

A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal

Pre-school education from a perspective of equality and equity. A reflection from the legal framework

Amélia Marchão

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt

Resumo

Neste artigo reflete-se o trajeto da educação pré-escolar em Portugal desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo. O objetivo principal é discutir a Lei de Bases do Sistema Educativo, em articulação com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, questionando as perspetivas de igualdade e equidade que aí são delineadas para as crianças, em Portugal. Globalmente, verifica-se que nessa documentação legal se perspetiva a igualdade de oportunidades no acesso à educação pré-escolar. Contudo, a garantia da qualidade dos contextos educativos e das aprendizagens das crianças, abono de equidade, é de maior incerteza, muito embora seja preocupação da legislação.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; legislação; igualdade; equidade.

Abstract

This article reflects the trajectory of pre-school education in Portugal since the implementation of the Basic Law of the Educational System. The main objective is to discuss the Basic Law of the Educational System, in articulation with the Framework Law on Pre-School Education and the Curricular Guidelines for Pre-School Education, questioning the perspectives of equality and equity that are outlined there for children in Portugal. Altogether, this legal documentation considers the perspective of equality of opportunities in the access to pre-school education. However, the guarantee of the quality of the educational contexts and the children's learning, in the name of equity, is of greater uncertainty, although it is a concern of the legislation.

Keywords: Pre-school education; legislation; equality; equity.

Introdução

A educação pré-escolar, em Portugal, destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos), conforme o estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

Esta etapa do sistema educativo tem vindo a ser cada vez mais reconhecida pela sociedade, não apenas no sentido de responder à ausência das famílias em períodos laborais, mas, sobretudo, pelos efeitos positivos que pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Como dizem Dahlberg, Moss, Pence (2007, p. 65), a educação pré-escolar *é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior*. Além do seu sentido assistencial, reconhece-se hoje, mais declaradamente, o seu sentido educativo que, pautado pela qualidade, influencia positivamente a vida da criança, no presente e no futuro.

Neste contexto, assume-se o direito à educação pré-escolar, direito que assiste a todas as crianças e famílias, e argumenta-se a extensão desse direito a uma educação pré-escolar de qualidade, a que todas as crianças devem poder aceder, independentemente da sua origem ou condição.

Cabe-nos, nesse sentido, refletir sobre tal direito, definindo algumas questões/inquietações, mote para um exercício reflexivo associado à pesquisa documental, a saber:

- O que nos diz o quadro legal sobre o direito à educação pré-escolar? Existe em Portugal, igualdade de oportunidades no acesso e na frequência da educação pré-escolar?
- A igualdade de oportunidades traduz-se apenas no direito ao acesso e à frequência? Ou, para a concretizar, teremos de considerar que a verdadeira igualdade de oportunidades se concretiza por essa via, mas também, e sobretudo, pelo direito que a criança tem a uma prática educativa de qualidade? Existe, assim, garantia de equidade?

Contextualizando as questões que nos servem de mote nesta reflexão, considera-se que a igualdade de oportunidades é uma questão de justiça social (Roemer, 1999, citado por Salido e Martínez, 2018). A igualdade de oportunidades objetiva gerar condições sociais, jurídicas, políticas e económicas aos que se encontram numa situação de desvantagem; numa perspetiva educativa, deve redundar na não discriminação, nomeadamente no acesso ao sistema educativo, por via de fatores, como os biológicos, socioeconómicos e/ou culturais, entre outros.

