

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DOUTORAL

***“ PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO SOBRE A
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE
INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA”***

MARIA FILOMENA MOURA

DIRECTOR:

PROFESSOR DOUTOR MANUEL LORENZO DELGADO

PROFESSOR DOUTOR JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚNEZ

DEZEMBRO 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria Filomena Moura
D.L.: GR 2419-2011
ISBN: 978-84-694-2910-5

**À Isabel Lopes da Silva,
amiga sempre presente**

AGRADECIMENTOS

À medida que o estudo foi avançando, passando de etapa para etapa, palavras como entusiasmo... desalento... dificuldade... cansaço... trabalho... persistência... esforço... dúvida... certeza ...reflexão ... tempo... todas estas ideias, a pouco e pouco, foram-se modificando e tomando outro corpo e outra dimensão, alterando e aprofundando os significados que anteriormente lhes era atribuído.

Experiência que integrou e monopolizou a minha vida, tornando-se no seu primeiro objectivo, revelando a importância de coisas que dantes não eram visíveis. Conforme se foi avançando e enfrentando as dificuldades, ultrapassando metas, uma após outra, fui valorizando todos aqueles que, directa ou indirectamente, colaboraram ou facilitaram de certa forma este caminho.

Passei a compreender porque é que todas as dissertações têm um capítulo de “Agradecimentos”.

Passou a ser fundamental chegar ao final do estudo...parar...pensar em todos os que se tinham atravessado no caminho... e simplesmente agradecer!

Ao Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, orientador desta dissertação, destaca-se o enorme apoio e orientação prestados ao longo da preparação da Tesina, salientando o constante estímulo dado e a ampla confiança demonstrada ao longo do percurso, ajudando sempre na procura de soluções. Um testemunho de saber e de experiência, é a imagem que permanece deste Professor, a quem reconhecidamente agradeço.

Ao Professor Juan Antonio López Núñez, que acolheu esta dissertação com toda a disponibilidade, um especial reconhecimento pela sua prontidão em responder face a qualquer solicitação que lhe era pedida e pela sua presença, apesar da distância.

À Dr^a Isabel Oliveira da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e à Dr^a Antonieta Lourenço da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, ambos serviços do Ministério da Educação, pelo seu precioso contributo e sempre pronta resposta a todas as solicitações e insistentes pedidos de esclarecimento.

Aos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas e respectivos docentes, que, sem eles, não teria sido possível levar a cabo este estudo, tanto num primeiro momento, na fase exploratória e de construção do questionário, como nos momentos que se seguiram, na distribuição e recolha dos questionários.

Aos especialistas em Educação Pré-Escolar, pela sua disponibilidade e contributo valiosíssimo na validação do questionário, em especial às Dr^a Maria João Cardona e Dr^a Leonor Duarte, e a todos os colegas professores que contribuíram com a sua reflexão e propostas de alteração.

À colega e amiga Maria João Leote de Carvalho, com quem mantive estreita relação desde o início, partilhando alegrias e angústias comuns de quem faz o mesmo caminho, parceira de percurso, indicando livros e referências bibliográficas, experiências e ideias. Igualmente à colega e amiga Manuela Rosa, suporte elementar para o início de todo o trabalho de revisão de literatura, fundamental nas primeiras tomadas de decisão.

Às amigas Biba e Paula e à minha irmã, pela sentida solidariedade e carinho.

A todos os que, de uma forma ou outra, tornaram possível a concretização de determinadas etapas e passagem para novas, que sem a sua preciosa ajuda não teria sido possível.

Um profundo agradecimento a todos aqueles que, em determinado momento e em determinada fase, me encorajaram e acreditaram sempre que eu seria capaz.

E por fim, com uma imensíssima gratidão e profundo reconhecimento, destaco a Dr^a Isabel Lopes da Silva, a quem estou particularmente grata, pela sua total disponibilidade e dedicação desde a minha primeira dúvida, a minha primeira hesitação, a minha primeira reflexão.

Ao longo de todo o processo que envolveu esta dissertação, contei sempre com a sua presença reflexiva, o seu conhecimento profundo sobre a Educação Pré-Escolar e a Educação, e a sua preciosa ajuda nas tomadas de decisão.

Um reconhecido muito obrigada.

I - ÍNDICE GERAL	7
RESUMO	13
INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRA PARTE MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1 - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	23
1. Marcos e Influências na Educação de Infância	23
2. Evolução da Educação de Infância em Portugal	35
2.1. Período de 1834 – 1909	36
2.2 Período de 1910 – 1932	41
2.3. Período de 1933 – 1973	49
2.4. Período após 1974	61
CAPÍTULO 2 - ACTUAL ENQUADRAMENTO LEGAL DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO E DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	73
1. Lei de Bases e a Organização do Sistema Educativo	73
2. A Lei de Bases e A Formação de Educadores e Professores	78
3. Escolas e Autonomia	80
4. Organização e Gestão do Currículo do Ensino Básico	82
5. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	85
6. A Lei de Bases e A Lei Quadro	88
7. Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar	89
8. Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo – continuidade educativa	96
9. Calendário Escolar da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico	98
CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	103
1. Currículo e conceito	103
2. Currículo e evolução	109
3. Currículo, escola e professores	114

4. Currículo e Educação de Infância	125
4.1. O Currículo ou a Não Curricularidade	125
4.2. Espaço – suporte do trabalho curricular	133
4.3. Rotinas e intervenção educativa.....	137
4.4. Conteúdos, intervenção educativa e articulação curricular	139

CAPÍTULO 4 - MODELOS CURRICULARES

NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	149
1. Intervenção Educativa e o Modelo Curricular em Educação Pré-Escolar	149
2. O Método Montessori	156
3. Metodologia de Trabalho de Projecto	163
4. O Currículo High-Scope	169
5. O Modelo Pedagógico de Reggio Emília	176
6. O Movimento da Escola Moderna	186

CAPÍTULO 5 -TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO

PRIORITÁRIA: ENSINO BÁSICO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	197
1. Programa de Intervenção Educativa Prioritária	197
2. Três Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	203
2.1. TEIP 2	203
2.1.1. Características do meio envolvente	203
2.1.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas	204
2.1.3. População existente/ Oferta Educativa	205
2.1.4. Principais dificuldades/ Principais estratégias para as ultrapassar.....	207
2.2. TEIP 3	212
2.2.1. Características do meio envolvente	212
2.2.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas	212
2.2.3. População existente/ Oferta Educativa	214
2.2.4. Principais dificuldades/ Principais estratégias para as ultrapassar	218
2.3. TEIP 4	222
2.3.1. Características do meio envolvente	222
2.3.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas	223

2.3.3. População existente/ Oferta Educativa	224
2.3.4. Principais dificuldades/ Principais estratégias para as ultrapassar	227
2.4.Características comuns	231
SEGUNDA PARTE MARCO EMPÍRICO	237
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	239
1.Justificação do Estudo	239
2. Definição do Problema	241
3. Objectivos da Investigação	243
4. Metodologia	245
4.1. Opções Metodológicas	248
4.2. Escolha do Terreno	250
5. Processo e Instrumentos de Recolha de Dados	252
5.1. Primeira Fase	252
5.1.1. Elaboração, aplicação e tratamento da entrevista exploratória	252
5.1.2. Construção do questionário provisório	256
5.1.3. Submissão do questionário provisório a um Painel de Especialistas	261
5.1.4. Aplicação e Tratamento do Pré-Teste.....	265
5.2. Segunda Fase – Recolha de Dados	271
5.2.1. Recolha de dados contextuais	271
5.2.2. Aplicação do Questionário	271
5.2.3.População e Amostra	272
5.3. Tratamento e Análise de Dados	274
5.4. Cronograma da Investigação	276
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	
DOS RESULTADOS DE CADA TEIP	277
1. TEIP 2	277
1.1. Caracterização da amostra	277
1.2. Importância da Educação Pré-Escolar	280
1.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar	283

1.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades	288
1.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância	294
1.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar	295
2. TEIP 3	296
2.1. Caracterização da amostra	296
2.2. Importância da Educação Pré-Escolar	299
2.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar	302
2.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades	308
2.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância	313
2.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar	316
3. TEIP 4	317
3.1. Caracterização da amostra	317
3.2. Importância da Educação Pré-Escolar	320
3.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar	323
3.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades	328
3.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância	333
3.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar	335
CAPÍTULO 8 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	
DOS RESULTADOS DE ANÁLISE INFERENCIAL	337
1. Caracterização da amostra	337
2. Importância da Educação Pré-Escolar	341
2.1. Função da Educação Pré-Escolar	341
2.2. Aprendizagens Sociais	342
2.3. Aprendizagens Cognitivas	344
3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar	347
3.1. Contactos Profissionais com a Educação Pré-Escolar	347
3.2. Contactos Pessoais com a Educação Pré-Escolar	350
3.3. Aspectos que melhor caracterizam a Educação Pré-Escolar	351
3.4. Documento de Orientação Curricular	352
3.5. Informação sobre a Educação Pré-Escolar	354
3.6. Aprendizagens Definidas	355

3.7. Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	356
4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades	359
4.1. Importância da frequência da Educação Pré-Escolar	359
4.2. Frequência na Educação Pré-Escolar facilita o trabalho dos professores do Ensino Básico	362
4.3. Articulação entre o Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar	365
4.4. Inexistência de Articulação	368
4.5. Formas de Articulação	370
5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância	371
5.1. Carreira Única	371
5.2. Calendário Escolar	377
6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar	380
CAPÍTULO 9 – CONCLUSÃO E PROSPECÇÃO	385
1. Conclusões	385
1.1. Conclusões Gerais	385
1.2. Conclusões Específicas	387
2. Aspectos positivos da investigação e limitações do estudo	397
3. Futuras linhas de investigação	399
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	401
II - ÍNDICE DE GRÁFICOS	428
III - ÍNDICE DE TABELAS	429
IV – ÍNDICE DE QUADROS	433
ANEXOS:	
I – Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho	1
II – Despacho Normativo nº 552008, de 23 de Outubro	4
II – Cartas para Agrupamentos de Escolas	9

IV – Guião de entrevistas	11
V – Transcrição das entrevistas	14
VI – Tratamento do conteúdo das entrevistas	38
VII – Esboço do questionário	54
VIII – Questionário provisório	58
IX – Painel de professores e de Investigadores/Especialistas da Educação Pré-Escolar	67
X – Questionário pré-teste	76
XI – Tratamento de dados do pré-teste	84
XII – Questionário definitivo	97
XIII – Autorização do Ministério da Educação	106

RESUMO

Nos actuais sistema educativo e enquadramento legal, a continuidade educativa e a articulação curricular são fundamentais para o sucesso do processo educativo dos alunos. A educação pré-escolar integra o sistema educativo português e ocupa hoje, um espaço específico nos agrupamentos de escolas, apesar de não fazer parte da escolaridade obrigatória e diferenciar do ensino básico na sua organização tanto ao nível curricular como ao nível do seu funcionamento e organização escolar.

Inquirir a opinião dos professores do ensino básico sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim de infância e conhecer a sua percepção sobre a especificidade da educação pré-escolar e do estatuto profissional dos educadores de infância no sistema educativo, são objectivos deste estudo, acreditando que através do conhecimento das dificuldades se pode construir um caminho comum e uma positiva articulação.

Este estudo centrou-se em três agrupamentos de escolas pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que, estando integrados em zonas de risco e exclusão social e escolar, desenvolvem uma intervenção assente na igualdade de oportunidades, assumindo a educação pré-escolar um papel fundamental nesse campo. Assentando na complementaridade entre os métodos qualitativo e quantitativo, fez-se um estudo exploratório para a construção de um questionário, que foi lançado nos três agrupamentos de escolas escolhidos para esse efeito.

Concluiu-se que os professores inquiridos atribuem à educação pré-escolar tanto uma função educativa como social, não conhecem os seus conteúdos e práticas da educação pré-escolar, mas atribuem-lhe importância e consideram que a frequência na educação pré-escolar facilita a acção do professor do ensino básico. Registou-se a existência de dificuldades na articulação entre estes dois níveis de educação e ensino, indicando os inquiridos que seria importante fazê-la e considerando que tanto os educadores de infância como os professores do ensino básico são importantes para a formação integral do aluno. É do consenso geral, entre os professores inquiridos, tornar a educação pré-escolar obrigatória, apontando para a sua escolarização.

RESUMEN

En el actual sistema educativo y encuadramiento legal, la continuidad educativa y la articulación curricular son fundamentales para el éxito del proceso educativo de los alumnos. La educación preescolar, integra el sistema educativo portugués que ocupa hoy, un lugar específico en los grupos escolares, aunque no forma parte de la escolaridad obligatoria y diferenciar de la educación básica en su organización, tanto en el currículum como a nivel de su funcionamiento y organización escolar.

Inquirir el dictamen de los maestros de la educación básica sobre la importancia de aprendizajes realizadas en el jardín de infancia y saber su percepción sobre la especificidad de la educación preescolar y la situación profesional de maestros de kindergarten en el sistema educativo, son objetivos de este estudio, estimando que mediante el conocimiento de las dificultades se pueda construir un camino común y una positiva articulación.

Este estudio se centró en tres grupos de escuelas pertenecientes a Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, que, siendo integradas en zonas de riesgo y exclusión social y escolar, desarrollan una intervención con base en igualdad de oportunidades, tomando lugar la educación preescolar, un lugar fundamental en este campo. Con base en la complementariedad entre los métodos cualitativos y cuantitativos, se hizo un estudio exploratorio para la construcción de un cuestionario, que se realizó en los tres grupos de escuelas seleccionadas para este fin.

La conclusión ha sido que los maestros encuestados atribuyen a la educación preescolar tanto una función educativa como social, no conocen su contenido y prácticas de la educación preescolar, pero le dan importancia y consideran que la frecuencia en la educación preescolar facilita la acción del profesor de educación básica. Se señaló la existencia de dificultades en la articulación entre estos dos niveles de educación y enseñanza, señalando los encuestados que sería importante hacerla, considerando que tanto los maestros de Kindergarten como maestros de educación básica son importantes para la formación integral del alumno.

Es de acuerdo general entre los profesores encuestados, hacer obligatoria la educación preescolar, señalando a su escolarización.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação, ensino e aprendizagem nos tempos actuais, implica conhecer as várias etapas e seus intervenientes e tomar consciência do papel de cada um no desenvolvimento desse processo. Tão importante como complemento deste princípio, é a ideia de que, conhecer e intervir com qualidade pressupõe a existência de uma articulação entre todos aqueles que, independentemente do momento em que actuam, o façam tendo sempre presente uma continuidade educativa.

A Educação Pré-Escolar é reconhecida e está legislada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo-lhe dada, no actual enquadramento legal, está em igualdade com os ciclos do ensino básico, etapa que se lhe segue, na procura de soluções organizativas e curriculares, tendo em vista o sucesso do processo educativo dos alunos.

No entanto, este ciclo de educação constitui-se como uma etapa com características próprias e muito específicas, tanto ao nível da sua organização funcional como da sua organização curricular, distanciando-a dos restantes níveis de ensino quanto ao tempo, à forma e aos conteúdos.

É factor influente e de grande importância, o facto de a Educação Pré-Escolar, ao longo dos tempos, ser caracterizada por uma forte função social, de apoio às famílias e às suas necessidades, estando o ensino básico focalizado na escolaridade dos alunos, constituindo-se este como o seu principal objectivo.

Desde a organização dos horários, em que na Educação Pré-Escolar são flexíveis de acordo com as necessidades das famílias e no Ensino Básico são organizados de acordo com as necessidades curriculares dos alunos, à organização do calendário escolar, diferente entre estes dois níveis de educação/ensino, com diferentes momentos de interrupção lectiva dos alunos e diferentes momentos de avaliação, existem diferenças que acompanham o processo educativo desenvolvido por ambos e que os distancia e dispersa entre si.

Se se entender que o sistema educativo português é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, parte-se para o princípio de que todas as etapas se incluem num só processo, apesar de cada uma assumir papéis diferenciados e de responder a objectivos específicos diferenciados.

Torna-se assim fundamental para o desenvolvimento deste processo, que os seus principais motores e agentes, os docentes, sejam conhecedores dos papéis atribuídos a cada um deles, de forma a possibilitar a comunicação e o diálogo entre si e a estabelecer pontes cruciais para a sua articulação e planificação de um caminho comum.

Não é dissociável à decisão de desenvolver este estudo o meu percurso profissional e pessoal, tendo, ao longo de trinta anos e enquanto educadora de infância, exercido funções em jardins de infância isolados de outros estabelecimentos de ensino e em jardins de infância integrados em estabelecimentos de ensino básico, compreendendo por isso o impacto da ausência das relações entre profissionais de vários ciclos no percurso profissional dos docentes.

Não menos importante foi ainda a passagem por serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, que me permitiram acompanhar junto das escolas a reorganização da rede escolar e o desenvolvimento de projectos entre ciclos de educação/ensino e perceber as dificuldades que surgiam e as práticas instaladas.

Ao longo destes anos de experiência constatei que, para os educadores de infância, é convictamente reconhecido o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças e sua preparação futura. No entanto, com maior dificuldade se observou o reconhecimento por parte dos docentes do ensino básico, quanto à importância da educação pré-escolar.

Com estes pressupostos colocaram-se assim duas perguntas de partida que se constituíram enquanto perguntas centrais do estudo que se desenvolveu, apontando a primeira para a necessidade de se saber até que ponto os professores do ensino básico consideravam a importância das aprendizagens na Educação Pré-Escolar para o progresso escolar dos seus alunos, e, uma segunda, que questionou o posicionamento dos professores do ensino básico face às características específicas do jardim de infância e do estatuto docente dos Educadores de Infância.

Foram estas perguntas que delinearão dois objectivos gerais e que, enquanto eixos principais da presente investigação, procuraram *inquirir a opinião dos professores do ensino básico sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim de infância e conhecer a percepção dos professores do ensino básico sobre a*

especificidade da educação pré-escolar e do estatuto profissional dos educadores de infância no sistema educativo.

A estes dois eixos principais corresponderam objectivos específicos que permitiram alargar o âmbito de compreensão do objecto de estudo e focar as várias perspectivas da problemática abordada, sendo que, relativamente ao primeiro, centraram-se aspectos que se prenderam com a compreensão da importância da educação pré-escolar e com o (re)conhecimento dos professores do ensino básico sobre o referido nível de educação. Relativamente ao segundo objectivo geral foram abordados aspectos relacionados com a forma como os professores do ensino básico vêem as diferenças do estatuto profissional dos educadores de infância.

O contexto de estudo assentou em três Agrupamentos de Escolas pertencentes ao Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária que, tendo subjacente o princípio de que o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um, promoveu a criação de condições que permitissem garantir a universalização da educação básica de qualidade, estando implícita a educação pré-escolar como parte integrante e o sucesso educativo de todos os alunos, em particular das crianças e jovens que se encontram em situações de risco e exclusão social e escolar.

No reconhecimento da necessidade de introduzir mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e de respostas concretas às necessidades e expectativas dos alunos e famílias, insiste-se assim, nestes Agrupamentos de Escolas, na aposta da diversificação de ofertas educativas e formativas e no desenvolvimento de um trabalho entre docentes edificado na articulação e colaboração entre todos os níveis de educação/ensino.

O presente estudo desenvolveu-se na articulação das duas abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, que, apesar de se distinguirem são complementares entre si, partindo do pressuposto que os conhecimentos que ambas permitem adquirir se completam. Situou-se assim, por um lado, em três casos singulares de um determinado contexto e por outro lado, aplicou-se um questionário que permitiu ter uma visão mais abrangente sobre a opinião dos professores do ensino básico e

oferecer uma visão global acerca da sua opinião. Desenvolveu-se, inicialmente, uma fase exploratória, enquanto caminho para encontrar pistas de reflexão e precisar objetivos para construção do questionário, em um outro Agrupamento de Escolas pertencente ao mesmo Programa.

Através da revisão de literatura efectuada e pela contextualização em obras referenciadas, fez-se uma visão de conjunto de cada um dos factores que determinam directa ou indirectamente esta investigação, legitimando, de certa forma, o presente estudo.

Assim, este estudo integra uma primeira parte, marco teórico constituído por cinco capítulos, que situa e contextualiza a Educação Pré-Escolar nos tempos e no espaço.

O primeiro capítulo aborda a evolução da Educação de Infância, identificando, por um lado, os principais marcos e influências sofridos ao longo dos tempos e, por outro lado, a sua evolução em Portugal. O seu papel, significado e função identifica assim que, à educação pré-escolar, foi atribuída uma função de guarda e uma função social e, ao ensino básico, uma função de escolarização, sendo que, com a evolução da sociedade e suas premissas, foi-se remetendo para a educação pré-escolar um papel educativo.

O segundo capítulo contextualiza o enquadramento legal do sistema educativo português, relativamente ao ensino básico e à educação pré-escolar, evidenciando pontos comuns e pontos que os diferenciam. Por um lado, integram ambos a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e são abrangidos por diplomas que prevêm a organização escolar, e, por outro lado, ambos se orientam de forma diferente quanto à organização e gestão do currículo. Observa-se no entanto, que, a educação pré-escolar se aproximou do ensino básico, articulando-se cada vez mais com o sistema nacional da educação.

