

Olhar sociológico sobre educação de infância em Portugal

Catarina Tomás²

Manuela Ferreira³

Introdução

Em contramão a uma longa história da infância em que grassam negligência, ausência e silenciamento, o valor humano e social que as crianças têm vindo a alcançar, enquanto seres diferentes dos adultos e com especificidades a respeitar, não é separável de um quadro jurídico-legal que, com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), simboliza um marco civilizacional. A sua ratificação pelos Estados Partes implica a alteração radical nos modos como estes e as sociedades entendem as crianças e os seus direitos: a CDC passa a configurar-se como lei interna e torna os Estados Partes juridicamente responsáveis pelo cumprimento das obrigações necessárias à sua realização, tendo de prestar contas ao Comité Internacional dos Direitos da Criança (CIDC).

Não obstante o consenso alcançado para formalizar a CDC, a diversidade socioeconómica, política, cultural e religiosa dos países signatários, tem-se traduzido em realidades múltiplas, não lineares, com diferentes cumprimentos e velocidades, típicas das políticas de alto consenso e baixa intensidade (Tomás, 2011). Neste sentido, o entendimento da infância como categoria social de tipo geracional, uma das premissas da Sociologia da Infância (Ferreira & Rocha, 1994; James, Jenks & Prout, 1998; Almeida, 2000; Ferreira, 2001, 2002, 2004; Sarmiento, 2005), constitui uma lente singular para conhecer a sociedade e as suas dinâmicas.

A análise da situação social da infância, objetivo deste texto, é um indicador fundamental na compreensão do estado de desenvolvimento humano (UNICEF, 2020) mas permite-nos ainda chegar a um outro ponto de partida: compreender, no âmbito das relações intergeracionais, que o modo como os/as adultos/as pensam as crianças tem influência e interfere na forma como se relacionam, trabalham e/ou investigam com elas. Desta forma, a análise que fazemos neste texto permite contribuir para analisar e tornar visíveis alguns efeitos dessa interferência, caracterizada por uma maior ou menor plasticidade de pensamento e ação, e

² Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, ctomas@eslx.ipl.pt

³ Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, manuela@fpce.up.pt

perceber, em fim último, que adultos/as somos e como se considera as crianças em Portugal (Almeida, Almeida & André, 1999; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Fernandes & Tomás, 2016). Por conseguinte, três décadas depois, justifica-se uma análise dos avanços, lacunas e impasses respeitantes à garantia dos direitos das crianças. Esse é, pois, o desafio que abraçamos neste texto, tomando por referência o período que medeia entre 1990 - ano em que a CDC foi ratificada pelo Estado português, implicando a reformulação de todo o ordenamento jurídico de acordo com aquele articulado - e a atualidade e a reflexões produzidas pelas autoras (Ferreira, & Tomás, 2017, 2018, 2019; Tomás, & Ferreira, 2019, 2020). Assim, a partir dos direitos das crianças e da sua tradicional divisão em direitos de proteção, provisão e participação (Hammarberg, 1990), socorremo-nos de dados de natureza jurídica e legislativa, estatística e da investigação académica, nacionais e internacionais, para captar um retrato panorâmico da infância em Portugal nas últimas três décadas, dando conta das suas singularidades. Particular atenção é prestada às crianças pequenas e à educação de infância (EI).

1. Infância e direitos em Portugal: um retrato singular

Constituída por 54 artigos, a CDC tem como fim último salvaguardar o superior interesse da criança, considerada um ser complexo, mas íntegro, uno e único. Neste sentido, apesar de os direitos poderem ser categorizados, na realidade eles são indivisíveis e a sua interdependência é crucial à realização de cada um: os direitos de provisão são condições básicas para assegurar os direitos de proteção, e ambos são indispensáveis para o exercício dos direitos de participação – sem isso fica comprometida a participação social das crianças nas decisões que afetam os seus mundos de vida, e, portanto, os seus aportes para levar mais longe a ampliação dos direitos de provisão e de proteção. Dito isto, e apenas para uma melhor e mais fácil sistematização, abordaremos conjuntamente os direitos de proteção e provisão e, de seguida, os direitos de participação no contexto da EI.

1.1. Infância e direitos de proteção e provisão

Nas últimas três décadas, os direitos de provisão e proteção das crianças em Portugal representam um assinalável avanço que nos coloca a par dos padrões do desenvolvimento humano mais elevados. Aí se destacam o campo da saúde, da família, da educação e da proteção à infância.