No que se refere à equidade, considera-se que consiste na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento pleno de potencialidades de acordo com as necessidades e interesses de cada pessoa (ONU, 2001). Numa ótica educativa, a equidade diz respeito, entre outros, a fatores como a qualidade de ensino e dos programas educativos, à qualificação do corpo docente e a aspetos da aprendizagem das crianças, sendo traduzida em diferentes indicadores, entre os quais a equidade socioeconómica no acesso, a equidade socioeconómica e de conforto pedagógico, e a equidade pedagógica (Sall & De Ketele, 1996, citados por Vasconcelos 2016). Pode afirmar-se que, no contexto educativo, a equidade traduz-se no direito que todas as crianças têm em vivenciar um contexto educativo de qualidade, o que, na ótica de Laevers (2005), resulta da articulação entre três ângulos: o contexto (espaços e organização), os resultados (nível de desenvolvimento das crianças, e o processo (modo como as crianças experienciam o contexto, como se sentem e como se envolvem nas atividades). A qualidade dos contextos, e das práticas educativas aí realizadas, impõe objetivos bem

definidos, trabalho em equipa, envolvimento, partilha, cooperação, participação (Bondioli, 2013) e apoio e suporte às crianças e famílias oriundas de ambientes mais desfavorecidos.

Para o desenvolvimento desta reflexão realizámos uma análise documental às fontes primárias (legislação) que, como salienta Sousa (2005), é uma estratégia para conhecer os factos verdadeiros, com maior objetividade e sem distorções e que permite construir conclusões sobre a questão/problema inicial a partir das fontes primárias seleccionadas. Igualmente procedemos a uma revisão de bibliografia seleccionada para o efeito pois, através de tais fontes, pode (re)construir-se o estado da arte, ainda que sucintamente, no caso deste artigo. A revisão da bibliografia é um processo de (re)construção que pretende transformar a informação, que se vai recolhendo e sistematizando, em conhecimento (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010). Este processo, de acordo com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) e com Sousa (2005), não é acrítico e desenvolve-se através da mobilização das fontes, neste caso seleccionadas a partir do interesse pelo tema e pela experiência profissional da autora, no âmbito da formação inicial e contínua de educadores/as de infância.

Não pretendendo explicar exaustivamente sobre a educação pré-escolar numa perspetiva eminentemente histórica, na reflexão que aqui se partilha não podemos descentrar o nosso olhar também dessa perspetiva, dado que a linha de orientação deste trabalho foi diacrónica, iniciando-se em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Educação pré-escolar: da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade

Considerando o percurso da educação pré-escolar no contexto português, temos vindo a assistir à sua expansão, sobretudo a partir da Revolução de abril de 1974, mais em concreto a partir da publicação dos antigos Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro), da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), da publicação do Ordenamento Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Rede Nacional de Educação Pré-escolar (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho) publicado na sequência do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (ME, 1996), e da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97).

Nesse trajeto, nem sempre linear e ora mais lento ora mais rápido, depois da Revolução de abril e até 1989, assistiu-se ao alargamento da rede pública de educação pré-escolar, embora não tenha havido reconhecimento da sua importância por parte dos sucessivos governos e que o estado tenha entregado ao sector privado a responsabilidade do desenvolvimento deste sector educativo, sem qualquer regulação da sua parte, como salienta Vasconcelos (2000). Esta

autora refere, a esse propósito, que a taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era particularmente baixa e que não se verificava a expansão da rede pública, acrescentando que *de facto, ao longo do séc. XX a educação de infância em Portugal foi-se desenvolvendo rápida ou morosamente de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos diferentes governos* (Vasconcelos, 2000, p. 97).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo aclarou-se o lugar da educação pré-escolar no quadro do sistema educativo português, através da definição dos seus objetivos educativos, como referem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012). No entanto, na opinião de Cardona (1997), esta Lei não promoveu grandes alterações nos objetivos para este nível educativo, dado que não foi além do considerado nos anteriores Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º 542/79).

No enquadramento legal estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e quando se procede à sua análise mais fina, percebe-se que a educação pré-escolar é entendida como complementar e ou supletiva da ação educativa da família com a qual estabelece estreita colaboração (artigo 4.º, n.º 2 da Lei 46/86).

A integração da educação pré-escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo impacta positivamente na sua evolução, sobretudo pela acentuação do seu sentido educativo, da possibilidade de criação de um maior número de instituições educativas e, mais recentemente, pela preocupação com a sua qualidade e efeitos positivos, mais ou menos duradouros, na formação de uma criança cidadã e competente (Marchão, 2012). Contudo, afirma-se que tal impacto alcança uma maior projeção, quando, mais tarde, em 1997, a educação pré-escolar merece novo destaque social e político e, nessa sequência, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97).

