeiro Ciclo: para crianças até 3 anos. - Segundo Ciclo: 3-6 anos.	Não Obrigatório	Maestro de educación preescolar.
Guatemala	Educación Infantil	Escuelas Parvularias. Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar	0 aos 6 anos. - Nivel inicial: 0 aos 4 anos - Nivel pré-primario: 4-6 anos.	Não Obrigatório	Docente de educación inicial.
Honduras	Educación preescolar	Jardines de niños	0 aos 6 anos. - Educación formal: Prekinder: 3-4 anos. Kinder: 4-5 anos. Preparatoria: 5-6 anos. - Educación no formal: exclusivo para crianças de 6 anos que não frequentaram a modalidade formal e vão para o 1ºCEB.	Não Obrigatório	Educadores de Parvularia .
México	Educación	Jardines de	0 aos 6 anos.	Não Obrigatório	Profesor de

País	Nome	Instituição	Idades	Frequência	Docentes
	Inicial e Educación Preescolar	niños	- Educação inicial: 0-3 anos. Educação pré-escolar: 3-5 anos e 11 meses.	Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 3 aos 5 anos.	educación preescolar.
Nicarágua	Educación Preescolar	Centros de atención al niño en edad preescolar	0 aos 6 anos. - Primeiro nível: 3 anos - Segundo nível: 4 anos - Terceiro nível: 5-6 anos, nível prioritário.	Não Obrigatório.	Maestro de educación preescolar.
Panamá	Educación Preescolar	Jardines de infancia	0 aos 5 anos. - Parvularia 1: 0 até 2 anos. - Parvularia 2: 2 -4 anos. - Parvularia 3: 4-5 anos	Obrigatório apenas dos 4 aos 5 anos	Maestro de educación preescolar
Paraguai	Educación Inicial	Jardín de infancia	0 aos 6 anos. - Jardín maternal: 0-3 anos. - Jardín de infancia: 3-4 anos. - Preescolar: 5 anos.	Não Obrigatório	Maestras parvularias / Profesores de educación inicial
Peru	Educación Inicial	Centros de educación inicial que comprendem Cunas y Jardines	0 aos 6 anos. - Primeiro ciclo: 0-3 anos (cunas). - Segundo ciclo: 3-6 anos (jardines)	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 3 aos 6 anos.	Docente de educación inicial.
Portugal	Educação de Infância / Educação Pré-Escolar	Creche / jardim-de-infância	0 aos 6 anos. Dividido em 2 níveis: 0-3: Creche 3-6: jardim-de-infância	Não Obrigatório	Educadores de infância.
República Dominicana	Educación Inicial / Educación Preescolar	Centro de Educación Básica	0 aos 6 anos. Organizada em três ciclos: · 0 a 2 anos; 2 a 4 anos; 4 a 6 anos	Obrigatório apenas dos 5 aos 6 anos	Docente del nivel inicial.
Uruguai	Educación Preescolar	Jardines de Infantes	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 5 aos 6 anos.	Não Obrigatório. Em processo de aprovação para o carácter obrigatório dos 5 aos 6 anos.	docente de educación inicial.
Venezuela	Educación Preescolar	Jardín de Infância / Kinder	0 aos 6 anos.	Obrigatório apenas dos 5 aos 6 anos	Docente del nivel inicial.

A realização deste quadro síntese permitiu que identificássemos elementos chave passíveis de comparação e como estes podem ser ou não relevantes num quadro de desenvolvimento da Educação de Infância na Ibero-América. O ponto relativo à obrigatoriedade ou não da frequência de crianças em instituições de Educação de Infância, pode constituir-se como motor de desenvolvimento de reformas, programas e leis que contemplam os cuidados para com a criança na primeira infância.

Como resultado comparativo entre os diferentes países chegámos à conclusão que a Educação de Infância não é de carácter obrigatório em Brasil, Chile, Cuba, Espanha, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Paraguai e Portugal. Por sua vez, é obrigatória a frequência no último nível da Educação de Infância, nomeadamente, dos 4 aos 6 anos, nos seguintes países: Argentina, Colômbia, El Salvador, Panamá, República Dominicana e Venezuela. Na Costa Rica a obrigatoriedade abrange as crianças dos 0 aos 6 anos e meio, idade de entrada no ensino básico. Todavia, existem outros países da América Latina, tais como: Uruguai, Peru, México, Equador e Bolívia, que se encontram em processo de aprovação com o intuito de tornar o último nível de Educação de Infância obrigatório, equiparando-se aos países anteriormente referidos.