No caso do direito constitucional à saúde (art.º 64.º da Constituição da República Portuguesa - CRP; art.º 24 CDC, 1989), a existência de um bom Serviço Nacional de Saúde

viabilizou a extraordinária diminuição das taxas de mortalidade infantil para um valor abaixo da média europeia e mundial (de 10,3% em 1990 para 3,1% em 2011 e 2,8% em 2019), bem como a execução do Plano Nacional de Vacinação e as consultas dos primeiros anos de vida, fundamentais, eficazes e menos dispendiosos para a prevenção de doenças infecciosas e despiste precoce de necessidades especiais.

No campo da família, mudanças significativas na sua estrutura refletiram-se na redução da dimensão dos agregados domésticos; no alargamento das composições possíveis; e nas dinâmicas de conjugalidade e parentalidade, traduzidas em baixas taxas de natalidade e afetando os modos como se considera, hoje, o lugar dos/as filhos/as e o investimento educativo que neles se faz (Cunha, 2007; Ferrão & Delicado, 2015; Almeida & Ramos, 2020). Estas transformações são acompanhadas por legislação de proteção à maternidade, paternidade e homoparentalidade, e alargamento da adoção de crianças por casais do mesmo sexo. A compreensão destes fenómenos articula-se com mudanças ocorridas no campo da educação: sublinha-se a melhoria substancial dos níveis de escolaridade da população portuguesa, com destaque para as mulheres que, rapidamente e com sucesso, superaram as limitações a que estavam vetadas no acesso ao ensino superior.

Estes padrões aproximam-nos dos países centrais, mas há singularidades nacionais que nos afastam - o aumento da idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho passa dos 24,7 anos em 1990 para os 30,5 anos em 2019; desde 2018 essa idade é superior à média europeia UE27 e do mundo, mantendo-se consistente há mais de uma década (MS, 2018). À maternidade tardia associa-se uma acentuada diminuição da natalidade, mais elevada em Portugal do que nos países com maiores índices de rendimento, mostrando que a infância foi o grupo geracional que mais membros perdeu no período em análise: de 11,7% em 1990 para 8,4% em 2019 (PORDATA, 2020). A perda de 61.662 crianças dos 0 - 4 anos e de 121.074 crianças dos 5-9 anos, entre 1990 e 2011/2019, contrasta veementemente com o aumento do índice de envelhecimento que passa de 70,0% em 1991 para 161,3% em 2019. Persistem neste retrato elevada feminização do emprego e desigualdades laborais e sociais, agravadas pelos fenómenos do analfabetismo, desemprego, horários de trabalho longos e baixos salários, violência doméstica e de género e assédio no trabalho.

Repercussões desta singularidade do feminino em Portugal, relacionam-se diretamente com o campo da EI – vejam-se as elevadas taxas de permanência das crianças na creche e/ou no jardim de infância (JI) (CNE, 2019). Estando a EI organizada num sistema bipartido em idades e tutelas: crianças até aos 3 anos em amas e creches tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social; crianças dos 3 aos 6 anos no JI sob tutela do

Ministério da Educação. No caso da creche, o crescimento de respostas sociais (amas e creches) entre 2008 e 2015 reflete-se no número de crianças menores de 3 anos que a frequentam e colocam Portugal à frente das médias dos países da OCDE e da UE23 (36,7% face 36,3% na OCDE e face a 35,6% na UE23) (*idem*). Inferimos que esse valor possa ser ainda mais elevado face à inexistência de dados oficiais e sistematizados acerca das amas, muitas delas informais e/ou ilegais.

Neste retrato, a situação dos/as bebés portugueses até 1 ano de idade é outra singularidade: em 2019, Portugal tinha a quarta maior taxa de frequência na creche, mais do que duplicando a média da OCDE - um indicador da sua institucionalização precoce e intensa, por muitas horas diárias. Acrescem os espaços sobrelotados, com o aumento do número de crianças por área da sala (Portaria n.º 2262/2011, de 31 de agosto). Embora entendendo a creche como um contexto socioeducativo, e podendo ver-se neste aumento de frequência uma oportunidade de acesso à educação, este direito é posto em causa, desde logo, por não ser um serviço público gratuito: o seu acesso é condicionado em termos socioeconómicos; geográficos - centrado nas cidades de Lisboa, Setúbal e Porto (MTSSS, 2018); jurídicos - existência de creches ilegais, sobretudo em zonas socioeconómicas deprimidas; baixa qualidade ambiental - excessiva lotação, agravada com não-condições básicas de funcionamento, frequentemente geradoras de stress crónico infantil; desigual acesso; e baixa qualidade pedagógica - escassez de profissionais e precária formação nesta valência. De acordo com Vasconcelos (2018), tais singularidades no atendimento educativo aos 0-3 anos, devem-se ao facto de

não [ter] havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação. Assim, a educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança. (p. 8)