Volidos quase 36 anos sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e através da sua revisitação, sem nos desfocarmos da educação pré-escolar, destaca-se ainda o afirmado no seu artigo 1.º, n.º 2 sobre o direito à educação e *que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*. Esta intenção considera o direito à educação de todas as pessoas, e no que se refere à educação pré-escolar esse direito tem vindo a emergir cada vez com maior força, considerando a sua universalidade sem que a legislação lhe institua um carácter de obrigatoriedade.

Tal facto, discutido entre a comunidade política, académica e educativa e as famílias, obtém consenso no que à universalidade diz respeito, não sendo esse consenso generalizado no que respeita à obrigatoriedade. No entanto, e independentemente de se argumentar em defesa da

obrigatoriedade ou da não obrigatoriedade da sua frequência, importa não comprometer a garantia da igualdade de oportunidades no acesso à rede de educação pré-escolar, sendo necessário, por exemplo, garantir a informação necessária à sociedade e, sobretudo, a todas as famílias portuguesas, principalmente as mais desfavorecidas, sobre a sua importância na formação global da criança.

Ainda no mesmo artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo, são destacados outros aspetos principais, como a sua aplicação a todo o território nacional e o facto do sistema educativo se organizar em estruturas com diferentes tipologias (públicas, particulares e cooperativas). Estes aspetos, no caso da educação pré-escolar, vieram a refletir-se numa maior generalização territorial, mormente acentuada a partir do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (ME, 1996) e da aplicação do Decreto-Lei n.º 147/97 em conjugação com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Assim, a generalização territorial da educação pré-escolar foi um dos maiores ganhos das crianças e das famílias portuguesas. Tal generalização pode facilitar a instituição da igualdade de oportunidades no acesso e frequência da educação pré-escolar por um maior número de crianças. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), relativamente a esta questão, referem que o impacto do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (ME, 1996) é visível *no aumento da taxa de frequência em relação ao grupo etário* (p. 47), distribuindo-se as crianças por jardins de infância estatais e por estabelecimentos privados.

Esse Plano de Expansão estabelecia como meta que, pelo menos, 90% das crianças com cinco anos de idade frequentassem, em 2000-2001 a educação pré-escolar (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Esta meta não foi, no entanto, alcançada; segundo dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em 2000-2001, apenas 83,3% das crianças com cinco, 78,4% das crianças com 4 anos e 62,8% das crianças com três anos frequentavam a educação pré-escolar. Porém, a universalização do direito e da frequência à educação pré-escolar tem vindo a ser cuidada, como se comprova através dos objetivos da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que expressa a universalização da frequência para crianças com cinco anos, e pelos objetivos da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que expressa os mesmos direitos às crianças com quatro anos.

Segundo os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no ano letivo 2019-2020 a taxa de cobertura da educação pré-escolar, distribuída entre a rede pública e privada, era de 92,8%, o que comprova o investimento que tem vindo a ser feito no sentido da

igualdade de oportunidades no acesso à educação pré-escolar. A Figura 1 mostra a distribuição pela rede pública e privada.

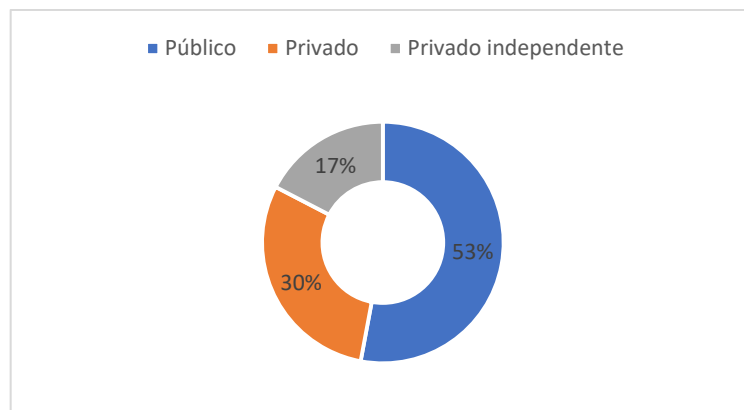


Figura 1 - Crianças inscritas em Portugal na educação pré-escolar - ano letivo 2019-2020, por tipo de estabelecimento (Fontes: <https://www.dgeec.mec.pt/> e <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>)