Como é salientado por Myers (2000), foi na década de 90 do século XX que alguns países da América Latina tornaram o último ano da Educação de Infância de frequência obrigatória. Segundo Gálvez

(2000) as tendências futuras da Educação de Infância não prevêm de forma clara que esta questão da obrigatoriedade seja conseguida nos restantes países e de forma a abranger todas as idades da primeira infância. Porém, esta questão continua a ser tema de debate na maior parte destes países como factor impulsionador de mudanças para a Educação de Infância e para os profissionais deste nível educativo.

Por outro lado, o referido autor, Gálvez (2000), afirma que parece estar definido é a importância deste nível educativo para as crianças e que a sua frequência seja gratuita, isto é, da responsabilidade dos Ministérios de Educação e Solidariedade Social. Como ele próprio refere,

“Lo que sí parece estar definido es el deseo de generalizar esa etapa al conjunto de la población infantil, anticipando incluso las edades de entrada en la misma, y la ampliación progresiva de su gratuidad. Ya se ha dicho que esta tendencia puede explicarse tanto como respuesta a la creciente demanda de los padres como a la constatación, por parte de los especialistas, de la importancia que los factores ambientales juega en el desarrollo del niño en los primeros años y, por consiguiente, de los beneficios que una adecuada educación infantil puede aportar” (Gálvez, 2000:131-132).

Perante o que temos vindo a apresentar sobre a Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina verificámos que as condições socioeconómicas são mais favoráveis em Portugal e Espanha, quando comparadas com os restantes países da América Latina. O factor socioeconómico apresenta-se assim como determinante, quer no acesso à formação inicial e ao longo da vida para os educadores de infância, quer para a frequência dos jardins-de-infância pelas crianças.

A expansão da Educação de Infância quer em Espanha e em Portugal, quer nos países da América Latina, tem-se desenvolvido num tempo relativamente curto e a previsão da sua expansão prevê que chegue a crianças de idades inferiores aos três anos. Este desenvolvimento das condições de acesso das crianças à Educação de Infância, apesar de ser mais visível na Europa, assume actualmente outro realce nas medidas políticas na América Latina, em questões como obrigatoriedade de frequência, a construção de orientações específicas para este nível e a valorização da formação dos docentes.

No quadro que apresentámos, para além da questão da obrigatoriedade, deparamo-nos com outras dimensões que apresentam semelhanças e diferenças entre os diversos países mencionados. Por exemplo, a denominação deste nível varia, de acordo com uma perspectiva educativa ou/e assistencial. A designação Educação de Infância torna-se abrangente porque integra as idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, que na maior parte dos países é considerada de cariz principalmente assistencial, com denominações tais como: “educación inicial”, “educación infantil”, “educación de infantes” e “educación de infancia” e, por outro lado, as idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, mais conhecida na maior parte dos países por “educación pré-escolar” ou “educación preescolar”.

No que diz respeito às designações das instituições que acolhem a Educação de Infância, os diversos países ibero-americanos apresentam diferentes designações, assim, encontramos desde os 0 aos 6 anos denominações tais como: “casa cuna”, “jardín maternal”, “creches”, “guarderías”, “jardines de niños”, “jardín de infantes”, “kinder”, “pré-escolas”, “circulos infantiles”, “escuelas parvularias”, “centro de educación básica”, “jardim-de-infância”.

Quanto à tutela da Educação de Infância e de todos os seus níveis (público ou semi-privado) é semelhante em quase todos os países sendo que, alguns países estão sob a tutela unicamente do

Ministério de Educação e os restantes, para além deste ministério são, também, tutelados, por completo ou parcialmente, pelo Ministério da Segurança Social. No caso de Portugal, a rede pública é tutelada pelo Ministério de Educação, as IPSS pelo Ministério de Solidariedade Social e as privadas pelos próprios cidadãos que recorrem a estas. De acordo com Vasconcelos *et al.*, (2003) “nas IPSS’s as fontes de financiamento resultam principalmente de acordos de cooperação, enquanto nas creches particulares resultam integralmente da participação dos pais. As fontes de financiamento das IPSS’s resultam de receitas próprias, de acordos de cooperação e de outras fontes como donativos, festas de angariação de fundos, etc.” (p.77).