A inclusão da creche no sistema educativo, como um direito à educação das crianças até aos 3 anos, tem vindo a ser expressa a nível internacional e europeu - Conclusões do Conselho da União Europeia 2011/C 175/03; Recomendações da OCDE (2014) -, e nacional - Recomendação 3/2011, de 21 de abril (CNE, 2011) e reivindicações protagonizadas pela Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI)⁴, corroboradas pela investigação (Fleer, 2002; Moss & Petrie, 2002; Rocha, 2001; Folque et al, 2015).

⁴ Ver petição pública “Inclusão dos 0-3 anos no sistema educativo - Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo”, <https://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT83474>

Já no caso das crianças dos 3-6 anos, é precisamente nestes 30 anos que avança o processo da institucionalização socioeducativa da EI: em 1986, no contexto da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e da apologia do discurso da modernização e do desenvolvimento do país é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, atualmente na sua 4.ª versão, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), expande-se a formação inicial em EI e a rede nacional de educação pré-escolar (EPE). Entretanto, chegam os primeiros ecos do discurso da qualidade na educação, que se afirma na década seguinte (Ferreira & Tomás, 2017, 2018, 2020; Tomás, & Ferreira, 2019, 2020).

Os anos 90 trazem à luz a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), a que se seguiram as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (ME, 1997); mais tarde, as alterações na formação inicial de profissionais (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio; e Declaração de Retificação n.º 32/2014, 27 de junho) e, recentemente, a atualização das OCEPE (Silva *et al.*, 2016). Esta é também a década em que, sob fortes influências internacionais, ganham renovada expressão outras lógicas educativas no JI: as práticas pedagógicas e papel profissionais são reconfigurados em nome de uma noção de qualidade sinónima de alunização e escolarização precoces (Ferreira & Tomás, 2017, 2018, 2019; Moss & Urban, 2020). Desde então, embora afirmando as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem, detetam-se duas orientações de sentido contrário na EI, com reconhecimentos sociais diferentes. Uma delas enfatiza a transmissão de um conjunto de conhecimentos privilegiadamente cognitivos e de tipo formal, recorrendo a atividades didáticas e uso instrutivo e útil do brincar, a par de atitudes e comportamentos que valorizam a conformidade e a contenção, vistos como essenciais numa educação apostada em preparar para a escola e garantir o sucesso escolar. A outra também concebe a criança como cidadã com direitos, participante numa rede de relações inter e intrageracionais e em que as atividades lúdicas são vistas como essenciais ao conhecimento de si, do outro e do mundo material e simbólico, à construção de competências pessoais, sociais e de participação coletiva; bases de uma educação relacional, holística e inclusiva (Nowak-Lojewska *et al.*, 2019). Esta visão crítica da EI ecoa os princípios assumidos pela UNESCO “Direitos desde o princípio. Educação e cuidados na primeira infância” (2012), quando afirma inequivocamente:

os programas curriculares e abordagens utilizadas devem ir ao encontro das necessidades individuais da criança na educação, desenvolvimento, nutrição e saúde. Devem ser flexíveis, colocar as crianças no centro e dar valor a todo o tipo de atividades, incluindo a importância crucial do direito a brincar: o ensino pré-

escolar rígido e formal que não permite brincar pode ser desagradável para as crianças e prejudicar o seu desenvolvimento. (p. 5)

Neste retrato, a frequência do JI é principalmente garantida pelo setor público (53%), embora o setor privado tenha vindo a conquistar espaço (CNE, 2018); aumenta a taxa de frequência, o número de crianças matriculadas por idades, a duração média da EPE e o número de educadoras/es de infância a trabalhar em JI (*idem*). Este grupo profissional é caracterizado por uma feminização consistente (99%; PORDATA, 2019); por um envelhecimento acentuado (7,5% em 1998 para 513,7% em 2018) e uma diferença de estatuto interno, que distingue reconhecimento e salário entre educadoras/es que trabalham em creche e em JI.