O terceiro capítulo faz uma abordagem ao currículo do ensino básico e da educação pré-escolar, enquanto um conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir e organizar de modo a responder às necessidades socialmente consideradas importantes, abordando, conceitos interiorizados nas práticas educativas e identificando aspectos fundamentais para a organização curricular do ensino básico e da Educação de

Infância. Por um lado, aborda-se um conjunto de princípios destes níveis de educação/ensino e, por outro lado, aborda-se um conjunto de questões curriculares específicas da educação pré-escolar, que a distingue dos restantes níveis de ensino.

O quarto capítulo identifica alguns modelos curriculares na educação pré-escolar e dá visibilidade aos que se integraram mais nas práticas educativas dos educadores de infância, constituindo-se em si num instrumento de apropriação e desenvolvimento de um articulado pedagógico, ao serviço das crianças e jovens. Representam assim possíveis formas de operacionalizar uma teoria, dando visibilidade às práticas da educação pré-escolar e constituindo-se enquanto informação entre os vários intervenientes de uma escola, nomeadamente os professores do ensino básico.

O quinto capítulo aborda e explicita as linhas gerais que estiveram na base da criação do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os princípios que lhe estão subjacentes. Contextualiza-se ainda os três Agrupamentos de Escolas, objecto de estudo desta investigação, que tendo características comuns enquanto escolas pertencentes ao programa, têm também linhas de intervenção educativa próprias, de acordo com o contexto em que se inserem.

A segunda parte do trabalho, marco empírico, desenvolvido no sexto capítulo que indica qual a metodologia seguida e o desenho de investigação realizado.

O sétimo capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados de cada um dos Agrupamentos de Escolas e o oitavo capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados de análise inferencial.

O nono capítulo refere as conclusões deste estudo, abordando, num primeiro momento, conclusões gerais e depois, num segundo momento, conclusões específicas que as interliga aos objectivos estipulados para este estudo. Apresentam-se ainda, neste mesmo capítulo, as limitações mais importantes do estudo e linhas prospectivas para o futuro.

Por último, indicam-se as referências bibliográficas e os anexos que, ao longo deste trabalho, foram sendo identificados.

PRIMEIRA PARTE

MARCO TEORÍCO

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. Marcos e Influências na Educação de Infância

A educação de infância emergiu ao longo do século XIX, apesar de distante da restante educação protagonizada pelos outros níveis de ensino, desenvolvendo-se devido a vários factores. (Spodek, 2002)

Com a emergência de novos Estados e com a crescente necessidade de se formarem bons cidadãos, a educação de uma forma geral e em todos os níveis, teve um motor de arranque e desenvolvimento. Pode-se também referir a importância da baixa da mortalidade infantil como um reforço no sentido da vontade de investir na educação das crianças, mas o factor mais relevante teve a ver com a industrialização e urbanização crescentes, que provocaram alterações na sociedade ocidental tanto ao nível da produção de bens de consumo como ao nível da organização e estrutura familiar.

Na América, a primeira abordagem à educação das crianças pequenas iniciou-se com a sua matrícula nas escolas onde estavam os seus irmãos mais velhos, tendo iniciado os currículos da educação de infância nas escolas oficiais.

No início do século XIX, estas escolas tinham como objectivo ensinar às crianças as competências básicas de leitura, escrita e cálculo aritmético, segundo um ambiente de grande rigidez disciplinar (Finkelstein, 1979 in Spodek, 2002:193).

Predominava a ideia, naquela altura, que, se as crianças mais pequenas se matriculavam nas escolas onde já estavam os mais velhos, não eram consideradas muito diferentes, não se sentindo a necessidade de desenvolver um currículo específico para a educação de infância. No entanto, no desenvolvimento da premissa de que as crianças pequenas têm características diferentes das dos jovens e adolescentes, começou a desenvolver-se a área de educação de infância autonomamente das restantes, e a desenvolver-se os primeiros modelos de intervenção curricular.

A educação de infância emergiu ao longo do século XIX, apesar de distante da restante educação protagonizada pelos outros níveis de ensino, desenvolvendo-se devido a vários factores. (Spodek, 2002)

Com a emergência de novos Estados e com a crescente necessidade de se formarem bons cidadãos, a educação de uma forma geral e em todos os níveis, teve um motor de arranque e desenvolvimento.

Assim, os primeiros currículos de educação de infância desenvolvidos nos séculos XVIII e XIX foram concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano, baseando-se mais em concepções filosóficas do saber, como a “escola do tricô” fundada em 1767 por Jean Frederick Oberlin, em França (Spodek e Brown, 2002). Este modelo era dirigido a crianças a partir dos dois anos e em que a educadora ia conversando com elas enquanto fazia tricô. Este modelo incluía ainda exercício físico, jogos e trabalhos manuais e ainda lições sobre a natureza e história através de gravuras. Com a Revolução Francesa e a atitude anticlerical, as actividades religiosas foram severamente restringidas e algumas até proibidas, como sequência da nova nação emergente, tendo provocado a ausência de influência e desenvolvimento deste modelo.

A “escola infantil” criada em 1816 por Robert Owen, teve uma influência muito alargada, tendo por base a preocupação da mão de obra infantil que proliferava nas cidades industriais. Criou o Instituto para a Formação do Carácter, com o objectivo de inculcar nas crianças e jovens a prática de «bons hábitos» Este Instituto que abrangia alunos dos 3 aos 20 anos, estava organizado por três níveis, sendo o primeiro nível para as crianças dos 3 aos 6 anos, o segundo nível para crianças dos 6 aos 10 anos e o terceiro, que funcionava em regime nocturno era destinado aos alunos dos 10 aos 20 anos.

Entre 1820 e 1830 foram abertas muitas escolas infantis nos Estados Unidos, porém este movimento não persistiu e em 1830 a maioria dessas escolas já tinha fechado (Harrison, 1968, in Spodek, 2002:196)

Os objectivos da educação defendidos por Owen, eram mais vastos do que as da escola oficial, abrangendo as competências básicas da aritmética, escrita e leitura, trabalhos manuais, canto e dança e também princípios morais. É nesta altura que se construiu a ideia e convicção de que a escola deveria ser um local aprazível, em que as crianças não deveriam sofrer castigos corporais nem ser coagidas a portar-se bem e a aprender.

É em 1873 que foi criado o primeiro jardim de infância na Alemanha, por Friedrich Froebel, muito antes de surgir qualquer estudo científico sobre o desenvolvimento da criança, tendo concebido um programa para a educação pré-escolar, pioneiro para a época.

Froebel tinha uma visão sobre a educação em que a escola devia incentivar o desenvolvimento natural da criança. As crianças eram para ele como as flores dos jardins, florescendo, se devidamente cuidadas. (Spodek e Brown, 2002:196)

A ele se deve uma forma diferente de compreender as actividades infantis, e os caminhos que levam até à aprendizagem, acreditando que a aprendizagem se concretiza através das “lições de coisas”, com a execução de um vasto número de experiências para chegarem ao conhecimento de si próprias e do mundo que as rodeia.

Eram utilizados vários materiais que se destinavam a fazer construções específicas, de acordo com as directivas do professor. Froebel intitulou estes materiais de “dons” e as actividades de “ocupações”, que eram basicamente, moldagem de barro recortar e dobrar o papel, enfiar contas, desenhar, tecer e bordar. Este programa de educação de infância incluía ainda o estudo da natureza e o trabalho com a língua e a aritmética, canções infantis e jogos. O jardim de infância de Froebel alcançou muita popularidade na Alemanha, tendo-se estendido a outros países, tratando-se contudo de um modelo prescritivo, desenvolvendo-se a partir dos “dons” e das “ocupações”.

No final do século XIX, com o nascimento da ciência moderna nasceu um movimento designado por “Escola Nova”, que aparece associado à ideia da obrigatoriedade escolar, que começou a ser progressivamente valorizada, e que preconiza que a educação deve ter origem na criança. (Serra, 2004)

Com o aprofundamento do conhecimento do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, apareceram novas influências no currículo da educação. Com este movimento, apareceram associações escolares e sociedades numa perspectiva de educação científica, como as casas da criança de Maria Montessori (1900), a Escola de l’Hermitage de Decroly (1907), as Escolas de Roger Cousinet (1920) e a Escola de Celestian Freinet (1925), que trouxeram um contributo importante para o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar. (Serra, 2004:44)

Um dos modelos desenvolvidos neste período foi o de Maria Montessori, cujo modelo de educação de infância que concebeu, tinha uma forte componente desenvolvimental, partindo do pressuposto que o desenvolvimento infantil era biologicamente programado, passando por períodos sensíveis ao longo da sua vida e sendo as suas capacidades desenvolvidas e os conceitos apreendidos, ao longo do tempo.

O seu trabalho iniciou-se com crianças deficientes e inspirou-se em anteriores filósofos e educadores, tais como Rousseau, Pestalozzi, Itard e Séguin e tal como Froebel, acreditava que o desenvolvimento da criança se processava de forma natural, defendendo que o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do mundo. Aplicou o que tinha aprendido no trabalho com as crianças deficientes às crianças que não tinham os mesmos problemas, na sua escola, *a casa dei bambini*.

Este modelo tinha por base o treino dos sentidos das crianças tendo para isso inúmeros materiais e actividades próprias, muitos deles com a possibilidade de serem usados sem a supervisão da educadora. Incluía assim a educação sensorial, exercícios de vida prática, ajudando a criança a ser autónoma, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. Incluía-se ainda neste modelo a leitura e a escrita, o estudo da natureza e a jardinagem, a aritmética e a geografia. (Montessori, 1964 in Spodek, 2002:198)

O ponto de partida de Maria Montessori era o respeito que tinha pelas crianças, acreditando que elas tinham capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, considerando que o ambiente tinha uma forte influência no seu desenvolvimento, devendo o professor preparar e organizar o ambiente de modo a que as crianças experimentassem novas experiências. Não existia neste modelo qualquer sistema de recompensas ou castigos, construindo-se o amor pela ordem, como controlo da liberdade que as crianças tinham, no pressuposto de que têm direito ao respeito enquanto indivíduos.

Maria Montessori foi a responsável pela introdução de mobiliário adaptado a crianças pequenas, assim como de materiais específicos para actividades matemáticas e sensoriais. (Serra, 2004:45)

Com Maria Montessori, constitui-se em si um marco muito importante na história da educação de infância, desenvolvendo e introduzindo na sociedade um espírito de respeito pelas crianças enquanto indivíduos, construindo e devolvendo-lhes um espaço próprio para o seu desenvolvimento.

De certa forma coincidente com a metodologia implementada por Maria Montessori, desenvolveu-se a pedagogia de Decroly, também ele um médico que se dedicou ao trabalho e compreensão das crianças deficientes, vindo mais tarde a aplicar os conhecimentos adquiridos com crianças ditas normais. Decroly colocou em prática as suas ideias numa escola fundada em 1907, em Bruxelas.

Decroly foi um inovador da chamada Escola Nova, defendendo que a criança apreende o meio ambiente de uma forma global o que implica que o conhecimento não seja fraccionado em disciplinas, mas sim baseado nos seus interesses e necessidades.

O desenvolvimento da sua pedagogia favorece a organização das salas de aula de forma a que as crianças tenham um espaço para as suas experiências de acordo com os seus interesses, onde se possam movimentar, satisfazer a sua curiosidade e promover a sua autonomia.

Decroly defendia que a autonomia era promovida pelo exercício de uma prática de trabalho em liberdade, favorecendo situações de experimentação, levando a um processo de aprendizagem em que errar e voltar a tentar era valorizado.

Decroly tornou-se assim conhecido através da sua organização educativa em torno de centros de interesse e jogos educativos, que procuram organizar o ensino em função dos verdadeiros interesses da criança.

Segundo Magalhães (1997:125), “ o sentido inovador do sistema educacional desenvolvido por Decroly reside sobretudo no esforço de sistematizar uma pedagogia teórico-prática, polivalente, multidimensional e gradativa (...)”.

Desenvolveu-se assim um método de trabalho que partia das necessidades das crianças, agrupando, de acordo com os seus interesses, conjuntos de lições que abordam conteúdos de diversas disciplinas ou áreas curriculares. Estes centros de interesse fazem convergir de forma multidisciplinar e ligados à vida da criança, os conteúdos a ser trabalhados.

Também desenvolvidas no início do século XX, foram as escolas maternais, tendo sido a primeira fundada por Margaret McMillan, em 1911. Uma das suas maiores preocupações era as condições de insalubridade em que viviam as crianças, tendo contribuído para a aprovação da legislação que aumentava a idade mínima do trabalho infantil e lutado para que as escolas fornecessem às crianças banhos, alimentação e cuidados médicos.

Tendo iniciado a sua intervenção numa clínica, logo percebeu que a assistência médica não era suficiente para mudar a vida das crianças que ao voltarem para as condições em que viviam, logo voltavam a adoecer. (Serra, 2004)

Foi assim que McMillan e a sua irmã montaram um infantário, em que além de satisfazer as necessidades físicas das crianças, de uma alimentação adequada, exercício, ar puro, higiene e assistência médica, a escola maternal ainda oferecia às crianças um programa educativo.

McMillan defendia que o jardim e as experiências quotidianas eram as mais adequadas à aprendizagem sensorial, aspecto integrante e importante deste modelo. A criança era incentivada a ajudar na jardinagem e a brincar com a água. Valorizava-se também, neste modelo, a criatividade, o desenvolvimento da imaginação e a componente lúdica.

McMillan considerava que era importante ensinar as crianças carenciadas a resolverem problemas e a encontrarem soluções criativas para que um dia pudessem vir a desempenhar funções de liderança (Spodek e Brown, 2002:200). Era considerado o benefício do desenvolvimento físico e mental das crianças mais carenciadas proporcionando-lhes de forma colectiva uma educação de qualidade.

Este modelo tinha também uma intervenção educativa junto das crianças mais velhas, de cinco anos, incluía também o ensino da leitura, da escrita e da aritmética, e generalizava uma intervenção com base em actividades de aprendizagem perceptual e motora, como sinal da influência de Séguin e ainda proporcionava muitas actividades de auto-expressão, incluindo trabalhos manuais, construções de blocos e jogos dramáticos, debates e histórias.

A casa infantil de Owen, o jardim de infância de Froebel, a Casa dei Bambini de Montessori, a pedagogia de Decroly e a escola maternal das irmãs McMillan, tiveram, cada uma na sua época, um grande impacto na área da educação de infância. (Spodek e Brown, 2002)

Todos estes modelos, com a excepção de Froebel, foram fundados para melhorar a vida das crianças que viviam em condições de pobreza extrema, assim como todos valorizavam a primeira fase da infância como fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo.

Nesta mesma altura, a pedagogia de Freinet, inserida também no movimento da Escola Nova, foi marcante na época e à qual se foram associando muitos professores. Este método teve como base a utilização de métodos chamados naturais, como por exemplo o método de leitura global e da escrita através da imprensa. De uma forma geral, o currículo escolar é desenvolvido tendo por base os trabalhos produzidos pelos alunos, que surgem da sua expressão espontânea, fazendo esta prática, ainda hoje, parte da vida de muitos jardins-de-infância. (Serra, 2004)

Este movimento foi-se desenvolvendo e em 1920, apareceram as primeiras cooperativas escolares que eram alimentadas pela correspondência entre as escolas e pela troca de jornais. Estas cooperativas transformaram-se num movimento bem organizado e em 1970, em França, ainda se encontravam cooperativas de ensino que agrupavam não só as escolas do 1º ciclo, como também do 2º ciclo e jardins-de-infância.

O movimento cooperativo Freinet, proporciona uma autogestão pedagógica que recorre à imprensa para desenvolver meios que facilitam no aluno a passagem do concreto para o abstracto, favorecendo o domínio da língua materna.

Partindo do movimento Freinet que preconiza que a educação parte em primeira instância, da criança e não do adulto, a Escola Nova prosseguiu mais tarde com o Movimento da Escola Moderna.

Ainda no início do século XX, começou a surgir um movimento reformista assente no desenvolvimento dos estudos sobre a criança e também fundamentada nos artigos de John Dewey, que introduziram mudanças significativas nos objectivos e

práticas da educação do jardim de infância dos Estados Unidos. (Spodek e Brown, 2002)

Surge assim um currículo organizado em torno de actividades de artes e ofícios, jogos dramáticos, canções e jogos tradicionais, substituindo alguns dos materiais propostos até aí, sublinhando-se a necessidade de integrar as experiências reais das crianças no programa educativo do jardim-de-infância e de as crianças construírem novas formas de compreensão através da exploração do meio que as cerca. Assim, o novo jardim-de-infância visava proporcionar às crianças experiências concretas e significativas em termos pessoais, a partir dos quais pudessem alargar a sua compreensão do mundo.

Dewey e os reformadores, autores deste novo modelo, partiam do princípio que a vida social da comunidade era a base da educação das crianças.

Segundo Spodek (1991, in Spodek e Brown, 2002) o jardim de infância seria veículo de experiências da criança na comunidade, através de actividades que reconstruíssem essas experiências, através do jogo e de outras formas de expressão.

O conhecimento era considerado como derivado da vida social e com um significado que correspondia a um determinado contexto social e as experiências pessoais das crianças eram consideradas como trampolim para a compreensão das ideias referentes ao passado, presente e futuro.

O jogo assumiu uma importância relevante na aprendizagem das crianças, enquanto experiência de organização e forma de ajudar a criar novas oportunidades de relação e reformular novas questões. (Serra, 2004)

Era entendimento deste movimento reformador, que as crianças aprendiam muito mais facilmente conceitos e relações entre elas, se partissem daquilo que conheciam e do que as rodeava.

Com este movimento, foram conservados alguns aspectos do jardim de infância de Froebel assim como muitas das actividades e ideias de Maria Montessori, que foram incluídas e adaptadas a este novo currículo de educação de infância.

Ao longo dos anos, o currículo de educação de infância foi sofrendo influências de outras teorias de desenvolvimento psicológico, desde as teorias comportamentalistas, às psicanalistas, chegando, posteriormente a ter também a influência das teorias de Piaget e Skinner.

Entre os anos 30 e os anos 60, o desenvolvimento curricular da educação de infância manteve-se estagnado, e por razões económicas o Modelo Montessori desapareceu, ficando a prestação de cuidados à criança comprometida desde o final da Segunda Guerra. Apenas em alguns estados, os jardins de infância integravam o sistema público de educação e a educação de infância servia apenas uma pequena parte da comunidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, numa localidade perto da cidade de Reggio Emília, no Norte de Itália, os cidadãos unem-se para construir uma escola para as crianças mais pequenas, numa iniciativa que envolveu famílias e comunidade num sentimento de estreita colaboração e cooperação com o objectivo de proporcionar novas oportunidades que promovessem o sucesso escolar às suas crianças.

Assim surge a primeira escola daquele que virá a ser conhecido como um dos modelos pedagógicos de educação de infância de maior qualidade em todo o mundo – o modelo curricular de Réggio Emília. (Lino, 2007)

Sob a orientação de Loris Malaguzzi, que tomou conhecimento deste movimento, pautado pela cooperação e colaboração entre todos os seus intervenientes, inicia-se um trabalho em equipa que tinha como objectivo conhecer e compreender as crianças, as suas necessidades e os seus interesses.

Foi este o ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional de Reggio Emília, guiando-se Malaguzzi pelos pensamentos de diferentes teóricos que orientam a caracterização da imagem da criança e que a conceptualizam como activa, competente e protagonista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

A equipa de trabalho formada pelos professores e famílias, tornou-se fundamental para a construção de um dos pilares do modelo de Reggio Emília, que assenta no sentimento e vivência de comunidade educativa trabalhando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de

forma recíproca e bilateral entre as crianças, professores e famílias, promovendo a procura de soluções em conjunto e o diálogo entre todos.

É em 1963 que surge a primeira escola municipal, quebrando o monopólio que as instituições privadas e católicas detinham sobre a educação de infância em Itália. (Lino, 2007)

Esta mudança tornava-se fundamental numa sociedade em transformação, em que cada vez mais os cidadãos exigem e lutam por serviços sociais e educacionais diferentes, que ofereçam uma igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Desde a construção da primeira escola, o modelo curricular de Reggio Emília desenvolveu uma filosofia educativa, uma pedagogia e uma organização social e comunitária da escola, que lhe conferiu uma identidade reconhecida e valorizada internacionalmente.

Entre os anos 60 e os anos 70, houve um conjunto de factores que determinaram transformações profundas na educação de infância, tais como o interesse renovado por parte da comunidade científica no papel do meio ambiente no desenvolvimento humano, em que tiveram relevância os trabalhos de Hunt e Bloom. (Spodek e Brown, 2002)

Não menos importante foi o crescente desabrochar da consciência social nos Estados Unidos, com os movimentos pelos direitos dos cidadãos que teve início nos anos 50, atribuindo ao governo a responsabilidade de ajudar os grupos mais carenciados. Simultaneamente, surgiu nos Estados Unidos uma consciência sobre a pobreza, realçando a necessidade de se reduzir as desigualdades sociais e económicas e ao mesmo tempo crescia a importância teórica da experiência precoce no desenvolvimento humano.