É perceptível que em todos os países ibero-americanos existem planos ou programas curriculares para a Educação de Infância, a maior parte destes designados por orientações curriculares. Para além desta semelhança, os conteúdos vão ao encontro das mesmas áreas de desenvolvimento, apesar de cada país utilizar denominações diversificadas.

Os docentes de educação pré-escolar possuem formação que pode ser de nível médio, de nível secundário ou de nível superior. Esta última situação é cada vez mais frequente e tende a ser cada vez mais especializada quer na América Latina, quer em Espanha e em Portugal.

Relativamente à qualificação docente para o desempenho profissional como Educador de Infância a variedade é evidente nestes países. Existem países em que a formação essencial para ser educador não prevê estudos ao nível do ensino superior ou é apenas requerido uma formação técnica, para além dos estudos do nível secundário (Argentina, Bolívia, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai). Noutros países é necessário o grau de bacharel, que implica três anos de frequência do ensino superior no mínimo, mas também pode ser a licenciatura (Colômbia, Costa Rica, Honduras, Equador e El Salvador). E num número ainda reduzido entre os países apresentados a habilitação exigida é a licenciatura, sendo que esta pode ser de quatro ou cinco (Brasil – a partir de 2007, Chile, Cuba, Espanha, Nicarágua, Portugal, República Dominicana e Venezuela).

Presentemente, na Europa vive-se uma fase de reestruturação dos cursos ao nível de ensino superior, o Processo de Bolonha¹ (desde 2008), que também abrange o curso de Educação de Infância. Em Portugal a reestruturação trazida pelo processo de Bolonha prevê a redução do número de anos para a obtenção do grau de licenciatura em educação básica (3 anos) e o mestrado integrado na área de especialização (2 anos), necessário para o exercício da função como docente deste nível educativo.

Esta questão da formação docente é para Gálvez (2000) uma questão que depende do tipo de programa em que o educador exerce a sua actividade, ou seja, se é meramente de guarda e assistencial ou inclui, também, a função educativa. Este autor refere que os docentes que exercem a sua função com crianças dos 0 aos 4 anos têm uma preparação muito diversificada, existindo em muitos casos falta de qualificação. Esta situação é evidente neste nível considerado não formal, em parte dos países da América Latina, onde quem desempenha esta função são voluntários da comunidade ou que trabalham a troco de um ordenado muito reduzido.

Os países ibero-americanos enfrentam, no que diz respeito à Educação de Infância, um conjunto de problemas e desafios que se cruzam em alguns momentos e que se pretende que sejam ultrapassados nos

¹ No capítulo 3 explicaremos com algum pormenor aspectos relacionados com o Processo de Bolonha.

próximos anos, para a integração efectiva e de qualidade de um maior número de crianças neste nível educativo.

Para Gálvez (2000) e Myers (2000), a Educação de Infância precisa de uma reestruturação a vários níveis. É necessária uma cobertura maior de instituições educativas ao nível nacional em todos os países da Ibero-América, subsidiada tal como os outros níveis de ensino público, pelo Estado. Estes autores consideram essencial uma formação docente de qualidade e de nível superior para os educadores e a existência de boas condições de trabalho nas instituições de Educação de Infância. É, também, importante a redução do número de crianças por sala e por educador, numa perspectiva de qualidade para o desenvolvimento das práticas e das aprendizagens das crianças. É fundamental uma melhoria contínua dos programas e planos curriculares existentes adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças. A procura constante de formação por parte dos educadores pode reflectir-se em melhorias nas suas práticas e nas experiências que proporcionam às crianças.