Na distribuição por idades, os dados provenientes das mesmas fontes, referidas ao mesmo ano letivo, salientam que a taxa de frequência para os cinco anos é de 99,9%, para os quatro anos é de 95,8% e para os 3 anos é de 83,2%. Tais valores, embora desiguais segundo o critério idade, podem ser considerados elevados e são expressão do investimento que tem vindo a ser feito. Porém, apesar destas taxas bastante significativas, a Comissão Europeia (2020) continuou a chamar a atenção do governo português para a continuada carência de vagas nas instituições da educação pré-escolar, particularmente nas grandes áreas metropolitanas, onde pode ser posta em causa a igualdade de oportunidades no acesso à educação pré-escolar.

Ainda focados na Lei de Bases do Sistema Educativo, e de modo particular nos seus princípios gerais, nela afirma-se o direito de todos os portugueses à educação, através da promoção da democratização do ensino e do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, bem como o compromisso com o incentivo e formação de cidadãos livres, autónomos, e solidários e de espírito democrático, pluralista respeitador dos outros, das ideias e espírito crítico (artigo 2.º, Lei n.º 46/86).

No seu artigo 3.º destacam-se entre outros, o direito à diferença, a correção de assimetrias de desenvolvimento regionais e locais, e a igualdade de oportunidades para ambos os sexos – desígnios da educação pré-escolar na atualidade e nos princípios da pedagogia da infância, base dos discursos e, crê-se, de muitas práticas educativas nos jardins de infância.

Estes dois artigos (2.º e 3.º) enunciam pressupostos fundamentais para a consecução da igualdade de oportunidades e da equidade, pese serem enunciados em termos gerais e transversais e pouco concretizados; a legislação posterior, que já antes se identificou, destinada à educação pré-escolar retoma tais pressupostos com maior foco, aprofundamento e clareza para este setor educativo.

O artigo 5.º da seção I da Lei n.º 46/86 é inteiramente dedicado à educação pré-escolar e nele se definem os seus objetivos. Segundo Cardona (1997), como antes se referiu, os objetivos definidos nesta Lei não vão muito além dos antes definidos nos Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º 542/79) e centram-se na estimulação das capacidades de cada criança para favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado, *sendo sobretudo valorizados aspectos relativos ao desenvolvimento socioafetivo, à semelhança do que já se observava em 1979* (p. 97).

Contudo, o período áureo da afirmação da educação pré-escolar observa-se, mais substantivamente, nos finais da década de noventa do século XX, com a publicação da já citada Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e com a publicação do Despacho n.º 5520/97 que diz respeito à homologação das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que são generalizadas pelas instituições educativas que passam a ser tuteladas pedagogicamente pelo Ministério da Educação. Reforça-se, desta forma, o uso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) enquanto referência da organização das práticas educativas e da *importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 48), numa perspetiva de igualdade e de equidade. Pode ainda afirmar-se a positividade desta extensão tutelar para a salvaguarda da igualdade de oportunidades e de correção de assimetrias sociais. Vasconcelos, d'Orey, Homem e Cabral (2003) defendem que a equidade decorre da discriminação positiva das crianças e das famílias mais desfavorecidas e que é o Estado que deve investir e ampliar a melhoria da qualidade das instituições educativas.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar afirma, no seu artigo 1.º, que *na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra[-se] o ordenamento jurídico da educação pré-escolar* e nos seus princípios gerais salienta que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, conferindo-lhe o estatuto de complementaridade na ação educativa da família, a fim da formação e desenvolvimento

equilibrado da criança e da sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Reafirmam-se, de modo atualizado e face à Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos da educação pré-escolar, estabelecendo-se outros princípios sobre a rede educativa e sobre o seu funcionamento. Esta atualização, fruto da evolução social e da investigação desenvolvida principalmente no campo da educação de infância, destaca, de modo geral, o foco na criança e no seu desenvolvimento e aprendizagem, preparando-a para os desafios da integração na sociedade e para o sucesso educativo.