Apesar destes avanços no direito à educação das crianças mais novas, Portugal é um dos países na União Europeia e na OCDE em que as famílias gastam mais (só 64% dos gastos provém do erário público; OCDE, 2019), subsistindo assimetrias regionais: os JI públicos não são suficientes, sendo escassa a sua oferta nas áreas rurais ou fora dos grandes centros urbanos. As crianças com 3 anos ou mais, tal como os bebés, passam um elevado número de horas semanais no JI (38,5 h), um dos mais altos de entre os países da UE28 (média 29,5 horas, CNE, 2018) brincando cada vez menos por sua livre iniciativa (Ferreira & Tomás, 2017, 2020; Tomás & Ferreira, 2019); situação que se reproduz em casa e na rua (Mendes, Neves, Lourenço & Diogo, 2019; WHO, 2019).

Tais constrangimentos no direito à educação abrangem ainda os do lazer, atividades recreativas e culturais (art.º 31, CDC), com forte penalização do brincar e das atividades fora de contextos organizados e da mobilidade autónoma no espaço público. Sendo argumentado que nas suas causas reside o valor inestimável das crianças nas sociedades contemporâneas (Zelizer, 1994) e o grau superlativo de preocupação social com a sua proteção de riscos e incertezas, não é sem perplexidade que se descobre a esfera privada como lugar de violação sistemática dos seus direitos mais elementares, desmoronando a ideia de família como um ninho protegido; lugar de afetos e cuidado para algumas crianças e de múltiplas violências para outras.

Daí que o campo da proteção social tenha vindo a ser objeto de maior investimento pelo Estado, em termos jurídicos e de políticas sociais: se desde 1976, a proteção à infância é um preceito constitucional (art.º 69 da CRP), o seu corolário tornou-se a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na sua 5.ª versão, mais recente, Lei n.º 26/2018, de 5 de julho). Quando então analisamos a situação das crianças pequenas a partir dos dados da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ, 2020) observamos que em 2019 foram acompanhadas pelas Comissões de

Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) 68.962 crianças, das quais 22,9% frequentavam a creche (IPSS) e 24,5% a EPE da rede pública. A ação das/os profissionais da EI na sinalização do risco e do perigo, mostra-as assim como agentes de primeira linha na defesa e salvaguarda dos direitos de proteção e provisão das crianças pequenas, as mais vulneráveis e indefesas. Nesse sentido, importaria que na sua formação inicial e contínua integrasse assuntos como processos de deteção e de sinalização para as entidades competentes, questões éticas associadas e as práticas correspondentes fossem consideradas

Ora, a infância em risco e perigo tende a ganhar enorme visibilidade em momentos de crise e fragmentação social como se observou entre 2011 e 2014, aquando da intervenção da *troika*, e, mais recentemente, durante o período de confinamento devido à COVID-19. Ela expõe o fenómeno da pobreza infantil (Diogo, 2018) e o seu grau de incidência no grupo etário até aos 18 anos; ou seja, há mais crianças pobres do que adultos ou idosos, mesmo contando com apoios estatais. A pobreza infantil que se agrava, alastra e complexifica nas crises sociais, denuncia a crueza das persistentes desigualdades na garantia dos bens mais básicos à sobrevivência humana, como a alimentação e habitação, sinais extremos de pobreza, assim como para aceder e usufruir dos processos educativos - que, agora também a distância, requerem dispositivos e conhecimentos tecnológicos -, para já não mencionar denúncias de maus tratos continuados, muitos deles letais. A violação dos direitos de proteção e provisão em tempos de crise, como os que vivemos atualmente sofreu ainda outros duros golpes com a suspensão dos apoios educativos a crianças com necessidades especiais (1.º confinamento devido à COVID-19), do acompanhamento presencial pelas CPCJ e de situações de perturbação da saúde mental das crianças e suas famílias.

Fenómenos paradoxais numa sociedade regulada por um quadro jurídico-constitucional muito avançado em matérias de proteção mostram, deste modo, como a falha na garantia dos direitos de provisão fragiliza os da sua proteção e o princípio do superior interesse da criança, realçando a importância da interdependência e da interrelacionalidade entre direitos. É nestes momentos que ficam manifestos quer os esforços adicionais das mulheres na economia do cuidado, subterrânea (conjunto vasto de trabalho não pago que serve as crianças e os/as velhos/as da família), e na economia da educação, quando se viram no quase papel de educadoras e professoras, quer a importância das redes de solidariedade baseadas no parentesco, vizinhança e comunidade que chegam a assumir-se enquanto sociedade de providência (Santos, 1995) na garantia de algum bem-estar às crianças.