No seguimento destas preocupações, nasceram vários movimentos e Programas de Acção Comunitária, em que se distinguiu pela sua importância e duração o Head Start.

Nos países anglo-saxónicos, e particularmente nos Estados Unidos, este Programa foi destinado a compensar as “deficiências culturais” das crianças de meios e etnias mais marginalizados.

São assim experimentados e desenvolvidos modelos de educação de infância na tentativa de avaliar qual o que possibilitaria respostas que fossem mais adequadas às necessidades das crianças.

Partia-se do pressuposto que o currículo era o conjunto de todas as experiências tendo como perspectiva proporcionar às crianças o seu desenvolvimento, devendo os educadores de infância partir do que as crianças sabem, apoiando a sua aprendizagem através das suas vivências e privilegiando sobretudo o seu desenvolvimento cognitivo.

Era realçada a importância para os materiais utilizados e para a existência de um horário para as actividades, dando especial atenção a alguns aspectos, como, linguagem, curiosidade, auto-imagem e disciplina.

Ao longo dos anos 60 foram-se desenvolvendo várias abordagens, podendo estas ser agrupadas nos modelos Montessori, modelos behavioristas, modelos de educação aberta e modelos construtivistas.

Em relação aos modelos Montessori, extensão dos modelos já desenvolvidos anteriormente, encontravam-se nas escolas privadas e não faziam parte do Movimento Head Start. Actualmente, apesar de haver uma abordagem que defende que este modelo se deve manter tal qual foi concebido por Maria Montessori, há outra que defende que as escolas Montessori deveriam integrar os novos conhecimentos sobre a aprendizagem das crianças. (Silva, 1991)

Os modelos behavioristas, assentam, de uma forma geral, na organização da aprendizagem passo a passo e de forma sequenciada e no uso de algum reforço. Nestes modelos os educadores controlam as actividades das crianças durante o tempo das actividades. Trata-se de um modelo altamente estruturado e exigente que se caracteriza por uma abordagem rápida, focada e directa.

Os modelos de educação aberta, caracterizam-se pelo desenvolvimento global da criança, sendo os interesses que fornecem a base da aprendizagem na escola,

privilegiando-se a aprendizagem activa e a «descoberta» em detrimento da abordagem discursiva.

As abordagens construtivistas, que desenvolvem os seus currículos de educação de infância a partir da obra de Jean Piaget, diferindo no entanto uns dos outros, encontra na abordagem High/Scope, umas das mais importantes (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, in Spodek e Brown, 2002). Este modelo consagra em si a importância de que as crianças devem estar activamente na aprendizagem e que são elas próprias que constroem o conhecimento a partir da sua interacção com o mundo que a rodeia. Nesta abordagem, a criança é o centro do processo educativo, assentando em princípios, como, “a aprendizagem pela acção” onde através da acção, da relação com as pessoas, dos materiais e ideias, a criança questiona e constrói o seu conhecimento; “a interacção adulto-criança” em que a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e crianças; “o ambiente e a aprendizagem” em que os materiais e a organização do ambiente deve proporcionar a criação de condições necessárias para a educação e aprendizagem das crianças e finalmente, a “rotina diária” que deve estar sempre presente na organização do ambiente educativo.

Pode-se assim observar que ao longo dos tempos, a educação de infância e as suas diferentes formas de intervenção curricular atravessaram várias fases, realçando-se uma primeira fase que se caracterizou pelos modelos curriculares desenvolvidos por Owen e Froebel visão intuitiva da natureza da infância e das crianças.

Numa segunda fase, observou-se a influência do conhecimento científico acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no âmbito da educação de infância, e emergiram os modelos de Maria Montessori e da escola maternal das irmãs McMillan, estando por base os estudos antropológicos sobre o desenvolvimento da criança em relação aos modelos de Maria Montessori e uma forte influência da psicologia do desenvolvimento no trabalho realizado pelas irmãs McMillan.

Por último, numa terceira fase, criaram-se os currículos de educação de infância enquanto reflexo de um conjunto de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos, dando-se importância às variações planificadas e assentando em visões

diferentes sobre qual o tipo de conhecimentos mais úteis para as crianças, enquanto futuros cidadãos intervenientes.

2. Evolução da Educação de Infância em Portugal

Ao longo da evolução histórica portuguesa, começando no século XIX quando começaram a ser legisladas medidas em relação à educação de infância, consideraram-se, quatro períodos, que por terem diferentes orientações políticas reflectiram diferentes orientações no desenvolvimento educativo, nomeadamente no que diz respeito à educação de infância.

Considerou-se assim o período entre 1834 e 1909 em que o País vivia em Monarquia, o período entre 1910 e 1932 em que vivia a Primeira República, o período entre 1933 e 1973 caracterizado pelo regime do Estado Novo e o período a partir de 1974 após a revolução de 25 de Abril e que marcou o crescimento e evolução do sistema educativo português.

Ao longo deste tempo foram-se alterando pontos de vista sobre a educação, definindo prioridades e orientações diferentes e foram criadas diferentes estruturas de resposta. A concepção de educação está sempre relacionada com determinada ideia ou imagem relativamente às crianças e à infância. (Carvalho, 2001)

Efectivamente as tomadas de posição relativas à educação são sempre um produto de um processo ideológico que implica o pensamento e a elaboração de uma certa representação do que é ser criança e sobre a infância e o papel da sociedade sobre essa infância. Estas ideias e concepções alastram-se à ideia de família e ao papel dos pais que está intrinsecamente ligado ao papel social dos homens e das mulheres, reveladoras de uma determinada concepção educativa.

Ao longo da evolução histórica tem-se assistido à ambiguidade do conceito de “educação de infância” e de “educação pré-escolar”, duas designações que exprimem duas concepções sobre a educação de crianças pequenas e que resultam numa multiplicidade de questões que se levantam em relação à sua duração, locais e condições de funcionamento e serviços responsáveis (Cardona, 1997).

Enquanto que o conceito de educação pré-escolar reforça o papel deste ensino como forma de preparar as crianças para o nível escolar que se segue, o de educação de infância reforça a necessidade de dar uma resposta específica às necessidades e capacidades das crianças.

Ainda que em determinada altura e momento prevaleça a expressão educação pré-escolar e portanto a sua ligação com o sistema de ensino, as instituições que recebem as crianças têm uma designação diferente das escolas chamando-se jardins de infância, e os docentes são intitulados educadores de infância e não professores.

Ainda que se pense nesta fase de educação das crianças enquanto educação pré-escolar, adoptando portanto uma série de conceitos que a interligam à escola, prevalecem um conjunto de expressões diferenciadas e específicas das que são utilizadas nos outros níveis de ensino. Levam-nos estas questões a pensar que, apesar de se pensar em educação pré-escolar, não se dissocia da educação de infância que engloba toda a contribuição directa ou indirecta para o bem estar das crianças.

Até aos anos 70, quando se falava de educação centrada na criança, referia-se essencialmente às suas características psicológicas, e a partir desta década, começam-se a valorizar as suas características sociológicas, sobretudo a partir de 1978 (Cardona, 1997).

É com o início do funcionamento dos jardins de infância da rede pública em 1978, que se generaliza a necessidade de se aproximar as práticas educativas às características sócio culturais onde a criança vive, no sentido de reciprocidade e articulação, imperando o seu respeito e a sua valorização.

2.1. Período de 1834 - 1909

A partir do século XVII a concepção sobre a infância começou a modificar-se, sendo-lhe dada uma maior atenção e passando a criança a ocupar um lugar junto da sua família, o que não acontecia até essa altura na medida em que esse papel era confiado a estranhos. Passou assim a família a preocupar-se com as crianças, a sua educação e a sua vida, ocupando a criança um lugar de destaque no seu seio.

No final do século XVIII as mulheres mais ricas mantinham os filhos junto a si e as mais pobres, principalmente as que moravam nas cidades, continuavam a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos enquanto saíam para trabalhar (Carvalho, 2001).

Efectivamente, esta situação tende a acentuar-se devido à revolução industrial que chamou a si muita mão de obra feminina, passando a guarda das crianças a ser uma necessidade social para a qual se procuraram respostas.

Foi assim que nasceram as primeiras instituições para as crianças mais pequenas e cujo objectivo era a de assegurar a sua guarda e responder às suas principais necessidades económicas e sociais.

Observou-se assim um processo de evolução social, em que por um lado, foram criadas respostas perante um significado dado à criança que até aí não existia, mas por outro lado, esse processo contribuiu para alterar os hábitos da vida tradicional.

No início estas instituições pouco sabiam do desenvolvimento da criança e das melhores formas de o organizar e dinamizar, servindo principalmente para agir enquanto substituto da educação familiar.

O início e o maior desenvolvimento na criação de instituições para crianças pequenas começaram por se observar nos países mais industrializados (Cardona, 1997).

Surgiram assim as primeiras instituições em Inglaterra e França, não se tendo observado o mesmo movimento em Portugal na medida em que a Revolução Industrial não se fez sentir tão forte. O acolhimento e a assistência às crianças mais pequenas decorria das Instituições que existiam para a prática de caridade destinadas aos pobres e doentes e que por vezes funcionavam sob a orientação de organizações religiosas.

O grande passo foi dado após a revolta liberal (1834) em que, com a expulsão das ordens religiosas do país, novo sentido foi dado ao acolhimento das crianças e foi criada a primeira instituição, sociedade privada, que começou por ter uma função sobretudo assistencial mas que sublinhou sempre a necessidade de ter uma função educativa.

Assistiu-se assim ao surgimento de uma preocupação com a educação e instrução das crianças de ambos os sexos, até aos 7 anos se fossem rapazes e até aos 9

anos se fossem raparigas, permitindo que os seus pais se ocupassem com a vida laboral e não os abandonassem (Carvalho, 2001).

Ao longo do século foi-se sentindo a necessidade de criar mais instituições para as crianças mais pequenas, observando-se gradualmente a substituição do espírito caritativo e assistencial por uma nova concepção educativa.

Foi-se sentindo a necessidade de ser criada uma resposta para as crianças frequentarem a escola a partir dos 5 anos, sendo que só a partir de 1878, foram definidas as condições para a criação de “Asilos de Educação”, que abrangiam todas as crianças dos 3 aos 6 anos, e cuja responsabilidade era dirigida aos Municípios cabendo ao governo estipular verbas que possibilitassem essas iniciativas. Já nesta altura era remetida aos “Asilos de Educação” a importância de um papel de auxiliares da escola primária (ME, 1981).

No entanto, os resultados práticos foram poucos, atribuindo-se isso, à agitação política vivida na época que não permitia o desenvolvimento das medidas pretendidas por alguns, continuando-se a observar uma preocupação no desenvolvimento da “instrução popular”.

Foi crescendo a valorização da função educativa atribuída às instituições que se destinavam à guarda das crianças, começando a ser utilizada a expressão “jardim de infância” através do decreto lei de 11 de Junho de 1870, em que o Estado apoiava as iniciativas privadas na criação de jardins de infância, mantendo também o apoio financeiro para a manutenção dos “Asilos de Educação”.

Foi nesta época que se apelou à necessidade de tomar medidas em relação à educação das crianças, reconhecendo que estas deveriam ser abrangidas antes de frequentarem a escola primária, para que quando a frequentassem fossem já preparados. Reconheceu-se a necessidade de criar um jardim de infância modelo, apelando a uma metodologia de trabalho que se identificava com os princípios da metodologia de Froebel, tendo sido criado um jardim de infância público em 1882 (ME, 1981).

Foi nesta época, em 1878, que foi publicada uma obra notável e reconhecida da pedagogia portuguesa, a cartilha maternal de João de Deus, muito polémica e contestada na altura e que só foi claramente aceite quando em 1882 se organizaram as «escolas

móveis», destinadas a combater o analfabetismo e que funcionaram até 1920-1921, cuja instrução era veiculada através da cartilha maternal (Carvalho, 2001).

A leitura foi assim considerada como um processo educativo que começa na infância, levando a que a Associação tenha por finalidade a criação de “jardins escola” a funcionar segundo o método João de Deus, tendo sido criado o primeiro em 1908, destinado a crianças dos 3 aos 8 anos. Este modelo que teve por base preocupações republicanas e humanitárias que antecederam as primeiras Repúblicas, eram baseadas na preocupação em ampliar o raio de acção da escola primária e ensinar as primeiras letras através da cartilha maternal.

Apesar de se fazer sentir uma grave crise económica, ao longo da década de 90, que condicionou as iniciativas no âmbito educativo, prevaleceu a preocupação em criar mais instituições para a educação de infância, apelando à iniciativa privada para a concretização destas respostas.

Já em 1891, foi determinada a obrigatoriedade de serem criadas creches nas fábricas, para os filhos das mulheres que aí trabalhavam, sendo definidas as condições mínimas de saúde e higiene para o seu funcionamento, revelando a existência de uma significativa importância dada à educação de infância, cujo reconhecimento originou o desenvolvimento de um debate público (Cardona, 1997).

As ideias defendidas por Froebel, populares na Alemanha e já difundidas por outros países da Europa, também aqui em Portugal foram conhecidas e influentes. Em 1893, foi publicado um programa para as crianças dos 4 aos 8 anos, pelo pedagogo José Augusto Coelho, cujas linhas de orientação se aproximavam das de Froebel, defendendo este pedagogo português que a escola infantil se torna importante na medida em que desenvolve e potencia a dimensão social da criança.

Perante Augusto Coelho, a escola infantil deve-se preocupar não só com esta dimensão social mas também com a educação sob o ponto de vista intelectual e tecnológico. Apesar deste programa apresentar propostas de aprendizagens muito semelhantes às do ensino primário na altura, reveste-se de alguns princípios ainda hoje defendidos, como seja a considerar que uma das principais finalidades da educação de infância é o seu desenvolvimento social.

Com a reforma de 1894, para além de se fazer referência à educação de infância regressando à utilização da designação de escola infantil, e não jardim de infância como já tinha sido utilizada, determinou-se que podiam existir, principalmente, nas cidades de Lisboa e Porto, escolas para a educação e ensino das classes infantis e que não seriam constituídos como graus de ensino (ME, 1981).

Com a criação destas escolas, é dado um papel aos profissionais habilitados a trabalhar com a educação de infância distante dos restantes, mas a mesma reforma define a necessidade de criar mais escolas infantis e estabelece os seus objectivos, normas e regras de funcionamento.

Continua a considerar-se que a educação de infância deverá suprir as condições educativas familiares e “favorecer o desenvolvimento físico das crianças e inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las”, como refere a regulamentação do Decreto de 24/12/1894 (Cardona, 1997).

Nesta reforma, pode-se observar que a guarda das crianças não constitui a sua prioridade de intervenção, mas sim uma função de superar as condições deficientes em que decorria a educação familiar, levando-nos a pensar que a educação de infância era destinada às crianças de meios sociais mais desfavorecidos.

É reforçada uma função social da escola infantil, dando muito relevo ao desenvolvimento físico e social das crianças, tratando-se de um programa muito influenciado pelas linhas de Froebel que, mais do que valorizar a instrução pretende-se favorecer o natural desenvolvimento das crianças. Com esta concepção de educação, o seu principal papel é estimular o relacionamento dos indivíduos com a natureza, e não tanto transmitir um património cultural.

Ainda antes do final da Monarquia, foram publicadas novas medidas legislativas que divergiam em alguns aspectos das legisladas em 1894, e que, apesar da educação de infância continuar a ser definida como não sendo um grau de ensino, é reforçada a sua integração no sistema educativo e o dever do Estado em apoiar economicamente as instituições privadas (Carvalho, 2001).

Também se observam algumas alterações em relação aos seus conteúdos, existindo as primeiras noções de história natural, higiene e geografia, leitura e escrita,

sendo mais valorizado o papel da escola infantil na preparação da criança para a escola primária.

Novamente é atribuída uma diferente dimensão ao papel da escola infantil, aproximando-a do modelo escolar e reforçando o seu papel na instrução das crianças, mas ao mesmo tempo continuando a reflectir as influências absorvidas por Froebel, defendendo a utilização do jogo e das “lições de coisas”, mantendo uma predominância do trabalho a realizar centrado nas características e capacidades das crianças, não abandonando a concepção da infância como um processo de maturação natural.

Em 1908, a situação política atingiria os limites da deterioração, multiplicando-se por todo o lado os incidentes e revoluções, e apesar do assassinato do rei D. Carlos, a Monarquia ainda se arrastaria mais dois anos, até 1910, aquando da proclamação da República a 5 de Outubro de 1910 (Carvalho, 2001).

Com o final da Monarquia e a implantação da República, iniciou-se um período em que foi valorizado o desenvolvimento sócio cultural do país e a educação era considerada o principal meio para o impulsionar. Era intenção da República reformar a mentalidade portuguesa dando realce à instrução e à educação.

2.2 Período de 1910 - 1932

Em 1910 a situação do país caracterizava-se, ao nível da educação por uma taxa de analfabetismo na ordem dos 70%, uma insuficiente rede escolar primária que não cobria as necessidades existentes e um corpo docente mal preparado (Carvalho, 2001).

Em relação ao ensino infantil, objecto de diversas medidas legislativas, encontrava-se numa situação de estagnação em que pouco se tinha concretizado.

Perante esta realidade, o movimento republicano definiu como prioridade ultrapassar o grande atraso em que o país se encontrava relativamente aos países da Europa, promovendo a educação como meio privilegiado para fomentar o seu desenvolvimento sócio económico.

Perante o ideal republicano, a educação era vista como um direito e uma via para atingir a igualdade, levantando-se algumas necessidades consideradas básicas, tais como

a generalização da escola primária e também o desenvolvimento da educação de infância.

Em 1910 e com estas preocupações emergentes, foi criada uma comissão com o objectivo de preparar nova reforma do ensino, em que faziam parte João de Barros e João de Deus Ramos e cujas principais linhas de orientação foram considerar para o ensino primário uma organização que implicava três graus, infantil, médio e superior, defendendo a adopção do método João de Deus como modelo nacional (ME, 1981).

Decorrendo da perspectiva de que, segundo esse método, deve-se desenvolver “a educação dos sentidos e a primeira ginástica do raciocínio”, estas não devem ser descontínuas, mantendo-se assim num progressivo desenvolvimento em espiral, tirando-se partido, na escola primária, das primeiras noções já adquiridas. É assim que aparece a terminologia da escola pré-primária, uma vez que antecede o trabalho desenvolvido na escola primária, integrando o sistema educativo (Cardona, 1997).

Paralelamente a esta proposta, João de Barros defendia também a necessidade de uma reflexão sobre toda a formação dos professores e posterior reforma, considerando novos métodos pedagógicos mais inovadores e partindo do princípio que sem uma nova preparação dos professores, não era possível combater as grandes dificuldades que existiam no horizonte.

No entanto, mais tarde, este projecto acabou por ser alterado pela reforma do sistema educativo publicada em 1911, e que defendia que o ensino infantil teria características diferenciadas das do ensino primário, e ao contrário do que estava proposto na reforma de 1910 e defendido por João de Barros, definia a autonomização da escola infantil em relação à escola primária.

Eram assim estipulados novos objectivos para a educação infantil, apontando para um desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, abrangendo as crianças dos 4 aos 7 anos, e preconizando um começo de hábitos que possibilite o assento do ensino primário (Carvalho, 2001).

O ensino infantil aparece como uma preparação para a escola primária, não apresentando, no entanto, uma tão acentuada continuidade entre ambas. Os conteúdos da escola infantil revestem-se assim de actividades e de “lições sobre a forma de

coisas”, indiciando a continuidade da influência de Froebel, através também da aquisição de hábitos de higiene e métodos de trabalho. A leitura e a escrita passam a ser abordados apenas pela realização de exercícios, não sendo feita uma aprendizagem mais formal, tal como estava definida pelo método João de Deus.

Começa nesta altura a fazer-se sentir uma nova influência na escola infantil, as ideias de Maria Montessori, sobressaindo um grande peso dado à educação sensorial. A educação infantil é assim situada entre duas linhas, a de Maria Montessori e a de Froebel, que continua muito presente, nomeadamente nos materiais aplicados e exercícios realizados.

É ainda referida a necessidade de o ensino ser sempre realizado em “harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso” (Cardona, 1997:36).

Podemos inferir que nesta época era premente a preocupação por todas as crianças, aceitando as suas diferenças, e sentida a necessidade de as abranger, como parte integrante de um sistema educativo e de um país.

Há também uma grande preocupação em uniformizar os estabelecimentos em que se acolhem crianças até aos 7 anos e que foram aparecendo ao longo do tempo, desde as creches, asilos ou casas de educação, em torno de apenas uma designação que era as escolas infantis. A importância dada ao papel da família na educação das crianças em ligação às escolas infantis, remonta a esta época, em que é referido que ambas as vertentes se devem harmonizar na orientação a dar à educação da criança. Já se perspectiva aqui uma intenção de desenvolver uma intervenção educativa na escola que seja complementar da acção educativa da criança favorecendo a criação de formas de articulação entre ambas. Esta preocupação não surge tão explícita nos outros graus de ensino, conferindo à escola infantil uma das suas especificidades.

Apesar da escola infantil ir assumindo características específicas e diferenciadas em relação aos restantes graus de ensino, passa a ser concebida de uma forma mais próxima do modelo escolar tradicional, sendo os seus objectivos definidos sobretudo em relação às futuras aprendizagens (Cardona, 1997).