Os objetivos definidos em 1997 mantêm-se na atualidade, sendo agora alcançados através de novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva *et al.*, 2016) que, tal como as anteriores, pretendem apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, que é da responsabilidade dos/as educadores/as de infância em estreita colaboração com a equipa educativa de cada instituição.

Traçado este breve percurso, considera-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo situou a educação pré-escolar no sistema educativo português e estabeleceu os principais alicerces para que se possa oferecer às crianças e famílias o direito à igualdade de oportunidades. Porém, é a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que vem reforçar o lugar e identidade da educação pré-escolar, a que todas as crianças, independentemente das diferenças que as caracterizam, devem ter acesso.

No momento em que se tende para a universalização da educação pré-escolar, urge, porém, questionar se só por si o alargamento da rede de educação pré-escolar permite uma maior taxa de frequência e se só por si esse fator é garantia de equidade. Na nossa ótica, esse factor é de extrema importância, mas não chega. É necessário garantir e generalizar uma efetiva qualidade educativo-pedagógica dos contextos educativos e das aprendizagens que as crianças aí realizam, pois só assim se garante a almejada equidade.

Igualdade e equidade nas práticas educativas

Se o alargamento da rede de educação pré-escolar e a universalidade de frequência para todas as crianças se têm vindo, lentamente, a tornar uma realidade, não podemos, no entanto, confundir estes factos com a qualidade dos serviços prestados (Vasconcelos, 2009), destacando essa qualidade como verdadeiro fator de igualdade de oportunidades e de equidade.

Na ótica da mesma autora (2016) a igualdade de oportunidades implica, que as famílias, independentemente dos seus rendimentos, possam beneficiar das mesmas condições de acesso à educação pré-escolar, qualquer que seja a tutela das instituições educativas. A autora refere ainda que *a Lei de Bases do Sistema Educativo não explicita claramente objetivos de promoção de igualdade de oportunidades para a educação de infância* (p. 119), sendo na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que esses objetivos se afirmam de modo claro, através da sua contribuição para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso educativo.

A igualdade de oportunidades parece, modo geral e pesem algumas circunstâncias, hoje mais alcançável no que se refere ao direito ao acesso e à frequência da educação pré-escolar; isto se considerarmos a existência de mais oferta em termos de rede e se apenas equacionarmos a questão em termos sociais e, fundamentalmente, de direitos, independentemente da origem social e cultural, da raça, do sexo, da língua ou da religião. Porém, Vasconcelos (2016) lembra, a este propósito, que Portugal ainda não foi capaz de facultar dados concretos à OCDE que elucidem sobre políticas concretas de redistribuição de recursos e de proteção das crianças mais pobres.

A igualdade de oportunidades e a equidade devem ser asseguradas pelos profissionais e pelo Estado, enquanto entidade de tutela pedagógica e/ou administrativa e de garante da universalidade e gratuidade da componente educativa nos jardins de infância.

A autora antes citada (2016) apresenta-nos resultados de um estudo desenvolvido em 2003 em quatro *centros para a infância* (p. 131) de zonas carenciadas de Lisboa cujos objetivos se delinearão em função da igualdade de oportunidades e da equidade. Destaca que encontrou quatro instituições *profundamente desiguais entre si, das quais apenas uma revela alguma capacidade para promoção de políticas de equidade, rompendo a situação de “gueto” em que muitas das crianças vivem* (p. 132).