Estes retratos da infância e da singularidade portuguesa alertam para a necessidade de uma formação das/os profissionais alargada às questões sociológicas para equacionarem e

repensarem as desigualdades socioeconómicas e culturais dentro da creche e do JI, e as enfrentarem na ação pedagógica. Trata-se de passar de uma perspetiva da EI como integração social para a de inclusão socioeducativa, indo além das necessidades especiais em contextos educativos (Nowak-Lojewska *et al.*, 2019).

Outras dimensões significativas da inclusão obrigam a consciencializar a crescente diversidade cultural da infância em Portugal, sobretudo nos meios urbanos e por via da complexidade do fenómeno das migrações. Nos 30 anos em análise, aos/as migrantes de origem nos PALOP, seguiram-se os/as oriundos/as do leste-europeu e aumentaram as comunidades procedentes de inúmeros países asiáticos, construindo uma sociedade cada vez mais diversa e heterogénea num mundo mais multicultural. Os novos desafios para o campo da EI - entre outros, a diversidade linguística, de religiões, de hábitos alimentares, de dinâmicas familiares e de género -, torna urgente a presença dos contributos socioantropológicos, essenciais para uma postura e intervenção pedagógica não etnocêntrica, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças culturais sem cair no pluralismo cultural benigno (Stoer, 2008), nas “semanas culturais” exóticas ou na neutralização e homogeneização da diversidade das crianças. Incluir a diversidade cultural das crianças, numa perspetiva de transformação e mudança social, requer valorizá-las como um potencial humano inestimável e recursos socioeducativos vivos, imprescindíveis para "maximizar a participação social" e "minimizar a exclusão" (Nutbrown & Clough, 2009) na educação.

A singularidade das políticas portuguesas que, direta ou indiretamente, se relacionam com as crianças nos anos pós-CDC (1989) sublinha o valor das políticas sociais enquanto bem público ao serviço do bem comum (Pechtelidis, & Kioupkiolis, 2020). No entanto, quase todas elas, do trabalho à família, da saúde à educação e à proteção social, são consideradas de baixa intensidade (Portugal, 2000; Aboim, Vasconcelos & Wall, 2013): a bondade promissora das declarações legais de intenção esbarra, frequentemente, com a sua inconsequente implementação e concretização. Esta gritante contradição limita e afeta, como sucintamente se procurou identificar, a garantia dos direitos das crianças. Não é, pois, de estranhar que só em 2020 tenha surgido a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro).

1.2. Infância e direitos de participação

A CDC (1989), e outros documentos internacionais relevantes, vinculam o Estado português à igual promoção dos direitos de participação. No entanto, num país como Portugal,

com elevada discrepância entre políticas e práticas, os direitos de participação das crianças, especialmente quando se trata das que são muito pequenas, e frequentam a creche e o JI, enfrentam redobradas dificuldades em sequer serem reconhecidos pelas/os profissionais de educação. Esta realidade atesta a tenaz quase ausência de uma cultura de participação das crianças (Tomás, 2011) no quotidiano das instituições socioeducativas, mesmo se alguns movimentos pedagógicos e/ou programas e projetos sublinharam a sua ação e a sua participação, mesmo das mais novas.

A este respeito, no JI, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) são um documento paradigmático em que se reconhecem os direitos de participação nos *Princípios e Fundamentos Educativos*, enfatizando o direito de audição (art.º 12 da CDC). A sua tradução prática, implicando que as crianças expressem as suas opiniões, desejos, interesses, propostas, e estes sejam escutados, não se confunde com incentivos ao seu interesse por uma dada atividade e, ainda menos, para as fazer crer que tomaram um papel ativo e influente nos processos de decisão quando estas, frequentemente, acabam por ser decididas pela/o adulta/o, ou por uma aparentemente maioria, ou por virem legitimar uma intenção prévia. Este tipo de práticas, as mais comuns no JI, constituem níveis de não participação (manipulação, decoração e tokenismo), tal como Hart (1992) designa na *Escada de Participação*.