Nesta época a instrução é valorizada como um meio privilegiado que contribui para a evolução social, partindo-se do pressuposto que não se conseguiria alterar os altos índices de analfabetismo e melhorar as condições de vida dos cidadãos, sem investir verdadeiramente na instrução do povo e na sua educação, entendendo que a educação não se deveria restringir à instrução. Também nesta altura se denotam já os primeiros passos para o alargamento do papel da escola em relação aos indivíduos, não servindo apenas para os instruir mas também para os educar.

A reforma proposta pelo Decreto Lei de 29/03 de 1911, regista-se enquanto documento notável ao nível dos objectivos pretendidos para a educação e instrução, não tendo sido no entanto executada (Carvalho, 2001).

Naquela época, era sentida a necessidade de alterar a situação das escolas em Portugal, referindo o Deputado Carvalho Mourão “*não se encontrar em todo o país uma única escola que satisfaça as condições que a higiene e a pedagogia aconselham*”.

O referido diploma defende que “educar uma sociedade é fazê-la progredir” e que “a instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução, a educação foi em tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto” (Cardona, 1997).

Esta valorização não tem só a ver com a promoção sócio cultural da sociedade em geral mas também com o princípio de igualdade dos direitos de todos os cidadãos, que foi uma das principais bandeiras de luta dos republicanos durante a 1ª Republica.

Perante a emergência destes novos valores e princípios surge uma das diferenças que caracterizava a educação de infância no tempo da Monarquia em relação à escola infantil da 1ª Republica e que tem a ver com o facto da primeira assentar essencialmente na necessidade de responder às carências sociais das crianças e da segunda consagrar a função educativa da escola infantil como forma de ascensão e igualdade social para todas as crianças.

Na sequência desta nova forma de pensar a educação e a instrução, novas importâncias são dadas à formação das professoras das escolas infantis, sendo definido que serão formadas nas escolas normais, onde se formam também os professores do ensino primário (Carvalho, 2001).

A este curso só podiam ter acesso raparigas, indo de encontro ao papel maternal que era entendido como fundamental para leccionar as crianças mais pequenas. É dado a estas professoras um curso de dois anos de duração, em que a formação é específica para o ensino infantil, considerando portanto, a necessidade de diferenciar a educação dada a estas crianças da educação dada às do ensino primário.

A qualidade da formação de professoras era muito valorizada, considerando-se que sem uma boa prestação profissional não existia um bom funcionamento das escolas, chegando mesmo a exigir provas de aptidão e sucesso para que as professoras pudessem vir a ser nomeadas.

Mais do que “armazenar “ um grande número de conhecimentos, pretende-se aperfeiçoar os instrumentos que permitem à criança adquiri-los (Cardona, 1997:38). Tratava-se de um programa que independentemente de relevar a importância de preparar as crianças para a escola primária, considerava que teria de partir da sua socialização, educação física e ao seu equilíbrio e aperfeiçoamento orgânico. São valorizadas as actividades lúdicas como forma de trabalhar e desenvolver essas áreas, sendo organizadas em grupos sem distinção de sexo.

O ensino público, continuou a observar-se quase inexistente e em 1911, foi inaugurado o primeiro jardim-escola João de Deus, em Coimbra e iniciada a actividade da Associação João de Deus, muito importante no desenvolvimento da educação de infância portuguesa (ME, 1981).

O reforço da necessidade da criação de escolas infantis e de escolas de formação de professoras mantinha-se quase num plano teórico, agravando-se a situação com o início da Primeira Guerra Mundial, agravando-se a crise económica e a instabilidade política.

Em 1916 e apesar de todo o contexto de guerra, (1914 – 1918), foi decidido enviar professoras para o Curso Internacional de Maria Montessori, demonstrando a valorização por parte do estado em relação à educação de infância e por outro lado, a crescente influência desta pedagoga no nosso país.

António Sérgio, grande defensor da importância da educação de infância, promoveu a reflexão sobre as características a que esta deve obedecer, defendendo que

deve partir dos interesses das crianças e sempre em articulação com as características sócio culturais do meio em que vive (Cardona, 1997:40).

Este autor teve um papel marcante na defesa do desenvolvimento de uma pedagogia científica no país, considerando essencial a criação de um organismo central responsável pela dinamização de estudos, a criação de escolas experimentais e a concessão de bolsas para a realização de estudos no estrangeiro.

Esta preocupação e crescente interesse por parte de pedagogos, já defendida no final da Monarquia por Adolfo Coelho, situa na educação um papel importante das iniciativas inovadoras e da procura de novos modelos pedagógicos.

Esta época política vivida em Portugal, caracterizou-se pelas sucessivas publicações de medidas legislativas, em que, se fossem relativas à escola primária, eram sempre integradas referências em relação à escola infantil, o que significa a importância atribuída pelo Estado a este nível de ensino.

Constata-se que em 1919, com a publicação do Decreto nº 6137, de 29 de Setembro, são definidas formas de funcionamento, condições das instalações e equipamentos das escolas, sendo importante verificar que as escolas infantis eram também abrangidas, tendo sido explicitado, pela primeira vez, a importância de se incluir e utilizar materiais montessorianos e de Froebel.

Ainda em 1922, foram publicados dois diplomas (Lei nº1264, de 9 de Maio e Decreto nº 8203, de 19 de Junho) que definiam a regulamentação de horários e calendários escolares e que, por um lado apontavam para as especificidades das escolas infantis tendo em conta a idade das crianças, por outro lado continuavam a considerá-la em paralelo aos restantes níveis de ensino.

A importância dada à formação dos professores continuou a revelar-se através das medidas aplicadas, tendo em 8 de Julho de 1920, sido decretado um diploma em que era referida a organização de cursos de aperfeiçoamento para as professoras das escolas infantis e primárias, já em serviço nas escolas (Carvalho, 2001).

Pode-se daqui inferir que se mantinha a importância dada à formação de professores como condição para se prepararem para as suas funções, e por outro lado e

pela primeira vez, revela a necessidade de renovar a formação de quem já está ao serviço, implementando o sentido de formação contínua.

É importante registar que se sentia já nesta época a necessidade da formação de todos os professores passar pela Faculdades de Ciências de Educação, nomeadamente a das professoras das escolas infantis e primárias, situação que só se veio a verificar já em 1986, em relação aos educadores de infância e professores do 1º ciclo.

As escolas infantis na sua maioria surgiam de iniciativas privadas, levando a que governantes e vereadores se preocupassem com esta questão, propondo a construção de mais escolas infantis e primárias.

Quanto à natureza da criança, são apresentadas características que se prendem com o seu idealismo, ingenuidade, espontaneidade, expansão e curiosidade, defendendo-se que “só nos jardins de infância, verdadeiros viveiros onde se cultivam as tenras plantas do género humano, se poderão desenvolver todas as faculdades belas e educar as crianças no amor ao trabalho, desenvolvendo-lhes todas as qualidades necessárias para triunfar na vida” (Cardona, 1997:42).

Esta concepção de educação de infância, já encontrada no século VIII e próxima dos princípios defendidos por Froebel, continuam a ser a base em que se assentam as linhas programáticas a desenvolver nas escolas infantis, apontando para a educação física, manual e higiénica e para a educação intelectual, moral e social. Partia-se do princípio que se a criança estivesse rodeada de contextos adequados, desenvolvia bons sentimentos e as suas capacidades.

Não sendo somente a pedagogia de Froebel a única influência a fazer-se sentir, durante este período, emerge a ideia de que é da maior conveniência que os professores das escolas infantis e primárias sejam orientados no sentido de aproveitar e aplicar os ensinamentos da Dr.^a Maria Montessori e Dr. Decroly em relação a processos de iniciação e aprendizagem da leitura e escrita.

A escolha destes autores vem reforçar a nova tendência que se começa a observar em relação ao desenvolvimento de uma pedagogia com bases científicas (Cardona, 1997).

Inicia-se um processo de desenvolvimento do conhecimento da criança tendo por base os estudos já realizados pela psicologia, não partindo apenas de concepções filosóficas sobre a natureza humana. Inicia-se também nesta altura a defesa das ideias da Escola Nova, em que se valoriza a abertura da escola ao meio numa perspectiva de que a escola deve conter em si a sociedade, não se fechando nem se marginalizando em relação á comunidade envolvente e às famílias das crianças.

Este período, marcado pelas ideias de recuperação e desenvolvimento da sociedade através da educação e da instrução, e que desenvolveu uma política educativa apontada para a igualdade e progresso, terminou com o golpe de Estado sofrido a 28 de Maio de 1926, marcando o início de uma ditadura militar.

Na legislação publicada entre 1910 e 1926, o ensino infantil é equacionado de acordo com as correntes pedagógicas mais actuais, no entanto, o poder de realização não acompanha a legislação elaborada (ME, 1981).

Apesar do reduzido número de iniciativas concretizadas, observa-se que foi um dos períodos mais ricos ao nível do pensamento pedagógico, verificando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências.

Durante este período da Primeira Republica, pese embora o facto de existirem várias divergências encontradas ao nível da função da escola infantil, ela foi sempre considerada como uma componente fundamental do sistema educativo, estando sempre presente em todas as medidas pensadas e legisladas.

Devido à sua curta duração e às constantes crises económicas e políticas que marcaram este período, não foi possível a existência de grandes concretizações, tendo-se no entanto desenvolvido algumas iniciativas públicas e privadas.

Uma das medidas indicadas em 1910 e não concretizada, foi a adopção do método educativo da Associação João de Deus como modelo nacional, existindo contudo, nesta altura, cinco jardins escola. Ao nível da iniciativa privada também se registam algumas iniciativas tomadas por diversas associações populares e movimentos que abriram centros educativos para o ensino primário e para o acolhimento das crianças mais pequenas, como por exemplo “A Voz do Operário”, que remonta até aos

tempos de hoje, tendo actualmente três instituições destinadas a crianças em idade pré-escolar.

2.3. Período de 1933 - 1973

Inicia-se assim um novo período mais sombrio para as ideias renovadoras da educação, em que são tecidas críticas à política educativa do país, tendo como objectivo reduzir as despesas com a educação, definindo medidas legislativas que afectam todos os graus de ensino incluindo o ensino infantil.

Volta-se atrás nas medidas políticas já tomadas em relação à especificidade das escolas infantis, reduzindo as classes infantis que funcionavam nas escolas primárias a classes preparatórias para o ensino primário podendo as crianças ter acesso imediato ao 2º ano. Novas medidas são também aplicadas em relação à formação dos professores, em que são diminuídas as habilitações que dão acesso aos cursos, eliminando desta forma alguns gastos na sua formação e preparação.

Realça-se a reflexão de uma médica, Adelaide Cabete, sobre a função que a educação da infância podia assumir na prevenção social, preocupada com os elevados índices de mortalidade infantil, referindo a necessidade de se ensinar às crianças hábitos correctos de higiene e saúde, dando prioridade à educação das raparigas preparando-as para o seu futuro papel de mães de família (Cardona, 1997).

No entanto, qualquer ideia de desenvolvimento e proposta de acção era inibida mediante a austeridade de que se revestia a actual política educativa, que ia retrocedendo ao nível de várias medidas já postas em prática, tais como o número de anos de escolaridade obrigatória, baixando-os de quatro para três anos e alterando as normas vigentes sobre a formação de professores.

Assim, as Escolas Normais passam a ser designadas por Escolas do Magistério Primário, em que o curso do ensino infantil é considerado como um complemento do curso de formação para o ensino primário, podendo ser realizado durante um ano lectivo, o que reflecte um importante retrocesso no entendimento sobre o que deve ser a escola infantil e qual o seu papel no sistema educativo.

Nova intervenção positiva e a favor do bom desenvolvimento da educação e do ensino, foi feita por Irene Lisboa, em 1931, Professora da Escola Normal de Lisboa, em que apresentou um “programa de escola infantil”, em que, mediante a crescente valorização da preparação da criança para a escola primária reforça a especificidade que deve caracterizar o funcionamento da escola infantil (Cardona, 1997).

Irene Lisboa, apresenta assim um conjunto de propostas e sugestões para a organização do meio educativo que deve caracterizar uma escola infantil, nomeadamente no que se refere ao espaço, materiais, jogos e o tempo que deve ser estipulado para jogos mais livres e para jogos orientados, defendendo que as actividades da criança devem corresponder aos interesses das crianças, definindo a escola infantil como espaço privilegiado para a sua plena expansão.

No entanto, este novo período vivido no país e designado por Estado Novo, caracterizou-se por uma grande alteração dos valores e princípios ideológicos defendidos tais como a ordem, a unidade e o nacionalismo e introduzidos através da trilogia Deus, Pátria e Família, que devia ser, logo desde cedo, ensinado às crianças (Carvalho, 2001).

Vivia-se uma grave situação económica que afectava todo o país o que fez com que, logo no início deste regime, se verificasse um grande apoio popular, na esperança de reabilitar o país sob o ponto de vista económico e social.

A educação passa a ser assim uma garantia para o Estado, defendendo-se uma prioridade absoluta na manutenção da ordem social e na preservação da identidade e independência nacional, passando a tarefa da escola a ser propaganda das ideias defendidas pelo Estado.

A educação, do seu papel de contributo fundamental no crescimento e evolução da sociedade, passa a ser vista como um meio privilegiado para a doutrinação do povo.

Os principais valores transmitidos às crianças nas escolas passaram a ser a obediência, resignação e caridade, início, aliás, de um longo período que prima pela desvalorização cultural do país (Cardona, 1997).

É dado um papel à mulher centrado na família, retirando-a do mundo laboral e responsabilizando-a pelas tarefas caseiras e pelos filhos, o que levou a que a educação das crianças apenas fosse tarefa das mães de família, retirando o papel activo à escola infantil. Consequentemente, a medida que estava já instalada e que obrigava as fábricas a criarem creches para os filhos das mulheres que aí trabalhavam, defendendo a sua posição de trabalhadora mas também, uma educação e cuidados para as crianças, foi alterada.

Foi durante 1936, que foram publicados os estatutos da «Obra das Mães para a Educação Nacional», que passou a ser responsável pela educação infantil e pré-escolar em complemento da acção familiar, passando esta organização a ser responsável pela orientação das mães de acordo com as ideias do regime, contribuindo dessa forma para a educação nacionalista da juventude portuguesa (ME, 1981).

É naquela altura questionado os custos do ensino infantil em relação aos seus resultados e frutos, considerando-se fundamental adequar formas de actividade educativa, tendo sido fechadas as escolas infantis oficiais e tendo passado as professoras para o quadro das professoras do ensino primário.

A partir deste momento observou-se um grande retrocesso na história da educação da infância, voltando esta a ser considerada como uma missão assistencial e não sendo valorizada a sua função educativa. O seu funcionamento passou mesmo a estar condicionado a casos indispensáveis, dando-se prioridade à acção educativa da família, levando ao pressuposto de que a educação das crianças apenas era uma responsabilidade e tarefa das famílias.

Sempre que era indispensável a educação de infância esta era vista como um muito mau sinal em relação à sua família, devendo a escola superar as deficiências da educação familiar e encaminhar as crianças “nos bons costumes da moral católica”.

Ao contrário do que as pedagogias até esta altura defendiam sobre a natureza humana, a pedagogia do estado Novo baseava-se numa concepção da má natureza humana, que deveria ser orientada através da educação (Cardona, 1997:50).

Enquanto que no regime anterior, a escola infantil era comparada a jardins onde as flores se desenvolviam naturalmente, partindo-se do que a criança era e sabia, neste regime as crianças são comparadas a “pedras em bruto” que é necessário polir e cortar.

Esta nova forma de entender a educação deu lugar a uma pedagogia autoritária muito baseada na doutrinação moral.

Desta forma, a educação de infância deixou de ter como função educar e proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento natural das crianças, assumindo como fundamental dar assistência às questões sócio familiares que possam afectar a vida das crianças.

Numa sessão da Assembleia Nacional de 1938, apesar de ter sido dada importância a uma rede institucional oficial, foi referido que somente após a resolução dos problemas da escola primária é que se pensaria no ensino infantil, separando-o definitivamente do sistema educativo (Carvalho, 2001).

Quando em 1939 foi criada uma Escola Normal Social, para formar assistentes de serviço social, passaram estas profissionais a ter uma maior intervenção nas instituições de educação de infância, reforçando-se a função assistencial atribuída a estas instituições e tornando cada vez menos importante a existência de profissionais formados para a educação de infância.

Mais tarde, já nos anos 40, foi novamente publicada a obrigatoriedade de existirem nas fábricas creches para os filhos das trabalhadoras, o que pode significar a existência de um problema em crescimento e sem solução adequada.

São também criados os institutos “Maternal”, de “Assistência aos Menores” e de “Assistência aos Inválidos”, visando uma maior orientação das diferentes modalidades de assistência social (Cardona, 1997:52).

O Estado promoveu a acção destes Institutos partindo da iniciativa particular e da solidariedade social e cristã, estimulando-as dando-lhes a cooperação de que precisassem, passando o Instituto de Assistência à Família a ser responsável pela criação de instituições de assistência e educação para a infância.

A necessidade de formar professores para o ensino infantil era grande na medida em que essas iniciativas tinham desaparecido, pelo que em 1943 a Associação João de Deus que nesta altura tinha 7 jardins escola, criou um curso de formação com as linhas de orientação pedagógica para funcionar de acordo com o seu método de trabalho. Este método, centrado no desenvolvimento intelectual da criança, destinava-se às crianças dos 3 aos 8 anos. Esta ideia tinha sido já defendida na Primeira República, em que se integravam o início das primeiras aprendizagens destinadas ao ensino primário, numa concepção integradora do processo educativo sem que existisse interrupção entre educação de infância e ensino primário (Carvalho, 2001).

Apesar de haver uma grande insistência na adopção deste método a nível nacional, aliás como anteriormente já tinha sido proposto, tal não aconteceu, mantendo-se circunscrito às Associações João de Deus.

Já no final dos anos 50 o país é integrado no “Projecto Regional do Mediterrâneo”, que levou a um estudo relacional entre as necessidades de mão de obra e a capacidade de resposta do sistema educativo, pelo que foi proposto organizá-lo mais em articulação com a evolução sócio económica do país, defendendo uma maior igualdade de oportunidades no acesso ao ensino (Carvalho, 2001).

É a partir do primeiro relatório destes trabalhos que se dá visibilidade à situação da educação de infância em Portugal, entregue na sua maioria a instituições privadas em que as crianças pagavam mensalidades elevadas e restrita às grandes cidades, e a Instituições da Assistência Social, em que as mensalidades já eram mais baixas, destinadas às crianças das famílias mais carenciadas.

Apesar de, desde o princípio do “Estado Novo”, a educação ter sido sempre muito desvalorizada, foi a partir desta altura, e no início dos anos 60, que se iniciou o início de um processo de mudança.

Neste processo de mudança, observou-se também alguma diferença em relação à educação de infância, aumentando o número de instituições privadas e criando-se uma grande parte delas a partir da iniciativa de movimentos católicos.

Foi em 1954 que começou a funcionar a Escola de Educadores de Infância de Lisboa, actualmente designada por Escola Superior de Educação Maria Ulrich, que

tinha a funcionar em anexo um jardim de infância “O nosso jardim”, e o Instituto de Educação Infantil, conhecido por “Mitza e que deixou de funcionar em 1975, que tinha também um jardim de infância designado “O Beiral” (Cardona, 1997).

Enquanto que a escola João de Deus se caracterizava pelas aprendizagens de tipo escolar, estas duas novas instituições caracterizavam-se por uma intervenção educativa que se centrava na resposta às características específicas da criança diferenciando-se no método pedagógico e na formação dos seus profissionais.

Para além destas instituições observou-se alguma intervenção ao nível da educação de infância, principalmente a nível da iniciativa privada, continuando o Estado a limitar a sua resposta, a fiscalizar e a conceder autorizações de funcionamento para as instituições privadas. Ao nível oficial, houve organismos que também contribuíram para a concretização de iniciativas vindo a desenvolver a rede institucional, tais como a Direcção-Geral da Assistência e a Santa Casa da Misericórdia.

Entre a década de 50 e a de 60, registou-se um aumento de instituições de educação de infância, concentrando-se na sua maioria nas cidades e, face à inexistência de directivas oficiais, tanto a rede de instituições de educação de infância como a formação de educadoras foram-se desenvolvendo de forma aleatória, sem obedecer a critérios e políticas previamente definidas.

Devido à saída da educação de infância do sistema educativo, deu-se um grande atraso no seu desenvolvimento que originou um recomeço desordenado e heterogéneo, dificultando a sua compreensão e o seu progresso.

Como referem os autores Chamboredon e Prévon (1982, in Cardona, 1997), o papel e a evolução da educação de infância estão intrinsecamente ligados à evolução do papel social das mulheres, tendo a ver com a extensão da escolarização, com a sua profissionalização e ainda com a evolução tecnológica que vai libertando as mulheres de determinadas tarefas domésticas que lhe eram incumbidas.

A entrada das mulheres no mundo do trabalho, que era feita pelas mulheres das classes sócio económicas mais carenciadas, começa a generalizar-se a todas as classes sociais, provocando alterações profundas no seio da vida familiar (Carvalho, 1981).