Myers (2000) refere que no “año 2010 todos los programas de educación de la primera infancia deberían contar con sistemas apropiados de evaluación y de seguimiento que incluyeran el proceso de desarrollo del niño y los resultados de su educación temprana” (p.13). Questões como a avaliação do desenvolvimento da criança e a sua integração num sistema de Educação de Infância continuam actualmente a fazer parte de investigações e do debate presentes nas políticas educativas nos países ibero-americanos. Contudo, os resultados são pouco visíveis no que diz respeito à integração das crianças em instituições de Educação de Infância, sendo que esta não abrange ainda todas as crianças, particularmente, em países da América Latina.

4. Considerações finais

Em suma, consideramos que para o contínuo desenvolvimento da Educação de Infância é primordial que o entendimento dos indivíduos das nossas sociedades, em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, se altere significativamente, promovendo a infância como uma fase importante da vida do ser humano. Para tal, é necessário que sejam criadas as condições essenciais, quer no nível físico quer humano, para a efectiva participação das crianças em contextos de jardim-de-infância e, também, que sejam desenvolvidos programas que visem melhorar a qualidade da acção educativa.

Inspirados em Myers (2000), propomos em jeito de conclusão, algumas indicações a se terem em conta nos debates políticos sobre a Educação de Infância, a fim de serem concretizadas nestes países. A Educação de Infância em Portugal, Espanha e América Latina, necessita de orientações que passam por incluir nos sistemas educativos deste nível educativo, as crianças que são, normalmente, excluídas, na procura de uma educação equitativa. Por outro lado, tem de ser reconhecido todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, isto é, ter em conta o bem-estar da criança e não no desenvolvimento de determinado programa ou processo burocrático. É também importante iniciar a Educação de Infância com uma atenção pré-natal junto dos pais e que a família participe em todo o processo educativo ao longo dos primeiros anos de vida da criança e até à idade adulta. É importante o envolvimento da comunidade em todo o processo educativo, como também o é, procurar desenvolver práticas de qualidade e avaliar continuamente as práticas e os programas curriculares vigentes.

Bibliografia

- ARMENDANO, C., Hernández, R. B., Juárez, M., & Mereňuk (Org.), A. (2001). Educación inicial: Organización y perspectivas del nivel inicial en iberoamérica. Retrieved Fevereiro de 2007, from <http://www.oei.es/observatorio2/organizacion.htm>
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- CARVALHO, A. D. d. (2005). A formação de professores e os desafios da declaração de bolonha. In J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (1ª Edição ed.). Porto: Editora Profedições.
- DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- DEB. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- ESPINOZA, M. V. P., & Gómez, G. F. (1998). *La atención integral de la primera infancia en américa latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo xxi*. Santiago de Chile: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (O.E.A.).
- FRABONI, F. (1996). La escuela infantil - entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (pp. 63-94). Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.
- (FCG), F. C. G. (1990). *Projecto alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.
- GÁLVEZ, I. E. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en iberoamérica y en europa. *Revista Ibero Americana de Educación, N° 22*, 119-154.
- GIDDENS, A. (2000). *O mundo na era da globalização* (1ª edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- GOMES, J. F. (1986). *A educação infantil em portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica - Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- (ME), M. d. E. (1986). Lei de bases do sistema educativo (Vol. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro): Ministério da Educação.
- (ME), M. d. E. (1997). Lei n° 115/97 (Vol. Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro): Ministério da Educação.
- MYERS, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en latinoamérica y el caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Ibero Americana de Educación, n°22*, 17-39.
- OEI. (2000). Panorama y perspectivas de la educación inicial en iberoamérica - documento de referencia. In <http://www.oei.es/xciedoc.htm> (Ed.), *X Conferencia Iberoamericana de Educación*. Ciudad de Panamá, Panamá.
- ORTIZ, L. G. (2000). Educación inicial: A la búsqueda del tesoro escondido - ¿cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Ibero Americana de Educación, n°22*, 75-92.
- VARGAS-BARÓN, E. (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: Guías para la acción*. Colombia: UNICEF; ADEA; CINDE.
- VASCONCELOS, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania - políticas de expansão da educação de infância em portugal*. Porto: ASA Editores.
- VASCONCELOS, T., d'Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em portugal: Situações e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- VILA, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Ibero Americana de Educación*, nº22, 41-60.
- VILARINHO, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em portugal (1977 - 1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ZABALZA, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.