Insiste-se, pois, na pertinência de levar a sério a participação das crianças na EI, repensando a responsabilidade adulta na criação de condições efetivas para a sua inclusão nas negociações e tomadas de decisão sobre assuntos que as afetam diretamente, e salvaguardando as suas especificidades. Uma vez que os processos de participação são sempre relacionais e em contexto, importa assegurar condições básicas - tempo, espaços, reconhecimento e disponibilidade das/os adultas/os para as escutarem e negociarem com elas compromissos para levarem a cabo propostas e projetos da iniciativa delas, alinhadas com direitos pedagógicos - realização, inclusão e participação (Bernstein, 2000) - e processos democráticos.

A participação social das crianças significa assumir a sua codeterminação nas tomadas de decisão (Bae, 2009), através de práticas assentes no diálogo intergeracional, no poder compartilhado, na negociação e no compromisso, e em que interações diretas, prazerosas e com sentido de humor são mediadores expressivos para as escolhas das crianças (*idem*). Trata-se de uma visão crítica da participação das crianças pequenas, e daquilo que, na prática, se converte num misto de pedagogização da participação versus sessões de educação para os valores e para a cidadania, com hora marcada e rituais importados do mundo adulto, sem sentido para elas. Apostar em modos participativos e inclusivos de dinamizar a ação pedagógica com as crianças no JI, requer ousadia para desafiar a relação tradicional entre adultas/os e crianças, e

criatividade e imaginação pedagógica imbuídas de uma ética da escuta sensível aos pontos de vista das crianças e consciente do adultocentrismo (Nowak-Lojewska *et al.*, 2019).

Considerações finais

A análise da situação social das crianças e da sua educação, nos 30 anos que medeiam a ratificação da CDC (1989) e os dias de hoje, mostra o alcance e as limitações que fazem do contexto social, educativo, económico, político, jurídico e simbólico da sociedade portuguesa um caso singular face a outros países - a realização dos direitos de proteção e provisão das crianças e os avanços das políticas e indicadores do desenvolvimento humano esbarram com a persistente desigualdade, brutalmente exposta em momentos de crise. Atrasos de natureza estrutural e um estado-providência fraco, têm arrastado incumprimentos e impasses na concretização de políticas sociais e de mundos sociais e educativos que, longe de serem provedores e protetores, penalizam a infância, sobretudo nos grupos sociais mais desfavorecidos, sem mencionar as inúmeras obstruções à sua participação social. Desigualdades sociais, diversidade de infâncias e participação das crianças no quotidiano da creche e JI são, portanto, assuntos que não podem ser escamoteados numa EI geradora da igualdade de oportunidades, democracia, cidadania e direitos.

Cientes de que as políticas sociais não são socialmente neutras, de que a resolução dos problemas identificados não se compadece com a ação do grupo profissional das/os educadoras/es e/ou iniciativas individuais e de que os modos como a sociedade e a educação se organizam e funcionam podem advir de outras escalas supranacionais, o conjunto de dimensões abordadas neste breve retrato singular da infância não deixa de ser constitutivo dos fenómenos educativos atuais, e a EI é sua parte integrante sendo aí que tudo se inicia.

Equacionar esta complexidade no quadro dos direitos da criança (CDC, 1989) exige pensar uma EI capaz de ir além do “cuidar e educar”, tal como tradicionalmente essa dupla função tem sido plasmada na trilogia psicologia, pedagogia e currículo. Deste ângulo, cuidar e educar colocam-se fundamentalmente ao serviço das categorias dos direitos de provisão e de proteção, assumindo um cariz abstrato e naturalizado. Requer uma sensibilidade e consciência das desigualdades sociais e dos seus efeitos na infância o que implica ampliar o olhar, a atenção e a ação pedagógica para a inclusão de outras dimensões de intervenção de carácter sociológico, antropológico, histórico e político cujos contributos potenciem uma construção da democracia a partir de contextos de EI promotores de todas as categorias de direitos.

Assim sendo, os direitos de participação das crianças têm que ser mais do que um “mantra” politicamente correto e uma miragem. Para isso é preciso repensar as relações entre crianças e adultos/os, entre intencionalidade pedagógica e culturas pré-escolares versus culturas infantis e o brincar das crianças enquanto mediadores interculturais, expressões culturais infantis e um direito seu, e reconhecê-los como contextos de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação multirreferenciada (pessoal, social, cultural, ética, etc.) e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania. É preciso também ativar uma outra sinergia dentro do campo da Sociologia, intracampos, onde infância, educação, família, juventude, por exemplo, possam comunicar entre si - que a expectativa de “assegurar fecundidade e cumulatividade para o conjunto” (Almeida et.al, 1994, p. 31), formulada há 27 anos, se torne uma realidade entre as várias secções temáticas no seio da Associação Portuguesa de Sociologia.