Também ligada à evolução social, se constata que o aumento da longevidade devido à evolução da medicina e das condições gerais de vida, leva a que as famílias passem a integrar diversas gerações, bem como a diminuição do número de crianças no seio de uma família, leva a que a sua sobrevivência e educação sejam alvo de uma maior importância, originando um aumento de expectativas em relação ao seu futuro e ganhando a escola uma maior importância como meio de ascensão social.

Por outro lado, e na sequência da evolução dos estudos da psicologia e sociologia, passa a ser cada vez mais valorizada a importância da educação das crianças mais pequenas, contribuindo assim para a valorização do papel da educação de infância na preparação das crianças e entendida como forma de superar as carências do meio familiar.

Mas, contrariamente ao que aconteceu ao longo dos anos em relação aos outros níveis de ensino, esteve sempre presente, em relação à educação de infância, a necessidade de dar resposta às questões sociais das crianças, sendo nesta década realçada e valorizada como forma privilegiada para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e conseqüentemente, como uma ajuda fundamental na preparação para a sua vida futura (Cardona, 1997).

É nesta altura que se valoriza a função educativa das instituições, ligando a utilização do jogo e a organização do ambiente, de forma a permitir uma prática pedagógica centrada na criança, contrariamente ao que se observa no modelo tradicional.

Toda esta evolução e novas ideias começam a ter alguma influência em Portugal, que, apesar de apresentar um grande atraso em relação aos outros países da Europa, sofreu transformações sociais que se fizeram sentir na vida do país, derivadas da crescente industrialização. Desde o final dos anos 50 e início dos anos 60, e com a migração das famílias das aldeias para as grandes cidades, o número de crianças inscritas nas escolas do ensino primário aumentou de tal forma que obrigou o governo a tomar medidas (ME, 1999).

Apesar das ideias defendidas pelo governo, aumentava o número de mulheres trabalhadoras assalariadas e, com o início da guerra colonial que implicou a saída de um

grande número de pais de família, foi reforçada ainda mais a necessidade da entrada das mulheres no mundo do trabalho.

Todas estas mudanças sociais levaram à criação de maior número de instituições de educação de infância, e perante a imobilidade do Ministério da Educação, o seu crescimento é feito através de entidades privadas, fazendo-se sentir, cada vez mais, a necessidade de criar uma rede pública de instituições.

O crescimento do descontentamento da população em relação ao governo aumenta principalmente devido à guerra colonial, que, apesar de provocar um desequilíbrio económico foi utilizada de forma a manter a ideologia do regime, que continuava a atribuir um enorme valor à identidade nacional. Por outro lado, e tal como se observou em outros países da Europa, os estudantes universitários, que eram violentamente reprimidos pelo governo, organizaram-se em movimentos de contestação difundindo preocupações e agitando ideias e princípios.

Inspirados pelas ideias do Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet, começam a organizar-se no país alguns grupos de trabalho de educadores e professores, trazidas para Portugal sobretudo por Maria Amália Borges, que se tornou fundamental na história do pensamento pedagógico português (Cardona, 1997:60).

Estas ideias implicavam a valorização de uma mudança no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e, por outro lado, se tornasse mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação activa na gestão das actividades escolares.

Apesar de muito reprimidas pelo governo, observa-se o desenvolvimento de diversas experiências inovadoras, tanto no ensino normal como no ensino das crianças com necessidades educativas especiais, tendo sido muito apoiadas por João dos Santos, um psicanalista que deu um importante contributo à história da pedagogia portuguesa e à história dos serviços de saúde mental infantil.

Outra mudança significativa que ocorreu em 1963, e que teve origem em movimentos religiosos, foi a criação de duas escolas de formação, de forma a responder às necessidades de atendimento à educação de infância, e que foram a Escola de

Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação e a Escola de Educadores de Infância Paula Fressinetti, no Porto (Cardona, 1997).

Em 1964, e por razões que tinham a ver com a necessidade de desenvolver a prática do uso oral da língua nacional em Angola e Moçambique, foram criadas classes preparatórias que teriam como objectivo preparar as crianças para a escola primária. Neste sentido, foram elaborados dois programas para estas classes, designando-se por classes pré-primárias, sendo-lhes dado um grande peso à aprendizagem da língua portuguesa com actividades muito próximas das realizadas na escola, mas sendo dada também importância à realização e utilização do jogo, tendo em consideração a idade das crianças.

Ainda em 1964, é feito na Assembleia Nacional, um discurso pelo deputado Nunes de Oliveira chamando a atenção para o facto do ensino pré-primário ser indispensável para o desenvolvimento de um plano de educação com a criação de uma rede adequada de escolas infantis, realçando a sua importância para a adaptação e ambientação da criança à escola (Carvalho, 2001).

Observam-se assim inúmeras alterações no processo de evolução da educação de infância a partir das décadas de 50 e 60, que reflectem por um lado, o aumento do descontentamento da política educativa do governo e por outro lado, a evolução ao nível de outros países que levam à integração de Portugal, mesmo que contrariamente ao que o actual regime queria.

Foi também criado, em 1965, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal, responsável pela criação e apoio às Instituições de Educação de Infância, incluindo a formação do seu pessoal, marcando o início de um novo período na medida em que incentivou e organizou a formação e estágios para o pessoal não qualificado que trabalhava com as crianças nas instituições dependentes da Assistência.

Esta medida foi um marco importante porque, para além de dignificar o exercício de funções para a educação de infância, levou também a que fossem distribuídas bolsas de estudo para a realização de cursos de formação nas escolas de formação privadas já existentes e foram organizados apoios a nível local, nomeadamente orientação mais directa do funcionamento das instituições.

A actividade deste Centro foi rico em iniciativas e prestou um importante contributo para a educação de infância, numa época em que o país se tornava cada vez mais permeável a iniciativas deste género, por imposição vinda, quer das questões levantadas junto dos políticos e populações, quer vinda do exterior.

Em 1966 são dinamizadas pelas Caixas Sindicais de Previdência e Abono de Família, após publicação de uma portaria, obras e serviços de assistência materno-infantil, como por exemplo infantários e jardins de infância, que contribui também para o desenvolvimento da educação de infância (Cardona, 1997).

É em 1964, com a publicação de um relatório visando a preparação do novo Estatuto da Educação Nacional, que, redigido por Èmile Planchard, da Universidade de Coimbra, defendia a necessidade de preparar uma rede oficial de jardins de infância, destinada às crianças a partir dos três anos de idade, propondo desta forma que o Estado assumisse a responsabilidade desta parte importante da educação, e não a deixasse apenas para as Instituições privadas e de assistência.

Com este documento fala-se em preparar as crianças, mais cedo, para o programa da escola primária, chamando a atenção para o número de pais que não tem condições para assegurar a sua preparação adequada para a escola primária e para o número de mães cada vez maior que trabalha fora de casa, não podendo ocupar-se dos seus filhos.

Segundo o autor Rómulo de Carvalho, (2001) observa-se nesta altura uma mudança em relação às ideias até aí defendidas pelo regime, que considerava que a educação das crianças pequenas devia ser uma tarefa das mães, passando-se a questionar se as mães são na realidade as melhores educadoras para os seus filhos.

No entanto continua evidente uma defesa da educação restrita em que se continua a sentir uma sobrevalorização em relação à instituição escolar como meio privilegiado para ultrapassar os problemas sociais, aproximando-se de uma concepção paternalista já defendida pelo Estado Novo, em que é atribuída à escola a função de moldar a criança e em que a relação pais - escola é apenas unilateral, desvalorizando-se a participação da família na vida escolar.

No relatório atrás referido, redigido por Èmile Planchard, foi também assinalada a importância de se criarem escolas públicas de formação de educadores de infância e defendida a ideia de que era necessário que todas as escolas do país ficassem sob a dependência do Ministério da Educação, atribuindo assim a responsabilidade a este órgão do Estado (Cardona, 1997).

Também foram sentidas necessidades de formação para as auxiliares de acção educativa, pelo que foram criadas duas escolas de formação, uma por iniciativa de uma ordem religiosa “Escola do Arcediago Van-Zeller” no Porto, e outra em Lisboa, “Escola Paulo VI”.

No final dos anos 60, com o afastamento de Salazar e com a subida de Marcelo Caetano ao poder, o regime iniciou um período de maior abertura, recomeçando-se a falar da necessidade da reforma do sistema educativo, surgindo o crescimento da educação de infância como uma das questões prioritárias (Carvalho, 2001).

Segundo a autora Maria João Cardona (1997), um artigo da revista “Seara Nova” publicado em 1971, reforçou a necessidade de generalizar o ensino pré-primário como meio fundamental para a democratização e consolidação de um Estado Social.

Uma das razões para a emergência de uma rede pública da educação de infância era o facto desta ser na sua maioria de iniciativa particular e sendo paga, servia principalmente para acentuar as discrepâncias sócio culturais já existentes.

Maria Rita Mendes Leal, psicanalista ligada ao trabalho de formação de educadores e auxiliares de acção educativa refere que para generalizar a rede de jardins de infância é necessário proceder-se ao levantamento dos meios técnicos e financeiros necessários, correndo-se o risco de não vir a ser realizada (Cardona, 1997).

Mais tarde foi feito um importante trabalho de apoio, formação e supervisão de instituições de educação de infância, fomentado pelos Ministério da Saúde e Assistência e Ministério das Corporações e Previdência Social.

Também em 1971, foi feito por um organismo intitulado Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância, um levantamento das zonas prioritárias para a abertura de creches, insistindo na necessidade de que o Estado assumisse a responsabilidade pela sua abertura, ao mesmo tempo que é proposta a

definição de medidas legislativas que possibilitassem às mulheres ficarem em casa os primeiros meses após o nascimento dos seus filhos. No seguimento deste pensamento, foi ainda proposto que as creches das fábricas fossem substituídas por creches nas zonas de habitação (ME, 1999).

No entanto, não se concretizava nada em relação à criação de jardins de infância, tendo o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação emitido em 1972, um documento referente aos objectivos da educação de infância e outro relativo à criação e organização de cursos de formação públicos para educadores, propondo-se que esses cursos funcionassem nas escolas do Magistério responsáveis pela formação dos professores do ensino primário, mas com disciplinas diferenciadas para a formação de educadores de infância.

Defende-se com este diploma que os cursos de formação de educadores de infância tenham a duração de três anos, proporcionando a habilitação suficiente para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária, levando-nos assim a perceber a dificuldade de criar uma formação no entendimento da especificidade da educação de infância.

Em 1973 são publicadas algumas recomendações e normativos para o funcionamento e criação de infantários e jardins de infância. No seguimento destas publicações é proposto que as instituições com valências de creche e de jardim de infância desenvolvessem actividades de protecção à infância dando resposta às necessidades das crianças, fazendo a ligação ao meio familiar (ME, 1981).

É dada nesta altura pelas instituições, relevância ao papel da família e à preparação das crianças para a sua vida futura, valorizando no entanto a sua função social, vindo em segundo lugar a sua função educativa.

Esta política sócio educativa só começa a ser alterada a partir de novo relatório feito pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, em que se salienta novamente a necessidade de se conceber a educação de infância assumida pelo Ministério da Educação, tendo sido finalmente publicada, após grande debate público, a Lei nº5/73 definindo a nova estrutura do sistema educativo português, e que define a

criação da rede pública de jardins de infância e de escolas públicas para a formação de educadores de infância (Carvalho, 2001).

Com esta reforma de Veiga Simão, foi definida a reintegração da educação de infância no sistema educativo e foi determinado que a educação pré-escolar se destinaria às crianças dos três anos aos seis, não sendo a sua frequência obrigatória.

É assim que o Ministério da Educação passa a ser responsável pela definição das normas de funcionamento dos jardins de infância, assim como pela organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias” e formação dos educadores de infância.

É remetida à educação pré-escolar a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em simultâneo com o seu desenvolvimento intelectual e social. Também foi remetida à educação pré-escolar um papel na detecção de deficiências e inaptações das crianças (ME 1981).

Outro aspecto também muito importante foi o de identificar que na educação pré-escolar se realizariam actividades correspondentes aos interesses das crianças, iniciando uma intervenção centrada na criança. Importante foi também a referência feita à educação pré-escolar conferindo-lhe a sua especificidade e indicando que obedece a características diferenciadas das dos outros graus de ensino da escolaridade obrigatória.

2.4. Período após 1974

Com o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, estendeu-se um período revolucionário, em que os princípios da reforma de Veiga Simão são aprofundados, passando a educação a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo. E enquanto que no período do Estado Novo era o Estado a controlar a escola e toda a mensagem que por ela era passada, neste período o controlo é feito pela população e pela sociedade civil.

A escola passa a ser considerada como uma das principais vias para a definição dos novos princípios da organização popular (Cardona, 1997). Assim, observa-se nos primeiros tempos após a revolução, a organização de diferentes movimentos populares

que têm como objectivo encontrar resposta para as necessidades sociais mais difíceis, entre elas a guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras.

No meio do fervoroso aparecimento de situações que careciam de resolução, sentia-se a necessidade de se definir uma política que fosse global e coerente em relação à educação de infância, uma vez que passava por esta a resolução de muitas outras situações e também porque esta era uma das preocupações presentes desde o início da revolução.

Ainda em 1974, é enviado aos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Educação um conjunto de assinaturas de um grupo de educadores de infância, pedindo a organização urgente de uma rede pública de instituições de educação pré-escolar e a definição da política educativa a seguir (ME, 1999).

Já em 1975 aparece uma primeira proposta de implementação da rede pública, em que é realçada a necessidade de se criar uma maior colaboração com as autarquias, sendo proposto como objectivos para a educação pré-escolar o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança e contribuir para a resolução de problemas de ordem familiar e social. Emerge um cariz de protecção social inerente a todos os movimentos que apareciam naquela época, tendo posteriormente sido considerado que não estavam reunidas as condições mínimas que garantissem um funcionamento de qualidade daquelas instituições, pelo que acabou por não ser criada.

Ao longo deste tempo, foram aparecendo diferentes grupos de estudo e diferentes propostas que apontam para diferentes aspectos e têm em linha de conta diferentes concepções sobre a educação. Assim, defendeu-se a criação de um organismo responsável pela definição de uma política global da Educação e Protecção Infantil, a predominância de uma concepção socioeducativa mais abrangente desde o nascimento até ao início da juventude, a necessidade de se criar um Instituto da Criança que fosse independente do Estado, a necessidade de se rever a legislação já existente e a necessidade de se coordenar os financiamentos dados às instituições criadas a partir de iniciativas populares, entre outras (ME, 1981).

Devido à multiplicidade das iniciativas populares, a situação vivida era muito confusa, existindo instituições que funcionavam em muito más condições e onde nem

sempre existia pessoal qualificado para o exercício das funções de educadores e auxiliares

Misturam-se defesas de ordem social com defesas de ordem organizacional, mas todas apontavam para a importância que a educação de infância cada vez mais tinha, tanto no país como a nível internacional.

Ao longo do tempo foi-se constatando que, por um lado, existia uma grande heterogeneidade no funcionamento da rede institucional existente, e por outro lado, existia uma situação de segregação social cada vez mais vincada, devido às instituições privadas com fins lucrativos que recebiam as crianças pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados e às instituições dependentes da Assistência Social que continuavam a receber as crianças oriundas dos meios mais desfavorecidos, situação esta que se tornava fundamental ser revista.

Tudo isto apontava para a urgência da criação de uma rede pública de jardins de infância e para a criação de cursos públicos para a formação de educadores de infância, tendo fechado muitos privados ao longo desta época revolucionária, devido a movimentos de contestação, continuando apenas a Escola João de Deus e a Escola de Educadores de infância de Lisboa Maria Ulrich.

Em 1976 e após a sucessão de inúmeros governos provisórios e consequentemente as diferentes defesas sociais e políticas de cada um, o país entrou numa fase de normalização da relação entre o Estado e a Sociedade, tal como refere Stoer (1986) citado in Carmona, 1997.

Ainda em 1977 é finalmente criada a rede pública da educação pré-escolar, pela Lei nº 5 de 1 de Fevereiro, definindo prioridade no seu desenvolvimento nas zonas rurais e suburbanas, sendo dado o prazo de um ano para a definição do estatuto dos jardins de infância.

São assim definidos os objectivos para a educação pré-escolar, tais como favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar. É desta forma defendida a igualdade de oportunidades que posteriormente haveria de integrar futuros diplomas para a educação pré-escolar e ainda, revogada a antiga Lei nº5/73 da reforma

de Veiga Simão em que é dado um papel à educação pré-escolar na apreensão de princípios morais e religiosos e dado um impacto significativo na educação pré-escolar (ME, 1981).

A Lei nº5/77 apresenta uma leitura sobre a sociedade e uma atitude perante ela diferentes da Lei nº5/73, sendo reforçada a necessidade de o jardim de infância funcionar em articulação com as características da vida comunitária, estando também implícita uma participação mais activa dos pais e também de outras pessoas da comunidade na vida escolas das crianças.

Em relação à formação de educadores de infância, mantém-se a urgência na sua organização, tendo em 1977, sido criado o Ensino Superior de “curta duração” que veio a designar-se mais tarde por Ensino Superior Politécnico e que posteriormente levou à criação das actuais Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação de professores e educadores de infância (Cardona, 1997).

No desenvolvimento da rede pública da educação pré-escolar e com a definição de protocolos com algumas autarquias para a cedência de instalações e equipamentos para esse fim, surge a designação de CEPES, Classes de Educação Pré-Escolar, em que o trabalho desenvolvido era feito por professores do ensino primário dado o número reduzido de educadores de infância, o que levou por parte do Ministério da Educação à criação de guias de orientação para superar a falta de formação específica destes profissionais.

Estes guias foram, desde o seu início, criticados pelos profissionais de educação de infância por apresentarem um único programa de actividades, sem ter em conta a especificidade de cada realidade, tal como estava definido na lei nº5/77, que criou o sistema público de educação pré-escolar (ME, 1981).

É também em 1978 que são criadas as primeiras instituições da rede pública, 141 estabelecimentos, pela Portaria 786, de 30 de Dezembro. O início desta rede implicou a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma ligada ao Ministério da Educação centrada sobretudo nas questões educativas e outra ligada ao Ministério da Segurança Social, essencialmente ligada às questões de ordem social.

Nesta nova época que atravessou o país, a educação das crianças é sentido como um problema não só da escola mas também do contexto sócio familiar, dando à escola um papel importante no desenvolvimento da vida comunitária.

O início da rede pública da educação pré-escolar, implicou que os educadores abordassem novas realidades de trabalho enquanto meios mais pequenos, nomeadamente as aldeias, passando de um trabalho mais centrado nas questões psicológicas das crianças, para um trabalho com maior relevo nas suas características sociológicas.

Durante esta época, continuou o Ministério da Educação a definir prioritária uma resposta educativa às crianças dos três aos seis anos nas suas instituições de educação pré-escolar, cabendo ao Ministério da Segurança Social dar prioridade na resposta às necessidades sociais das crianças (ME, 1999).

A implementação da rede pública foi-se alargando, reforçando os critérios de dar prioridade às zonas mais carenciadas do país, nascendo respostas específicas, nomeadamente em relação às zonas de grande dispersão populacional, para as quais foram criadas respostas como a educação itinerante e os programas educativos para os pais. Tendo sido sempre valorizada a iniciativa das populações e das autarquias na criação dos jardins de infância, mais do que em qualquer outro nível de ensino, a participação activa das famílias e das pessoas da comunidade é considerada fundamental, formalizando-se esta necessidade com a existência de um órgão “Conselho Consultivo”, que, composto por representantes das autarquias e dos pais, para além do pessoal docente e auxiliar do jardim de infância, passa também a assumir um papel relevante no desenvolvimento dos projectos educativos definidos pelos educadores.

Este processo de cooperação e partilha do processo educativo, em relação aos outros níveis de ensino, só na década de oitenta é que começa a ser pensada, surgindo a necessidade de se definir uma maior formalização da participação dos pais e da comunidade na gestão da vida escolar.

Foi em 1979, com a aprovação dos Estatutos dos Jardins de Infância, Decreto Lei nº542 de 31 de Dezembro de 1979, que foi legislada a importância que

efectivamente a família deveria ter na Educação Pré-Escolar, e a necessidade de serem criadas as condições para a sua participação, nomeadamente a criação do referido “Conselho Consultivo” a funcionar para além, dos restantes órgãos de gestão (ME, 1981).

Este diploma definiu também as áreas de desenvolvimento da criança em que deveria assentar o trabalho pedagógico do educador, devendo as actividades centrar-se na criação de condições que, de uma forma integrada, permitissem à criança, tanto individualmente como em grupo, realizar experiências e aprendizagens que estivessem adaptadas às suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Também neste ano, com a publicação do Decreto Lei nº519-G2/79, de 29 de Dezembro de 1979, foram publicados os Estatutos das Instituições Privadas de Solidariedade Social, abrangendo as instituições de educação de infância sem fins lucrativos, de origem paroquial e criadas a partir da iniciativa de movimentos populares. Passa assim o Ministério dos Assuntos Sociais em colaboração com as Autarquias a ser responsável pelo seu funcionamento, regulamentação e fiscalização (Cardona, 1997).