A igualdade no acesso à educação pré-escolar não é, pois, garantia de equidade, pois este conceito está relacionado também com a qualidade dos ambientes educativos, projetando-se como fator de justiça social e associando-se a um maior desenvolvimento social e humano. Como afirma Vasconcelos (2016), aludindo à Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998), *a equidade vai mais além do que a igualdade* (p. 121).

No estudo de Vasconcelos (2016), a autora frisa, a propósito das *escolas de gueto*, das *escolas-gueto* ou do *gueto da componente curricular* (p. 139), que existe desadequação das propostas pedagógicas feitas às crianças, que não existem pedagogias diferenciadas e que não existem relações eficazes com a família.

Numa lógica educativa, a equidade vai, assim, além do acesso e centra-se no percurso da criança no contexto educativo, dependendo da qualidade dos serviços, do ambiente educativo, dos programas educativos, da qualidade dos profissionais e do modo como estes se empenham e envolvem nas pedagogias da infância.

Isso mesmo é demonstrado no estudo *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* promovido pelo Ministério da Educação (Bertram & Pascal, 2009) sobre a qualidade dos jardins de infância portugueses e que abarcou quinze estudos de caso. Globalmente, ficou demonstrado que a qualidade dos serviços educativos depende de modos de organização e de filosofias educativas, mas também do empenhamento e de estilos dos profissionais na condução da sua prática, e que a organização institucional condiciona o empenhamento e os estilos dos profissionais. Também, modo geral, os estilos de empenhamento dos profissionais ficam, muitas vezes, aquém do necessário na sensibilidade para atender a criança num sentido pleno, na promoção da autonomia e na estimulação das crianças. Ou seja, em termos de igualdade de oportunidades e de equidade ficam limitados os direitos das crianças.

Num estudo desenvolvido por Marchão (2010, 2012) sobre a gestão do currículo no jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico ficou demonstrado que existem diferenças no empenhamento e estilo das profissionais participantes, o que condiciona diretamente a construção da autonomia das crianças e do seu pensamento crítico – o que a autora considera fundamental alcançar, nesta perspetiva de igualdade de oportunidades e de equidade, tendo em vista a verdadeira cidadania e justiça social, compromissos atuais da educação pré-escolar.

O empenhamento e envolvimento, diríamos compromisso e cumplicidade, na organização, desenvolvimento e avaliação da ação educativo-pedagógica determina a qualidade do contexto educativo e, por isso, determina a equidade para cada criança construir a sua autonomia, a sua emancipação e o seu percurso de integração social (Marchão, 2012, 2016). No fundo, como relembra Vasconcelos (2016), numa citação de Nóvoa (2001), *educar cada um(a) até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, conseguir a integração de todos* (p. 146).

Este propósito de equidade, levemente indiciado na Lei de Bases do Sistema Educativo e mais acentuado na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, é declarado com maior veemência nas atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, quando se afirma que a vida nos jardins de infância deve organizar-se e seguir valores e princípios de vida democrática, instituindo o direito à participação (adultos e crianças) e em que as diferenças de género, sociais, físicas, cognitivas, religiosas e étnicas sejam aceites numa perspetiva de equidade (Silva

et al., 2016). A gestão e a rentabilização dessas diferenças fazem-se através de processos educativos que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades entre todos.

A equidade promove-se em ambientes educativos que saibam lidar com as diferenças, rentabilizando-as e não as acentuando no sentido da desigualdade, o que significa agir pedagogicamente a partir do conhecimento e da escuta de cada criança em contextos complexos, mas *que permitam a emergência das possibilidades múltiplas (...) a serviço da diferenciação pedagógica* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

Notas finais

Nesta reflexão assume-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo é um marco fundamental no contexto português.