Referências

- Aboim, S., Vasconcelos, P., & Wall, K. (2013). Support, social networks, and the family in Portugal: two decades of research. *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, 23 (1), 47-67.
- Almeida, A. N. de (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Forum Sociológico*, 3/4, 11-33.
- Almeida, A. N. de; Almeida, H. N. & André, I. M. (1999). Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, XXXIV(150), 91-122.
- Almeida, A. N., & Ramos, V. (2020). Chapter 5: Changes to children’s forms of living in contemporary Portugal. In L. Gaitán et al. (orgs.), *Children’s lives in Southern Europe* (pp. 47-61). Edward Elgar Publishing.
- Almeida, J. F. de, et al. (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta.
- Bae, B. (2009). Children’s right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*. CNE.

- Conselho da União Europeia (2011, 15 de jun). Conclusões do Conselho sobre educação pré-escolar e cuidados para a infância: Proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã (2011/C 175/03). *Journal Oficial da União Europeia*, 175, 8-10.
- CNPDPJ (2020). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.
- Cunha, V. (2007). *O Lugar dos Filhos. Ideais, Práticas e Significados*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Diogo, F. (2018). A pobreza infantil e o rendimento social de inserção em Portugal: O mesmo problema tendências distintas. *Sociologia: Problemas e Práticas*, (87), 71-86.
- Fernandes, N. (2009). *Infância Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes. Afrontamento*.
- Fernandes, N., Tomás, C. (2016). Infância, direitos e risco(s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos Relatórios da CNPCJR (2000 e 2010). *Fórum Sociológico*, 29, 21-29.
- Ferrão, J. & Delicado, A. (2015). *Portugal Social em Mudança. Portugal no contexto Europeu em anos de Crise*. ICS.UL.
- Ferreira, M., & Rocha, C. (1994). Contributos para a construção médico-social da infância em Portugal: Da transição do século XIX até aos anos 40. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 59-90.
- Ferreira, M. (2001). *Salvar corpos, forjar a razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da Infância como construção social em Portugal 1880-1940*. IIE.
- Ferreira, M. (2002). 'Crescer e aparecer' ou...: Para uma sociologia da infância. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 3-12.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Afrontamento.

- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, número especial, 19-33.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação (UFSM)*, 45, e104/ 1-28.
- Fleer, M. (2002). Early Childhood Education: A Public Right and not a Privilege. *Australasian Journal of Early Childhood*, 27(2), 1–7.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Educa.
- Hammarberg, T. (1990). “! e UN Convention on the Rights of the Child – and How to Make It Work”. *Human Rights Quarterly*, 12 (1), 97 - 105.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF/ International Child Development Centre, 4.
- Jenk, A., Jenks, C., & Prout, Al. (1988). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Mendes, R., Neves, L., Lourenço, A., & Diogo, M. (2019, Abril). *Portugal a brincar: relatório do brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos - 2018*. 1ª Conferência Estrelas & Ouriços: Como brincam hoje as crianças portuguesas! Cascais: Estrelas e Ouriços.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. Routledge.
- Moss, P., & Urban, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 00(0), 1-7.

- Nowak-Lojewska, A., O'Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009) Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.
- Pechtelidis, Y., & Kioupiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28 (1), Article 5. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Portugal, S. (2000). Retórica e acção governativa na área das políticas de família desde 1974. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 81-92.
- Rocha, E. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 27-34.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Santos, B. S. (org.) (1995). Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 42, 1-4.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças), 26(91), 361-378.
- Stoer, S. (2008). Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 177- 183.
- Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância, Portugal (1997-2017). *EccoS: Revista Científica*, 50, e14109.

Tomás, C., & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos Educação de Infância*, 120, 8-15.

UNESCO (2012). Direitos desde o princípio. Educação e cuidados na primeira infância. Global Campaign for Education.

https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5980/pdf/6469_0.pdf

UNICEF (2020). *A Situação Mundial da Infância 2019: Crianças, comida e nutrição*. UNICEF.

Zelizer, V. (1994). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*: Basic Books.

Wall, K., et al (2015). *Impactos da crise nas crianças portuguesas: indicadores, políticas, representações*. Imprensa de Ciências Sociais.

World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.