Observa-se assim uma grande disparidade entre os estabelecimentos da rede pública do Ministério da Educação e as Instituições do Ministério dos Assuntos Sociais, na medida em que nos primeiros foi salvaguardada a autonomia pedagógica dos educadores, devendo o funcionamento do estabelecimento ser apenas condicionado às práticas educativas e, nos segundos, a actuação dos seus educadores passou a ser condicionada pelos seus corpos de gestão que, perante os Estatutos, não ficou salvaguardada nem a representatividade do pessoal técnico nem a formação ou qualquer perfil para os gestores.

È ainda em 1979 que são publicados os Estatutos das escolas públicas de formação para os educadores de infância, designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância, ficando autónomas em relação às escolas do magistério primário e que, com uma duração de três anos definem o seu plano de estudos dos cursos centrado na prática pedagógica entendida na sua dimensão relacional, procurando-se que para além do ser e do saber fazer, sejam também uma realidade na formação, o ser e o estar (Cardona, 1997).

Paralelamente a esta formação tão necessária, em 1980 foram também criados os cursos de promoção de auxiliares de educação destinados ao pessoal que trabalhava nas instituições sem qualquer formação técnica específica, identificando a importância dada à prática educativa com as crianças desta faixa etária.

No entanto as diferenças entre os dois ministérios continuaram, contribuindo para a clivagem já existente, nomeadamente os diferentes critérios de atribuição de subsídios às instituições privadas. Assim, para as instituições privadas de solidariedade social, dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, os subsídios passam a ser feitos por cada criança de acordo com o cálculo do custo médio de cada utente, ficando assim em aberto a admissão de pessoal não técnico como via de resolução para suporte dos custos, enquanto que, para as instituições privadas dependentes do Ministério da Educação continua a apoiar é pago o salário de um educador por cada grupo de crianças.

Em 1981, independentemente destas diferenças, os educadores de infância criaram a sua primeira associação, Associação de Profissionais de Educação de Infância, que tem vindo gradualmente a assumir uma papel importante na formação e informação destes profissionais.

Na continuação do desenvolvimento da educação de infância, em 1982, é definido um sistema de colocações específico para estes profissionais, de modo a dar resposta às necessidades, terminando com a colocação de educadores mediante as normas já existentes para os professores das escolas primárias (ME, 1999).

A partir desta altura começa-se a sentir uma pressão económica que afecta o crescimento da rede pública de jardins de infância, apesar de, por iniciativa das autarquias, continuarem a ser criadas novas instituições.

A dinâmica inicial de criação de instituições de educação pré-escolar perdeu-se tanto ao nível do Ministério da Educação como da Segurança Social, observando-se que em 1986, as taxas de cobertura institucional das crianças dos três aos seis anos era apenas de 35,6% (Cardona, 1997).

Durante os anos 80, a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, desenvolveu inúmeras acções de formação contínua para os profissionais de educação de infância e publicou documentos de apoio ao trabalho desenvolvido nos

jardins de infância da rede pública, revelando uma grande valorização do trabalho ao nível das áreas de expressão verbal, plástica, dramática e musical e dando relevância às práticas educativas assentes no desenvolvimento sócio afectivo, não sendo referenciada enquanto uma preparação pré-escolar das crianças.

Em 1986, inicia-se o funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação, já anteriormente pensados e projectados, passando a funcionar os cursos de formação de educadores de infância e de professores do ensino primário, de forma diferenciada.

Estas Escolas Superiores de Educação passaram a definir os seus próprios planos de estudo autonomamente deixando de ser definidos a nível nacional e constituíram um marco importante na formação dos educadores, passando esta a pertencer ao ensino superior.

Foi também em 1986 definida a Lei de Bases do Sistema Educativo, projecto esperado já desde 1974, e que, apesar de valorizar a especificidade da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino, é importante o facto de esta ser integrada num sistema de educação para todo o país e em conjunto com os outros níveis de ensino.

À semelhança do decreto de 1979, é muito valorizada a participação activa das famílias e são valorizados aspectos relativos ao desenvolvimento sócio afectivo das crianças (ME, 1999).

Com o início do funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ano de 1986 marcou o início de uma nova fase no panorama educativo do país, considerando a educação não só como um importante pilar para a construção e implementação da democracia no país, mas condicionante e determinante no desenvolvimento social, cultural e económico.

Foi ainda neste ano criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que tendo como uma das principais finalidades a luta contra o insucesso escolar, considerou a educação pré-escolar como um meio eficaz a utilizar contra o insucesso. A educação de infância começou a ser concebida de uma nova forma, centrando-se na nova função de preparação “pré-escolar”, contrariando as ideias defendidas pela maioria dos

profissionais, que consideraram esta perspectiva redutora em relação às finalidades deste nível de ensino, muito mais vastas e abrangentes (Cardona, 1997).

Continuou no entanto a ser considerada como primeira linha de intervenção, a necessidade de reconhecer e respeitar a especificidade da criança e de catalisar a sua inserção cultural, dando à criança a possibilidade de explorar e experimentar meios educativos diversificados.

Em relação à formação dos educadores é também considerada fundamental a sua preparação para o trabalho em diversos tipos de meios e estruturas institucionais, revelando a preocupação de conceber a educação de infância numa perspectiva socioeducativa, perspectiva semelhante à que foi já defendida em 1975.

Em 1989, com a publicação da lei orgânica das Direcções Regionais, a educação pré-escolar passa a ser integrada nestes serviços, em paralelo com os outros níveis de ensino.

Apesar de ser um aspecto positivo para a educação pré-escolar, assumindo o Ministério da Educação um mesmo tratamento para todos os níveis de ensino, representou também, por outro lado, um menor acompanhamento aos educadores, no que diz respeito à sua formação e às suas práticas educativas e que era feito pelo Departamento de Educação Pré-Escolar.

O trabalho desenvolvido no âmbito do projecto da Reforma do Sistema Educativo, acabou por incidir essencialmente na reestruturação dos currículos, o que resultou no esquecimento da educação pré-escolar, mediante a inexistência de um currículo formalmente definido para este nível de ensino.

Em 1990, é levantada a necessidade de se clarificar a política educativa para a educação pré-escolar, apontando-se para a importância de se definirem linhas de orientação pedagógicas, aspecto este que foi muito valorizado pelos educadores de infância, e que posteriormente, em 1997, foram legisladas.

Com a publicação dos Estatutos da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril de 1990, em relação à educação de infância foi muito positivo a integração dos educadores de infância numa mesma carreira profissional que os restantes docentes dos outros níveis de ensino, sendo visível no entanto a necessidade

de serem revistos os Estatutos dos Jardins de Infância, vindo a ser mais tarde revogadas algumas das suas disposições com a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (ME, 1999).

Com esta Lei, para além de um novo enquadramento pedagógico que é estabelecido para a educação pré-escolar, que veremos a seguir, são clarificados os conceitos de rede pública e privada, assumindo-se que estas apesar de complementares, são distintas, cabendo ao Estado a expansão da rede de educação pré-escolar e assegurar a gratuitidade da componente educativa, sendo assim finalmente definido que o Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional.

Em 1996, é proposto o programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar para a elaboração de normas para a regulamentação e orientação de todos os estabelecimentos da educação pré-escolar (ME, 1999).

Este Programa tinha como metas expandir a educação pré-escolar em articulação com as autarquias, instituições privadas e de solidariedade social e adoptar um modelo de organização por parte da rede pública que promova a expansão da educação pré-escolar, em colaboração estreita com os outros ciclos da educação básica. O referido Programa constituiu-se, em si, promotor da educação pré-escolar enquanto um dos principais elementos do processo global de desenvolvimento de uma sociedade instruída, envolvendo crianças, pais, profissionais e a sociedade em geral

Existe uma percepção de especificidade que sempre caracterizou a educação de infância portuguesa relativamente aos outros níveis de ensino, observando-se logo pelas suas origens, que, ao contrário da escola, as instituições de educação de infância foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social, valorizando-se a sua função educativa, apenas muitos anos mais tarde.

A educação de infância ao longo dos tempos e dos vários regimes políticos existentes, sempre ocupou um lugar diferenciado no sistema educativo, com a excepção do período da Primeira República, em que, paralelamente às definições de orientações oficiais emanadas para a escola primária, eram sempre definidas orientações para as escolas infantis. Tais diferenciações observaram-se, claramente, a partir do período do

Estado Novo, em que a educação de infância foi negligenciada, sendo o seu desenvolvimento entregue às iniciativas privada e de Assistência Social.

Só a partir de 1973, com a reforma de Veiga Simão, é que a educação de infância voltou a ser considerada parte integrante do sistema educativo, assumindo diferentes contornos até aos tempos actuais.

Estas diferenças incidiram numa maior ou menor valorização da sua função social em detrimento da sua função educativa, observando-se a coexistência de instituições que valorizam de forma diferente estas duas funções. Existem ainda hoje, duas redes institucionais, uma dependente dos serviços de educação que assume primordialmente uma função educativa, e outra, dependente dos serviços da segurança social, que assume como principal função o responder às necessidades sociais das crianças e das famílias.

Também se observaram oscilações relativamente ao peso dado à importância do seu papel na preparação para as futuras aprendizagens escolares, sendo no período da Primeira República que é dado um grande peso à instrução das crianças que frequentavam a escola infantil, valorizando a sua preparação para a escola primária.

Com excepção deste período e sempre que era dada importância à educação de infância, predominou o respeito pela sua autonomia e pelas suas características específicas em relação à escola obrigatória, concebendo-se as suas finalidades de uma forma mais alargada, focando o desenvolvimento global das crianças e baseando-se nos seus interesses e necessidades.

Ao longo dos tempos observa-se que os princípios orientadores para a educação de infância valorizam uma imagem da infância enquanto um período de maturação, em que a criança tem uma tendência natural para se desenvolver, imagem esta que se inicia nas últimas décadas da Monarquia e continuou a ser valorizada durante a Primeira República. A primeira diferença em relação a estes princípios observou-se no período do Estado Novo, tendo sido retomados nos últimos anos deste período histórico. A partir de 1974, para além desta perspectiva maturacionista baseada nas características psicológicas da criança, começaram a ser igualmente valorizadas as suas características sociológicas.

Perante esta nova perspectiva, reconhece-se o papel da educação de infância na superação das diversas questões que afectam o seu desenvolvimento, não como foi anteriormente defendido pelos programas de educação compensatória, mas de uma forma positiva, em que se avaliam as diferenças sociais integrando-as no trabalho desenvolvido e valorizando o papel educativo do meio comunitário.

Em relação aos profissionais de educação de infância, verificou-se desde o início do funcionamento da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, um maior apoio formativo dado pelos serviços do Ministério, do que aquele que era dado habitualmente aos professores dos restantes níveis de ensino. Esta especificidade teve em linha de conta o facto de haver um número mais reduzido destes profissionais, a sua história recente e as dificuldades sentidas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho, originadas quer pela ausência de directrizes curriculares, quer pelas práticas isoladas, levando-os a organizar-se por zonas concelhias, reunindo periodicamente e concebendo a reflexão conjunta enquanto um precioso enriquecimento profissional.

CAPÍTULO 2

ACTUAL ENQUADRAMENTO LEGAL DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO E DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Lei de Bases e a Organização do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49, na sua versão consolidada de 30 de Agosto de 2005, estabelece o quadro geral do sistema educativo enquanto conjunto de meios que garante o direito à educação e que, conforme definido no seu artigo 1º, ponto 2, traduz-se numa acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

É consubstanciado o direito à educação e à cultura para todos os portugueses, no seu artigo 2º, Princípios Gerais, referenciando o sistema educativo como uma resposta às necessidades resultantes da realidade social, apontando para um contributo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tal como está explícito no seu ponto 4 « incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho».

A educação, neste diploma, assume um carácter global e integrador da formação e do desenvolvimento dos cidadãos, assegurando a promoção do espírito democrático e pluralista e formando-os para o seu empenhamento na construção do seu meio social, com um espírito crítico e criativo, capaz de participarem na sua transformação.

Manifestando estes princípios gerais entre outros, este diploma determina que o sistema educativo compreende três âmbitos de acção sendo eles a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. (secção I ,ponto 1, artº 4º)

Anuncia, quanto à educação pré-escolar, uma acção educativa complementar ou supletiva da família com quem deverá estabelecer estreita relação, reconhecendo um papel essencial à família no processo do seu desenvolvimento (artº 4º, ponto 2), fazendo referência à educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo.

Já em relação à organização da educação escolar, a Lei de Bases no seu artº 4º, ponto 3, estabelece que compreende o ensino básico, secundário, superior, modalidades especiais e actividades de ocupação de tempos livres, conferindo ao ensino básico a sua universalidade e a sua obrigatoriedade de frequência até aos quinze anos de idade.

O ensino básico organiza-se em três ciclos, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, conforme o previsto no artigo 8º do mesmo diploma. Assim, está definido que no 1º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, no 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área e finalmente, no 3º ciclo o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

No âmbito da organização da educação pré-escolar e da educação escolar, para além de se conferir um regime facultativo à primeira (artº 5º, ponto 8) e um regime obrigatório à segunda (artº 6º, ponto 1), observam-se diferenças tanto no número de anos previstos para o desenvolvimento de cada uma, como no número de professores que as desenvolvem fixando a mono docência para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo e a pluridocência para os 2º e 3º ciclos da educação escolar.

Na sequência da organização do sistema educativo, o diploma enuncia os objectivos da educação pré-escolar no seu artigo 5º, ponto 1, referindo princípios e alguns aspectos curriculares a ser desenvolvidos, e que são os seguintes:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;

g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Nesta sequência o mesmo diploma, depois de definir a universalidade para o ensino básico no seu artigo 6º, enuncia os seus objectivos no seu artigo 7º, e que são os seguintes:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

k) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos;

A universalidade é assim estipulada só para as crianças que frequentam a escola a partir do 1º ciclo, não abrangendo as crianças que frequentam a educação pré-escolar, sendo a sua frequência facultativa.

Pode-se contudo observar que, tanto nos objectivos definidos para a educação pré-escolar como nos objectivos definidos para o ensino básico, estão consubstanciados o direito à educação e à cultura, sendo garantido o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, contribuindo para a realização do educando através da formação do carácter e da cidadania, assente numa reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Observa-se também que existe no articulado do diploma, uma preocupação pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspectos que são referenciados na educação pré-escolar e que encontram seguimento no ensino básico, como no que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, cabendo à educação pré-escolar, no artigo 5º, alínea h), proceder à despistagem de problemas para melhor poder promover o seu encaminhamento e ao ensino básico, conforme expresso no artigo 7º, na alínea j), assegurar o seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades, criando assim um veículo condutor, entre a educação pré-escolar e o ensino básico, no que diz respeito à inclusão das crianças e jovens.

A importância dada à educação para os valores e princípios associados à formação moral e cívica das crianças e jovens tendo em vista um futuro cidadão, responsável e democraticamente interveniente na vida comunitária, é reflectido também através do que está estipulado no artigo 5º, alínea d), objectivos da educação pré-escolar e no artigo 7º, alíneas a), h) e i), objectivos do ensino básico.

Ainda a importância dada ao papel da família na educação pré-escolar, sendo-lhe atribuída uma acção complementar de estreita cooperação entre ambas no plano da acção educativa, é estipulada para o ensino básico, no âmbito do processo de informação e orientação educacionais.

Tanto a educação pré-escolar como o ensino básico, apesar do primeiro ser de frequência facultativa e o segundo de carácter obrigatório, ambos são gratuitos, indo de encontro ao primeiro princípio geral estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 2º «Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República».

No desenvolvimento do articulado deste diploma, a educação pré-escolar faz parte integrante do sistema educativo tal como está enunciado no seu artigo 4º, sendo que no seu artigo 5º, ponto 4, é atribuída ao estado a incumbência de assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar, atribuindo ao Ministério, no seu ponto 7, a responsabilidade de “definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”.

2. A Lei de Bases e A Formação de Educadores e Professores

É também na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que está estabelecido, no seu capítulo IV, (Recursos Humanos) o enquadramento jurídico que define o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, certificando a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional (artigos 33º e 34º).

É no Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que está definido o perfil geral de desempenho para o desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, que se constitui como quadro geral de orientações onde se enquadram a organização dos cursos de formação inicial, a certificação na qualificação profissional para a docência, remetendo para um posterior diploma em que são definidos os currículos específicos.

Observamos assim através do referido diploma, a definição de um perfil comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico e secundário, evidenciando exigências por um lado, para a organização dos projectos da respectiva formação, e por outro, para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. É mais um documento que reafirma a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo nacional e os educadores de infância como profissionais docentes, com igual estatuto.

Este diploma enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os referidos níveis de ensino, apontando para várias dimensões de intervenção e que no seu Anexo discrimina a dimensão profissional, social e ética, (capítulo II) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (capítulo III), a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (capítulo IV) e finalmente, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (capítulo V) globalizando o exercício da docência em torno de um conjunto único de princípios e valores, que os unifica numa actividade profissional.

Se nos debruçarmos na dimensão profissional, social e ética (capítulo II), verificamos que o docente deverá promover aprendizagens curriculares, ponto 1, fundamentando a sua prática profissional no uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas de uma prática social e ética, promovendo a autonomia, a inclusão na sociedade, o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos, a capacidade relacional e de comunicação e assumindo uma dimensão cívica e formativa das suas funções.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (capítulo III), prevê que o docente promova aprendizagens no âmbito de um currículo no quadro de uma relação pedagógica de qualidade e integrando conhecimentos das áreas que o fundamentam, desenvolvendo aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos traçados no projecto curricular de turma e utilizando de forma integrada saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares, ponto 1. Prevê ainda a utilização correcta da língua portuguesa nas suas vertentes escrita e oral, (ponto2, alínea d)), a utilização e incorporação adequada nas actividades de aprendizagem de linguagens diversas e suportes variados (ponto2, alínea e)) o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (ponto2 alínea f)), o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas (ponto 2, alínea g)), a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e acompanhamento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (ponto2, alínea h)), o incentivo à construção participada de regras de convivência democrática e a gestão de conflitos interpessoais de vária natureza e utiliza a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação (ponto 2, alínea i).

Já numa dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor deverá exercer a sua actividade profissional de uma forma integrada entendendo a escola enquanto instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (capítulo IV, ponto 1), perspectivando-a como espaço de educação inclusiva, participando na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos seus projectos curriculares, integrando no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, colaborando com todos os intervenientes no processo educativo e promovendo interacções com as famílias e, por último,

valorizando a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural e cooperando na elaboração e realização de estudos e de projectos integrados na escola e seu contexto.

Consubstanciado à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (capítulo V, ponto 1,) deverá o professor incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades analisadas através da sua prática pedagógica.

Assim, apesar da educação pré-escolar não fazer parte da escolaridade obrigatória assumindo um carácter facultativo e, no seu aspecto formativo, assumindo-se complementar ou supletiva da acção educativa da família, os profissionais de educação de infância, são, à luz dos diplomas vigentes, docentes detentores de diplomas que certificam a sua formação profissional específica a quem foi conferido um perfil de desempenho profissional comum, na sua generalidade, aos restantes docentes.

3. Escolas e Autonomia

Com a escolaridade obrigatória de nove anos, considerou-se importante promover uma forte identificação do jovem com a escola, partindo-se do princípio que as sucessivas mudanças de escola a que os jovens estão sujeitos não contribuem para o enraizamento cultural, condição fundamental de sucesso educativo. Assim, pelo Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, considerou-se necessário criar escolas cuja tipologia se adaptasse à escolaridade básica de nove anos, incluindo a educação pré-escolar, possibilitando ao jovem a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício, e sempre que possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar, tal como está estipulado no ponto 2 do referido diploma.

Este despacho fundamenta a criação destes estabelecimentos de educação e ensino, na necessidade de promover uma identificação dos alunos com a escola, ao longo dos vários anos de escolaridade, evitando as mudanças sucessivas de estabelecimento que não contribuem para o seu enraizamento cultural, e também, uma maior interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade.

No seu ponto 3, observa-se a importância dada ao alargamento da básica de nove anos a outras escolas do 1º ciclo situadas na mesma freguesia, disponibilizando recursos

para o desenvolvimento das suas actividades lectivas. Este aspecto leva a que se considere as escolas básicas criadas ao abrigo deste diploma, como centros de dinamização resultando em recursos pedagógicos ao serviço da comunidade escolar daquela área.

Mais tarde, com o Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação, é dado um papel relevante à autonomia das escolas e à descentralização, que conta com a construção da autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, de forma a melhor responder e corresponder aos desafios da mudança. A autonomia, segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, é assim, não um fim em si mesmo mas um meio das escolas desempenharem melhor as funções que lhes são atribuídas.

A massificação do ensino, que trouxe para o sistema educativo um público heterogéneo, e cada vez maior incapacidade do estado para o gerir centralmente, dada a crescente complexidade e diversidade social, levaram à necessidade de descentralização das políticas educativas (Serra, 2004:31).

Com este diploma é dada especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância, sendo ambos integrados, de pleno direito e pela primeira vez, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão, sendo-lhes permitido, em igualdade de circunstâncias com os 2º e 3º ciclos, encontrar soluções organizativas adequadas tanto às escolas de maior dimensão como às mais pequenas e isoladas.