Como se evidencia e se demonstra ao longo da reflexão, a evolução da educação pré-escolar, no dizer dos autores mobilizados, caracteriza-se por alguma lentidão. No período após a Revolução de abril de 1974, e já no enquadramento da Lei de Bases do Sistema Educativo, as políticas educativas para este sector têm sido determinantes na instituição do direito e igualdade de oportunidades no acesso e frequência da educação pré-escolar. Salientam-se, justamente, os finais da década de noventa do século XX em que, para além da preocupação com a universalização da educação pré-escolar, começa a existir também uma crescente preocupação com a qualidade das práticas educativas a oferecer a todas as crianças.

O Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (ME, 1996), a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, publicadas em 1997 e 2016 são a expressão máxima de tais preocupações. Respondendo aos reptos da Lei de Bases do Sistema Educativo, aos seus princípios e pressupostos, numa iniciativa modernizada e em resposta a dados de investigação que mostram a importância da frequência de uma educação pré-escolar de qualidade elevada, os discursos e as iniciativas oficiais relançam-na e promovem-na junto da sociedade e das famílias. Começa então um período em que a universalização e qualidade educativa assumem um novo mote – a necessidade de a valorizar enquanto primeira etapa da educação básica, numa perspetiva de educação ao longo da vida, e não só como preparatória da etapa seguinte (o ensino básico), *considerando-se o papel relevante que esta pode desempenhar no combate contra o insucesso escolar* (Cardona, 1997, p. 16).

À educação pré-escolar, como meio complementar e supletivo da ação educativa da família, que deve favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, corresponde, hoje,

uma mais elevada taxa de frequência, pelo que se considera que existe, ainda de forma não plena, igualdade de oportunidades. Contudo, o mesmo não se pode afirmar se perspetivarmos a equidade, pois considerando-a também decorrente da qualidade das práticas educativas, os poucos estudos a esse nível realizados em Portugal demonstram que a equidade ainda não é uma realidade generalizada.

Para o futuro almeja-se a continuidade e o reforço do investimento na educação pré-escolar, que deve aprofundar a qualidade das respostas educativas e, desse modo, perseguir continuamente a equidade.

E, porque a equidade é ir muito mais além do que a igualdade de oportunidades no acesso, conclui-se esta reflexão com as seguintes palavras: *Entendemos (...) que a equidade é resultado das nossas práticas permanentemente avaliadas e renegociadas em função de objectivos de justiça social e qualidade de vida, num reconhecimento das diferenças* (Vasconcelos *et al.*, 2003, p. 259). A equidade traduz-se na organização de cada contexto educativo, na definição clara de objetivos e na sua concreção, considerando cada criança como única e fazendo da diversidade e da diferença um caminho de inclusão e não de exclusão ou discriminação.

Referências

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bondioli, A. (2013). Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In A. Bondioli, & D. Savio (Orgs.), *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 25-49.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. (2020). *Monitor da Educação e da Formação de 2020. Resumo*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Estatísticas da Educação 2019/2020*. <https://www.dgeec.mec.pt/> (Acedido em 20/12/2021).

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas educativas e formação para as crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. In M. J. Cardona, & C. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância*. Viseu: PsicoSoma, 26-60.
- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and involvement in care settings: a process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University: Kind & Gezin, Research Centre for Experiential Education.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 87-98. <https://revistas.ulusofofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512> (Acedido em 02/01/2021).
- Ministério da Educação (ME). (1996). *Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). “Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação”. In, J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre, Artmed, 13-36.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2001). *Relatório do desenvolvimento humano: novas tecnologias e desenvolvimento humano*. Lisboa: Trinova Editora.
- Salido, O., & Martínez, J. (2018). Equidad, igualdad de oportunidades y educación. In L. Cañón, & J. Carbonell (Dir.), *III Informe sobre desigualdad en España*. Madrid: Fundación Alternativas, 124-147.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 22 (2000), 93-115. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.PDF> (Acedido em

15/10/2010).

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2016). Em busca de equidade – Um estudo de caso em quatro jardins de infância. In T. Vasconcelos, *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora, 117- 149.

Vasconcelos, T. (Coord.), d'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Estatutos dos Jardins de Infância.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

Despacho n.º 5520/97, de 4 de agosto de 1997. Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.