Segundo o Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de Maio, no seu artigo 6º, capítulo I, “ a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa”.

Os agrupamentos de escolas traduzem-se assim, não só numa aproximação geográfica e administrativa das escolas, mas também numa aproximação sob o ponto de vista pedagógico.

É com esta nova organização que as escolas, nomeadamente as do 1º ciclo e os jardins de infância, participam e partilham projectos até aí vedados devido ao seu isolamento institucional, isolamento esse que os mantinha afastados das escolas dos 2º e 3º ciclos e que, em muitos dos casos, os colocava a funcionar em escolas com apenas um professor (Serra, 2004).

Com a sua integração neste novo modelo organizacional, promoveu-se a articulação curricular e um percurso sequencial e articulado entre os vários níveis educativos, contribuindo para um cada vez maior conhecimento, entre os docentes, dos vários ciclos e seus conteúdos e problemáticas.

Para além deste aspecto que muito contribuiu para combater o isolamento dos docentes, tanto da educação pré-escolar como do 1º ciclo, o Decreto Lei nº 115-A/98 estipulou, que a administração e gestão das escolas fosse feita por órgãos próprios, artigo 7º, sendo que no seu artigo 9º define a integração desses docentes nos órgãos de gestão, promovendo, dentro de princípios equitativos, a visibilidade destes dois ciclos de educação e ensino e possibilitando a sua articulação com os restantes docentes, uniformizando o corpo docente em torno de um processo educativo dos alunos.

Com este diploma, nasce uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos, prevalecendo o equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos a desenvolver e a valorização da intervenção no processo educativo de todos os intervenientes, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docentes e representantes da Autarquia.

É dada uma nova forma ao sistema educativo, no conjunto das suas escolas, professores, alunos e restante comunidade educativa, de articular os seus níveis de acção e decisão curricular, rompendo com a uniformidade que caracterizava as escolas do passado, em favor de uma maior autonomia e responsabilização pelos seus projectos curriculares e formas de desenvolvimento.

4. Organização e Gestão do Currículo do Ensino Básico

O Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, fixa os princípios orientadores de organização e gestão do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação

entre os três ciclos do ensino básico, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens, consagrando-se uma resposta adequada às necessidades sentidas.

No referido diploma, a organização e a gestão do currículo subordinam-se a vários princípios orientadores que visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.

No seu artigo 3º, estão explícitos os princípios orientadores da organização e gestão dos três ciclos que constituem em si a escolaridade obrigatória, sendo que o primeiro a ser enunciado é a coerência e sequencialidade entre os referidos ciclos, reforçando a necessidade de não criar compartimentos estanques no processo de ensino aprendizagem dos alunos que frequentam os 1º, 2º e 3º ciclos. Relevante é também assegurar que a avaliação constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem, estando definida a avaliação, no seu artigo 12º, enquanto « processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico». É neste diploma que a avaliação assume três modalidades, a diagnóstica, a formativa e a sumativa, sendo que a diagnóstica prevê a diferenciação pedagógica no sentido de superar as dificuldades dos alunos, a formativa assume um carácter contínuo e sistemático e a sumativa utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa a realizar-se no final de cada período lectivo. A avaliação preenche uma parte fundamental do processo educativo, em que ao avaliar os processos e os efeitos, promove a tomada de consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades dos alunos e à sua evolução.

Ainda no artigo 3º, outro princípio não menos importante é a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que apontam para a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da contextualização e articulação dos saberes. É no seu artigo 5º que estão consideradas as três áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projecto em que é promovida a articulação de saberes de diversas áreas curriculares através do levantamento de problemas ou temas de pesquisa de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; o Estudo Acompanhado é também uma área curricular não disciplinar que promove nos alunos a aquisição de métodos de trabalho e de estudo e favorece a sua autonomia na

realização das aprendizagens; por último, a Formação Cívica é a terceira área curricular não disciplinar que ocupa um espaço de relevo para o desenvolvimento da educação para a cidadania como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes.

A educação para a cidadania é aliás um dos princípios orientadores da gestão do currículo dos três ciclos, sendo-lhe concedido um carácter transversal em todas as áreas curriculares.

A promoção da integração das dimensões teórica e prática, valorizando as aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, dando relevo no ensino das ciências, é também um princípio orientador da organização e gestão do currículo dos três ciclos do ensino básico, levando a que os alunos aprendam a aprender, experimentando, observando e desenvolvendo a curiosidade de saber.

Esta organização e gestão do referido currículo tem em linha de conta o reconhecimento da autonomia da escola como uma mais valia na definição de projectos de desenvolvimento de currículo adequados ao contexto de cada escola, contribuindo também para a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, favorecendo a conclusão da escolaridade obrigatória. Ainda tendo por base estes princípios orientadores, acresce a valorização de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, tendo como perspectiva a formação ao longo da vida.

Após um longo debate com as escolas e as comunidades educativas e após o lançamento do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, foram lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, entre as quais constam os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional (Serra, 2004).

No desenvolvimento destas medidas foi emergindo a necessidade de novas práticas de gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, enquanto conjunto de aprendizagens e competências, tendo em linha de conta conhecimentos,

capacidades, atitudes e valores, conforme os objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

5. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, apesar de abrangida pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, só dispôs de uma quadro legislativo próprio a partir da publicação da Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, configurando-se numa trave mestra deste nível educativo, sendo neste diploma, no seu artigo 2º, que está estipulado a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida (Serra, 2004:65).

No seu artigo 8º continuam a ser imputadas ao Estado responsabilidades na definição das orientações gerais “nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico” e são definidos objectivos e linhas de orientação curricular (artº 8º, alíneas a) e b)), assumindo o Estado uma tutela pedagógica e técnica.

Aparece, assim pela primeira vez, ao nível legal, uma referência clara à importância de serem definidas orientações de natureza curricular que, de alguma forma, pudessem vir unificar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nos jardins de infância pertencentes a organismos e ministérios diversificados (Serra, 2004: 66).

Estas orientações, ao darem visibilidade ao sistema de educação pré-escolar, definem-na e reforçam-na como um serviço educativo de interesse público versus serviço apenas de apoio às famílias, não retirando a importância da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação, legislada já na Lei de Bases do Sistema Educativo e reforçada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

No articulado deste diploma estão estipulados os objectivos que a educação pré-escolar se propõe atingir, enquanto base para o seu desenvolvimento curricular, propondo a implementação futura de orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação pré-escolar se desenrola (Serra, 2004:67).

Partiu-se assim do princípio geral expresso no artigo 2º da Lei Quadro “ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” para a necessária criação de condições para as crianças continuarem a aprender,

importando para isso que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender (ME, 2002:17).

É nesta linha que decorre um objectivo geral pedagógico definido na Lei Quadro “ *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso á escola e para o sucesso das aprendizagens*”, que, apesar de não se pretender que a educação pré-escolar assuma um papel de preparação para a escolaridade obrigatória, é fundamental que se desenvolva tendo em perspectiva a educação ao longo da vida e contribuindo, portanto, para uma abordagem da criança à etapa seguinte, com sucesso.

Outro objectivo geral pedagógico definido na Lei Quadro “ *Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas*” aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, partindo do pressuposto que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social (ME, 2002:19).

Ao partir-se do princípio que se respeita as características da criança está-se também a admitir a importância de encarar a criança como sujeito do processo educativo e não apenas como objecto desse mesmo processo.

Acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios, no sentido de que, respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens (ME, 2002).

Ainda o objectivo enunciado na Lei Quadro “ *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania*”, pretende desenvolver em todas as crianças, através da educação pré-escolar, capacidades que as habilitem a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Intrinsecamente ligado a este objectivo está outro “ *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade*”, que vai implicar o relevo ao contexto no qual as crianças contactam com diferentes culturas e

aprendem a respeitá-las, participando na sua construção, enquanto contexto de vida democrático.

“*Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva*”, é outro objectivo geral pedagógico da educação pré-escolar enunciado na Lei Quadro, e que identifica a importância do ambiente educativo no desenvolvimento da educação pré-escolar.

O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender (ME, 2002:20).

A educação da criança, à luz dos objectivos definidos na Lei Quadro, implica várias formas de desenvolvimento e aprendizagem, referidas no objectivo “*Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estática e de compreensão do mundo*”

Considera-se assim que o domínio destas linguagens são veículo de aprendizagem, mas também meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação, tomando sentido na articulação entre elas.

Este objectivo está relacionado com outro “*Despertar a curiosidade e o pensamento crítico*”, que se desenvolve em todas as áreas e conteúdos e que está ligado à perspectiva de processo de educação ao longo da vida (ME, 2002).

É não menos importante nomear outro objectivo “*Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança*”, apontando assim para o respeito pela diferença, a necessidade de se dar resposta a todas e a cada uma das crianças, adoptando medidas que responda a todas,

Finalmente, o objectivo “*Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade*”, finaliza um grupo de nove objectivos da educação pré-escolar enunciados na Lei Quadro e que representa a importância na Educação Pré-Escolar da relação com a família, não só porque são os primeiros responsáveis pelas crianças mas também porque é fundamental partir do meio familiar e da cultura de origem das crianças.

Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele (...) para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para uma aprendizagem com sucesso (ME, 2002:22).

Segundo a Lei-Quadro, os objectivos da educação pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática (Vasconcelos:p.13, in ME, 1997).

6. A Lei de Bases e A Lei Quadro

Se se observar o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar quanto aos objectivos da educação pré-escolar, pode-se considerar que a intervenção educativa legislada na Organização Geral do Sistema Educativo Português tem pontos comuns com aquela que é perspectivada através dos objectivos pedagógicos previstos na Lei Quadro. Podemos observar que no artigo 5º da Lei de Bases está previsto na sua alínea e) a promoção da integração da criança, estando a mesma consubstanciada na alínea b) do artigo 10º da Lei Quadro.

O desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança, realçando a importância da imaginação e da actividade lúdica, previsto na alínea f) da Lei de Bases está também garantido na alínea e) da Lei Quadro, alargando à *“utilização das linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”*.

Pode-se ainda observar que em ambos os diplomas é dada importância à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades das crianças, como forma de garantir que todas as crianças, independentemente das suas características individuais, possam usufruir de experiências diversificadas que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

7. Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

Os objectivos contemplados na Lei-Quadro, “poderão ser admitidos como base para o desenvolvimento de um currículo na educação pré-escolar, independentemente do modelo curricular adoptado por cada educador” (Serra, 2004: 66).

Partindo do princípio geral e dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97, foi publicado o Despacho nº 5220/97, de 1 de Agosto, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que determina um estatuto de recomendação para o ano lectivo de 1997/98 e carácter vinculativo a partir do ano de 1998/99, constituindo-se enquanto quadro de referência para todos os educadores.

A publicação das Orientações Curriculares veio dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais (...) (Serra, 2004:69).

O Despacho nº 5220/97 debruça-se sobre os fundamentos e organização das Orientações Curriculares e define orientações globais para o educador, constituindo-se assim como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática e na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Caracterizam-se, por isso, por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas.

Destinam-se assim à organização da componente educativa, não sendo um programa na medida em que adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças.

As Orientações Curriculares distinguem-se da concepção de programa proposta por Zabalza (1992), uma vez que não têm um carácter prescritivo, nem normativo, tratando-se de um conjunto de normas gerais emanadas pelo poder central para serem apreendidas por todas as crianças em idade pré-escolar.

A educação pré-escolar ao ser encarada como a primeira etapa da educação básica, aproximou este nível da educação, através das suas Orientações Curriculares, ao nível imediatamente a seguir, o 1º ciclo do ensino básico, orientando os educadores na procura de estratégias e caminhos facilitadores da continuidade e transição das crianças de um patamar para o outro.

As Orientações Curriculares assentam em quatro fundamentos articulados entre si, enquadrados pelo princípio geral e pelos objectivos pedagógicos da Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar e que são: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, assumindo uma interacção entre o meio social, familiar e educativo da criança; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento das suas aprendizagens; a construção articulada do saber, implicando que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada e a exigência de respostas a todas as crianças o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (ME, 2002:17).

No Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, que aprova os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, define que, na educação pré-escolar, “ o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. É no articulado deste diploma que são apontadas as competências do educador no âmbito da organização do ambiente educativo, no âmbito da organização, da planificação e da avaliação e no âmbito da relação e da acção educativa.

A intervenção educativa do educador tem em linha de conta a organização do ambiente educativo enquanto suporte curricular, propondo as Orientações Curriculares que o ambiente deve ter em linha de conta uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (ME, 2002:31).

Neste ciclo de educação, o docente mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das três áreas de conteúdo previstas no já citado Despacho nº 5220/97, e que são Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, não devendo ser trabalhadas como compartimentos estanques mas sim de uma forma globalizante e integrada.

É remetido à área de Formação Pessoal e Social um papel transversal na medida em que o desenvolvimento pessoal e social é uma área integradora do processo educativo e tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. Trata-se de uma área de conteúdo que corresponde a um processo de construção e aquisição de um espírito crítico e à interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

A área de Formação Pessoal e Social é proposta como área transversal do processo educativo, integrando todas as outras, uma vez que “tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Silva, 1996:46), citado em Serra, 2004).

É entendida assim como uma área transversal na medida em que permite tornar as crianças em cidadãos conscientes, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida, inserindo-os na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, sendo também uma área com características integradoras, uma vez que enquadra e dá suporte a todas as outras.

A área da Expressão e Comunicação é considerada uma área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida (ME, 2002:56).

Através desta área a criança tem acesso a formas e meios diversos de expressão que lhe vão permitir apropriar-se de diferentes formas de comunicação, distinguindo-se assim três domínios:

- Domínio das Expressões
- Domínio da Linguagem Oral e Escrita
- Domínio da Matemática

É no Domínio das Expressões que se contempla a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical. O desenvolvimento destas expressões “vão permitir a exploração e o conhecimento das possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e os objectos, que lhes proporciona ocasiões de utilizar e aperfeiçoar diferentes meios de expressão e comunicação, contribui para compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido” (ME, 1997:79).

No Domínio da Linguagem Oral e Escrita, não se tratando de uma introdução formal à leitura e escrita, facilita e desenvolve a emergência da escrita e da literacia, bem como a comunicação verbal e não verbal.

Não sendo o português a língua materna para muitas crianças que frequentam a escola, torna-se fundamental a aprendizagem da língua portuguesa como passagem para o sucesso de outras aprendizagens.

Relativamente ao Domínio da Matemática, realça-se a importância da construção espontânea de noções matemáticas a partir de vivências do dia a dia da criança. É dada particular importância às actividades lúdicas que permitem às crianças vivências no espaço e tempo e aprendizagens ao nível da classificação enquanto conjunto de princípios lógicos que lhes permite entender a seriação e a ordenação de objectos, a construção de número e o estabelecimento de padrões, bem como a resolução de problemas.

A área do Conhecimento do Mundo apresenta-se como base para a sensibilização às ciências, ao rigor científico, aos saberes sociais, à biologia, à físico-química, à geografia, geologia e história, entre outros (Serra, 2004: 73).

O desenvolvimento desta área para além de antever um conjunto de saberes que serão adquiridos ao longo dos tempos, tem base na curiosidade natural das crianças, criando oportunidades de experimentação e exploração e promovendo situações de descoberta. É partindo do que a criança conhece e sabe que explora o meio que a rodeia, dando-lhe oportunidades de contactar com novas situações que se constituem enquanto ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Em posteriores orientações emanadas do Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), nomeadamente a Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007, circunscreve-se na acção do educador de infância a responsabilidade do desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar, devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares.

A referida circular que tem como âmbito a “Gestão Do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, integra um conjunto de princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar e indicadores para a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como já referimos, na educação pré-escolar compete ao educador a organização e gestão do currículo, assumindo-se como parte integrante da organização e do desenvolvimento do processo educativo.

A importância da avaliação contínua do processo e no processo educativo, avaliação essa que parte da reflexão do educador sobre as implicações do processo educativo, vivido ao longo do ano, reflecte-se no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças que tem à sua responsabilidade.

Também neste ciclo de educação, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo, e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai

observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 2002:27).

Observar, Planear, Agir, Avaliar e Comunicar, são etapas interligadas entre si e que, consagradas nos diplomas enunciados, caracterizam a intervenção profissional do docente de educação de infância.

Estes cinco momentos previstos no articulado do despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto, articulam-se e sucedem-se entre si, caracterizando a intervenção educativa na educação pré-escolar, e são os seguintes:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997:138).

As orientações curriculares consubstanciam à observação o arranque para a diferenciação pedagógica, resultando de uma observação contínua e da necessidade de referências assentes no trabalho das crianças, planeando o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança. Assim, perante as orientações curriculares compete ao educador reflectir sobre as suas intenções educativas, adequá-las ao grupo de crianças e a cada criança, e planear situações de aprendizagem.

Agir, consubstancia-se à concretização da acção, alargando as interacções das crianças e enriquecendo o processo educativo.

Avaliar implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades educativas das crianças e do grupo, e à sua evolução. A reflexão do educador a partir do que vai observando vai servir de ponto de partida para reformular o processo educativo e servir de suporte de planeamento.

Comunicar é a fase do processo em que o educador partilha com outros adultos a evolução da criança ao longo do seu processo educativo, partindo do conhecimento que adquiriu da criança. Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais

permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (ME, 2002).

Também neste ciclo de educação está subjacente a importância da articulação entre ciclos, neste caso, entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, partindo do princípio que a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada uma a função de completar, aprofundar e alargar a anterior.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apontam para a necessária articulação entre estes dois ciclos de educação/ensino, referindo a importância que o diálogo e a colaboração entre educadores de infância e professores do 1º ciclo têm na transição e na atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.

Em relação à educação pré-escolar, “a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram (...)” (ME, 2002:87).

Este processo tem fundamentalmente dois momentos, o início da educação pré-escolar, em que o docente deve ter sempre em linha de conta o que a criança é e sabe, e, a transição para a escolaridade obrigatória, em que os docentes da educação pré-escolar e do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, devem comunicar e articular tendo em vista a continuidade educativa do processo escolar de cada criança.

Considera-se que o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição para a escolaridade obrigatória, desenvolvendo na criança uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória.

Apesar de não se pretender que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, está incluído no articulado das Orientações Curriculares uma preocupação que esta fase da vida da criança se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, cabendo aos profissionais de educação de infância favorecer à criança a criação de condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

É na elaboração do Projecto Curricular de Turma que o Educador ao apontar as metas que pretende alcançar, deve ter em linha de conta as características do grupo e as

suas necessidades, e ainda, os aspectos que poderão ser trabalhados em articulação e ou colaboração com outros docentes de outras áreas mais específicas, nomeadamente a música, as ciências experimentais ou até a matemática.

8. Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo – continuidade educativa

No desenvolvimento do enunciado do Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, Estatuto dos Jardins de Infância, é referida “a institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”, como medida a tomar no domínio da educação pré-escolar, e que preconiza, já naquela época, uma preocupação com a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, assumindo uma consciência social e política da sua importância.

Posteriormente, tanto a Lei de Bases do Sistema Educativo como a Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar, dois diplomas que se configuram como as traves mestras de dois níveis educativos que se sucedem entre si, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, é relevante reflectir sobre os pontos em que cada um destes diplomas se tocam e reflectem uma continuidade educativa.

Assim, nos objectivos gerais da educação pré-escolar estipulados na Lei nº5/97, no desenvolvimento do seu artigo 10º, a sua alínea a) diz-nos que é objectivo “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”. Este objectivo encontra continuidade no estipulado na Lei de Bases, artigo 7º, alínea i), quando estipula que se deve “proporcionar aos alunos a aquisição de atitudes autónomas”, tendo em linha de conta a “formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”. Em ambos dá-se importância à formação educativa das crianças enquanto cidadãos, implicando a escola no desenvolvimento de atitudes e valores.

Educar para a cidadania encontra-se reflectido ainda no articulado destes dois diplomas, nomeadamente na Lei nº5/97, no artigo 10º da alínea b), consagrando outro objectivo para a educação pré-escolar “ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva

consciência como membro da sociedade”. Também este objectivo encontra continuidade na intervenção educativa no 1º ciclo, conforme o estipulado no seu artigo 7º, na Lei de Bases. Podemos observar que na sua alínea f) se cimenta a necessidade de favorecer a consciência da criança enquanto membro da sociedade quando se diz que se deve “ Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação”. Ainda na alínea g) do mesmo artigo se pode identificar a mesma necessidade “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua (...)” bem como na alínea h) quando se determina que se deve “Proporcionar aos alunos a sua maturidade cívica (...), criando neles hábitos positivos de relação e cooperação”.

A educação para a cidadania consubstanciada à aquisição de valores e de um espírito crítico, são abordados na educação pré-escolar de uma forma integradora através de temas transversais, devendo ser trabalhados no 1º ciclo de uma forma contínua e progressiva no seu aprofundamento.

A criação de condições para que todas as crianças aprendam e sejam abrangidas pelo acto de ensinar e pelo processo de ensino aprendizagem, é uma preocupação na educação pré-escolar reflectida na alínea c) do mesmo diploma, “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”. Esta preocupação está alargada também ao 1º ciclo quando se diz na alínea o) do artigo 7º que se deve “ Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Também o objectivo “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, (...)” previsto na alínea d) no artigo 10º para a educação pré-escolar, consagra o princípio de uma pedagogia diferenciada de modo a que o processo de aprendizagem reconheça e estimule as características individuais de cada criança. O mesmo princípio encontra-se consagrado para o ensino básico, logo para o 1º ciclo, na alínea a) do artigo 7º da Lei de Bases, “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) promovendo a realização individual (...)”.

O consenso sobre a importância do desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico enquanto princípios básicos para a educação e formação de cidadãos democráticos e intervenientes, está também patente nos dois diplomas quando na Lei

nº5/97, na alínea f) do artigo 10º se define que se deve “ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” e na Lei de Bases, artigo 7º, alínea l) “ Fomentar o gosto por uma constante actualização e conhecimentos”.

A importância de abranger pelo sistema educativo as crianças com dificuldades e necessidades educativas especiais perspectiva uma política educativa orientada para a inclusão de todas as crianças e para o desenvolvimento e aproveitamento de todas as suas capacidades. Este princípio está estipulado na alínea h), artigo 10º da Lei nº5/97 para a educação pré-escolar “ Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades (...)” e também na alínea j) do artigo 7º da Lei de Bases “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento (...)”.

Apesar de anteriormente já se ter debruçado sobre alguns aspectos tanto da Lei de Bases do Sistema Educativo como da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, considera-se pertinente observar os pontos nestes dois diplomas que convergem para uma continuidade educativa, a projectar-se numa articulação curricular entre estes dois ciclos da educação básica. Esta articulação sentida necessária e legislada também em diplomas já referidos, pode-se reflectir numa progressão dos conteúdos entre estes dois ciclos, apontando para um alargamento e aprofundamento dos temas propostos e trabalhados.

9. Calendário Escolar da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, tal como já foi visto, definiu as linhas orientadoras para a educação pré-escolar e princípios de organização pedagógicos, nomeadamente a previsão de que cabe ao Estado a definição de regras que enquadrem o desenvolvimento das actividades, não tendo contudo, as normas que delimitem temporalmente a duração das actividades educativas nos estabelecimentos de educação pré-escolar.

O Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio, definiu princípios orientadores para a organização do ano escolar, reconhecendo aos estabelecimentos de

educação e ensino e seus agrupamentos, a competência para desenvolverem esses princípios, no âmbito da sua autonomia.

Assim, procede-se à definição dos parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar que serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respectivos projectos educativos e planos anuais de actividades.

Desta forma, a organização do ano escolar é complementada por indicação do Despacho Normativo 24/2000, com datas indicativas para o desenvolvimento do calendário escolar, reconhecendo-se às escolas a competência para, através de órgãos de administração e gestão, adoptarem medidas que permitam compatibilizar o calendário escolar de cada ano com o desenvolvimento do respectivo projecto educativo, aplicando-se este diploma aos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos e particulares e cooperativos, e às diferentes modalidades de ensino neles ministradas.

As referidas datas indicativas do calendário escolar prevêem um momento de interrupção lectiva no Natal, outro na Páscoa e outro no Verão, em que decorrerão os momentos de avaliação dos alunos.

No referido Despacho a educação pré-escolar está prevista no seu artigo 6º, em que se estipula que deverão ser definidas datas para o início e termo das actividades e dos períodos de interrupção, em reunião a realizar com o responsável pelo estabelecimento de educação pré-escolar, com os pais e representantes do município, pretendendo-se assim assegurar um regime de funcionamento e um horário flexível de acordo com as necessidades das famílias.

Esta estatuição está de acordo com o já estipulado no Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, onde é definido, no seu artigo 19º, o encerramento dos jardins de infância da rede pública na dependência do Ministério da Educação, observando-se um período de quarenta e cinco dias no Verão, a fixar localmente pela direcção do jardim de infância, ouvidas as Autarquias e as famílias interessadas, bem como um período de uma semana nas férias do Natal e da Páscoa.

Apesar das interrupções lectivas tanto na educação pré-escolar como no ensino básico, se fizerem todas no mesmo tempo, ou seja, pelo Verão, Natal e Páscoa, os períodos não são comuns, sendo maiores para o ensino básico.

Esta diferença na organização do ano escolar das crianças que frequentam a educação pré-escolar e as que frequentam o ensino básico, traz constrangimentos na organização das escolas e entre os próprios docentes.

Por um lado, o calendário escolar estipulado para a educação pré-escolar tem datas fixadas por períodos mais curtos que os do ensino básico, levando a que o tempo lectivo das crianças que frequentam a educação pré-escolar seja mais longo que o dos restantes alunos, e por outro lado, levando a que os docentes do ensino básico, na interrupção lectiva, tenham um tempo comum para avaliar os alunos e o seu trabalho desenvolvido, que não se cruza com o tempo dos docentes de educação pré-escolar.

De uma forma geral, na observação dos diplomas citados nesta análise, destacam-se alguns aspectos que nos revelam a existência de uma mesma intenção educativa, legislada, tanto para a educação pré-escolar, que não fazendo parte da escolaridade obrigatória é considerada a 1ª etapa da educação básica para todas as crianças a partir dos três anos de idade, como para os 1º, 2º e 3º ciclos, parte integrante do ensino obrigatório para todos os jovens até aos quinze anos de idade.

Destaca-se assim a área da Formação Pessoal e Social que é um dos princípios em que se fundamenta a organização curricular do sistema educativo e que, na educação pré-escolar, é uma área transversal, uma vez que todos os componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, favorecendo a sua formação e a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. É assim uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras (ME, 2002).

Também para o ensino básico, a educação para a cidadania é uma área que se pretende integrada, com carácter transversal em todas as áreas curriculares, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” é um dos

objectivos gerais do ensino básico, e que, apesar da sua divisão em três ciclos, são considerados objectivos de desenvolvimento como metas a prosseguir gradualmente ao longo da escolaridade básica, evitando a sua compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo que se pretende eminentemente integrador.

Em relação aos educadores de infância, uma vez que não existe um currículo previamente definido, adquiriram ao longo do tempo uma maior autonomia de funcionamento que os professores dos outros níveis de ensino, possibilitando uma maior adequação das práticas educativas às características específicas de cada realidade. No entanto, esta especificidade da educação pré-escolar, implica por vezes, entre os seus profissionais, a existência de uma indefinição na organização do seu trabalho.

Outro aspecto também evidenciado no articulado dos diplomas legais aqui referidos, é a necessária e fundamental articulação entre ciclos no que se refere tanto à educação pré-escolar como ao ensino básico, focada nos despachos nº6/2001 e nº 5220/97, e ainda na Lei de Bases e na Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar, promovendo um percurso entre as várias etapas sem que nenhuma se afaste da anterior e sem que, por outro lado, nenhuma perca o seu sentido e a sua entidade própria.

Da mesma forma a avaliação do processo educativo assume igualmente um papel fundamental, tanto na educação pré-escolar como nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, traduzindo-se num acto educativo de tomada de consciência da acção, estruturando-se como ponto de partida para a reformulação e assumindo-se enquanto suporte do planeamento.

A família é também um ponto comum entre estes dois ciclos de educação apesar de claras diferenças. Assim, as famílias aparecem como parceiros e cooperantes de uma acção educativa a desenvolver-se com as crianças que frequentam a educação pré-escolar, e assumem um papel mais exterior ao processo educativo com as crianças e jovens que frequentam os 1º, 2º e 3º ciclos.

De facto, a educação pré-escolar desde 1979, com o Decreto Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, que valoriza e atribui um papel essencial às famílias, não o restringindo à informação sobre o processo educativo dos seus filhos mas sim, apelando para a sua cooperação e parceria, abrindo-a também à comunidade.

Pode-se inferir ainda que a diferença entre o calendário escolar da educação pré-escolar e do ensino básico, apesar do primeiro se destinar a crianças mais pequenas que, precisam de uma maior cobertura a nível escolar porque os seus pais trabalham, não deixa de criar um afastamento organizacional entre estes dois ciclos, na avaliação e organização do trabalho desenvolvido que se realiza nas interrupções lectivas, impedindo a necessária articulação entre ambos.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO E NA EDUCAÇÃO

PRÉ-ESCOLAR

1. Currículo e conceito

O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, aparecendo de certa forma nos textos e salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo (Apple, 1997:131).

Assim, pode-se considerar que o currículo tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos, numa perspectiva de organização de determinada sociedade. Trata-se de um conceito com inúmeras interpretações tanto no que se refere ao seu conteúdo como à forma como se constrói e se desenvolve.

O que em determinado momento e época uma sociedade deseja, pode variar, as suas necessidades sociais e económicas, conseqüentemente variam como também, os seus valores, ideologias e aquilo em que em determinado momento se acredita, pode variar reflectindo alterações nos produtos dessa mesma sociedade.

Currículo escolar é, em qualquer circunstância, o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (ME, 1999: 24).

O currículo vai assim corporizar variações e conflitos que traduzem o movimento social ao longo dos tempos e em cada contexto.

Entende-se assim que todas as possíveis mudanças económicas e sociais, alterações e conflitos de valores e ideologias educativas, se reflectem no currículo escolar, tornando importante a tomada de consciência para a natureza histórico-social do currículo, permitindo uma visão mutável sobre o mesmo.

Enquanto expressão de um projecto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportado desde uma

concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização (Pacheco, 2006:30).

Assim, a concepção restrita define o currículo enquanto um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto determinado, significando o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados.

Se se olhar a concepção aberta de currículo, observa-se que está filiada numa perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, definindo-se enquanto um projecto que resulta não só do plano das intenções, como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional.

O currículo, nesta linha vai para além de um agrupar de exigências académicas que apenas visionavam as intenções de um processo de aprendizagem e de uma formação determinada em termos de resultados de aprendizagem.

Assim, não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas sim como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e /ou informais (Pacheco, 2006:33).

A construção do currículo vai assim depender do que se constrói ao nível da experiência, que se torna no centro da educação e que faz depender dela mesma o conhecimento, as aprendizagens construídas e a formação.

O currículo não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio bem forte e bem desenvolvida, mas sim contar com o contexto social e institucional que o envolve.

A informação sobre o contexto, no que diz respeito à cultura e ao desenvolvimento das crianças e jovens, é fundamental para fazer convergir num mesmo plano de acção um mesmo conjunto de objectivos, desenvolver perspectivas conjuntas e reconhecer as características desse contexto.

Há todo um entendimento partilhado sobre aquilo que rodeia o currículo que deve ser feito, desde o contexto social em que se insere, o público para o qual se dirige, as aprendizagens a ser feitas e até o papel dos adultos neste complexo processo.

A evolução histórica e social dos últimos 50 anos introduziu um conjunto de variáveis novas na relação da escola com o seu público, com o seu material de trabalho – o currículo – e com a organização da sua acção – o trabalho de ensinar e aprender (Roldão, 2005: 11).

A generalização do acesso universal à escola e a crescente diversidade e multiculturalidade que caracteriza as sociedades actuais, levantam problemas de adequação e eficácia a todos os públicos, numa linha diferenciada, levando à confrontação das escolas com o desenvolvimento do seu papel de ensinar e educar, pondo em causa o que deve ou não integrar um currículo.

Na perspectiva de que o currículo é um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver (ME,1999:43), estas aprendizagens resultam da sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora.

Apesar de cada vez mais se constatar que o currículo, com o tempo, vai perdendo características prescritivas tornando-se o produto de crescentes reconstruções, é sem dúvida o marco teórico comum a um certo conjunto de situações.

É neste sentido que se entende a gestão curricular, apresentando-se como a tomada de decisões no que se ensina e porquê, como se ensina e quais as prioridades, com que meios e quais os resultados. Este conjunto de decisões, chamadas ao poder central, tendem a situar-se cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes, respondendo a um específico contexto e a um específico conjunto de alunos.

Se se pensar o currículo como um conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de “oportunidades de aprendizagem”(Zabalza,1999:25), pensa-se nas experiências programadas pela escola, nas experiências vividas pelo aluno e na forma como se programaram.

Trata-se assim de uma abordagem ampla, que integra tanto as experiências pensadas e programadas pela escola como aquelas que são vividas pelo aluno. É desta concepção de currículo que parte a ideia de que o papel activo da escola não termina num determinado momento, hora e local, mas sim é um papel contínuo, de relação e inter-relação com todos os intervenientes, que se perpetua no tempo e que estende ao longo da vida do jovem aluno.

Como referiu a professora Lodini (citado in Zabalza, 1999: 26), “... o currículo como conjunto de aprendizagens tanto dentro como fora da escola, sempre que tenham sido planificadas e guiadas por esta”. Com esta perspectiva alargam-se os espaços da acção educativa e profissional, tornando possível o desenvolvimento curricular através do reforço às experiências e aprendizagens extra-curriculares dos alunos, tornando-as efectivas e dando-lhes sentido, conseguindo dar resposta satisfatória às questões e necessidades que se levantam perante a prática pedagógica.

Há um conceito ainda largamente dominante entre nós sobre currículo e que está estreitamente ligado a um sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos, fazendo corresponder o currículo aos programas, mesmo apesar de se falar cada vez mais em novos papéis da escola e dos professores (Roldão, 1999: 35).

Pensar a escola numa perspectiva de procura de novas respostas para os novos desafios que emergem da sociedade actual, é levar a que todos os docentes revejam os seus papéis e posturas enquanto professores, é afinal, repensar nos objectivos a que se propõe, o que se quer que se aprenda e a quem se dirigem essas aprendizagens.

Se se pensa em currículo como forma de abranger todos aqueles que actualmente frequentam os contextos escolares, não se pode pensar em currículo reduzindo-o ao cumprimento de um programa, com conteúdos e manuais idênticos para todos os utentes. O currículo tem assim de ser repensado em termos de tornar efectivas para todos, as aprendizagens e competências a que se propõe.

Pretende-se cada vez mais caminhar para a diferenciação e criar maior autonomia de decisão das escolas (ME, 1999: 17). Consiste isto numa nova forma mais adequada de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões e às necessidades que se vão colocando.

Sem se pretender inventar novos conceitos, quando se fala em currículo é necessário reflectir sobre o sentido do seu próprio conceito, olhando e pensando o tempo em que o vivemos, contrapondo o tempo em que o mesmo conceito foi interiorizado.

O currículo é antes de mais, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola. (Pacheco, 2006: 61) A escola assume assim um papel socializador compensatório, em que se salvaguardam valores morais e se fortalece a individualidade. A sua função cultural pode ser pensada a partir da ideia da escola como agente de mudança, devendo o currículo sustentar, para esse efeito, os processos de interpretação e discussão sobre a própria mudança, ficando os indivíduos capacitados para o reconhecimento de situações novas e para o desenvolvimento das suas resoluções.

Se entendermos o currículo como o núcleo definidor da existência da escola (ME,1999: 26), e se entendermos a escola como parte de um sistema que tende a descentralizar, entendemos a passagem das decisões e da gestão para o campo específico da gestão curricular das escolas e dos seus docentes, tornando-os cada vez mais responsáveis pelo processo da gestão curricular. A escola torna-se assim mediadora do processo de decisão e centro de decisão curricular.

Os conteúdos do currículo e a sua natureza merecem ser analisados tendo em linha de conta as necessidades e públicos actuais, olhando-o enquanto realidade socialmente construída e que define e responde a uma época, abandonando a visão de modelo estável composto por disciplinas que têm vindo a ser ensinadas pela escola.

Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido (ME, 1999: 29).

Tal como também não é possível a escola actual insistir num formato organizativo que se identifica com realidades desadequadas e ultrapassadas, insistindo em manter um mesmo modelo tanto ao nível dos currículos e programas como ao nível dos métodos e abordagens.

A escola deve-se assim definir como instituição curricular em que o seu projecto inclui as opções ao nível das aprendizagens que se pretenda assumir e os modos que considera mais adequados para as atingir.

Se se partir do princípio que o currículo traduz o conjunto de aprendizagens necessárias a cada contexto então pode-se entender por projecto curricular, o modo específico como se reconstrói e se apropria o currículo mediante uma situação real e concreta.

São definidas opções e intencionalidades próprias, constroem-se modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (ME, 1999: 44).

Pode-se assim entender que o projecto curricular que uma escola constrói é um currículo contextualizado e do qual podem ser criados e adequados novos projectos curriculares para situações ainda mais concretas.

A escola enquanto instituição e os professores enquanto seus agentes na acção têm assim a responsabilidade de, não só ensinar e transmitir conhecimentos, mas também de assegurar que a um determinado público seja dada a melhor resposta de forma a colmatar as suas necessidades e dificuldades.

Assim, entende-se que “ o currículo tende a provocar uma maior consciência e clareza relativamente ao que o ensino significa a nível do posicionamento teórico, a nível de procedimentos práticos e a nível de controlo do processo e readaptação das previsões às características actuais desse processo” (Zabalza, 1998: 27).

Pretende-se assim que saiba o porquê das suas decisões e que as saiba justificar, que conheça e possua habilitações necessárias para as realizar e pôr em prática e que esteja sempre atento ao processo de evolução do grupo de alunos e de cada aluno por si só, para que consiga insistir no que favorece os bons resultados e alterar o que não resulta em determinado momento.

Segundo Zabalza (1998) o currículo assume determinadas características, em que a escola se posiciona como eixo principal da programação adequando-a às condições sociais e culturais e às necessidades consideradas mais importantes. Desta

forma o currículo centra-se na escola e no seu particular contexto social, baseando-se na programação a nível de cada escola e possibilitando a sua própria dinâmica. Currículo é aquilo que se quer fazer aprender na escola (Roldão, 1999:35).

A escola deixa assim de constituir uma estrutura institucional que resulta igual a si mesma, fechada e em qualquer lado, passando a utilizar tanto os seus próprios recursos como os da zona envolvente e constituindo-se também, por outro lado, como um recurso gerando uma dinâmica social e cultural e comprometendo-se com todo um conjunto de oportunidades de formação.

2. Currículo e evolução

Segundo Roldão (1999:15), identificam-se três grandes factores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos e que são a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento, e a representação do aluno.

A sociedade é um factor influente na construção do currículo, uma vez que é a partir dos seus valores e necessidades sociais, económicas e políticas que se desenham as respostas a ser dadas pela instituição escolar que se traduzem num currículo escolar proposto. Por outro lado, os saberes científicos e o conhecimento constituem em si, uma forte influência nos currículos pela introdução de elementos novos ou áreas científicas emergentes. Com a constante evolução dos saberes científicos assim cresce a pressão sobre os currículos escolares que vão respondendo a essa evolução, acrescentando ou alterando conteúdos e também, desenvolvendo novas formas de encarar os saberes.

O aluno, ou seja a representação que dele se faz, consiste também uma influência nos currículos e na sua dinâmica, passando do conceito do aluno como sujeito passivo de transmissão de conhecimentos ao aluno enquanto agente activo da sua aprendizagem. É na articulação destes aspectos, de uma forma global, que se observa as influências que se fazem sentir sobre o currículo.

A relação escola/sociedade, historicamente estabelecida com mais afinco com a revolução industrial, serve um conjunto diverso e complexo de interesses, tendo como base comum a preparação social dos indivíduos, formando-os em valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Pacheco, 2005:59).

Isto leva a reflectir que o currículo depende também dos condicionalismos económicos de determinada sociedade, que dão prioridade ou não aos recursos educativos, o valor que é dado aos professores e à sua carreira, bem como à sua formação e as expectativas criadas pelos alunos e consequentes opções curriculares.

Quando se pensa na sociedade enquanto conjunto de impulsos construtores de um currículo, pensa-se nas decisões tomadas e suas razões, como também num processo de normalização de conhecimento que é realizado através da escola.

Efectivamente, é a partir daquilo que constitui a sociedade, referindo-nos a valores, princípios, necessidades sociais e económicas e concepções, que aparece a proposta de respostas a serem traduzidas no currículo escolar.

A partir da revolução industrial e devido a profundas alterações sociais que se fizeram sentir nessa época, começou a reflectir-se sobre a escola e sobre o seu currículo, questionando-se aquilo que se ensinava na escola, partindo-se do pressuposto que a escola era um veículo privilegiado para a consecução daqueles que seriam os objectivos que se pretendia desenvolver e que os cidadãos viessem a atingir.

Currículo e sociedade estão assim intrinsecamente ligados uma vez que a escola é um poderoso agente de socialização (Serra, 2004:26).

Entende-se assim que os currículos expressam a história social e política de um povo e são identificadores da evolução de uma sociedade. Eles são em si o resultado de uma construção social que reflecte as aprendizagens e conhecimentos que se consideram importantes para determinado grupo e determinada época, tornando-se veículos de transmissão, de geração em geração.

O currículo escolar aparece assim como a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende vivenciar, desenvolver e passar.

Ao longo dos tempos, têm-se observado alternâncias que vão atribuir aos currículos uma maior importância às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus saberes e necessidades.

Este movimento de alternância tem a sua consistência em factores que advêm das conjunturas social, económica, cultural e política, pelo que se assiste a um desenvolvimento da teoria curricular ao longo dos anos e séculos.

Segundo Roldão (1999), observaram-se nas primeiras décadas do século, períodos de teorização curricular a incidirem nas práticas, valorizando-se os princípios de formação integral do aluno e apontando para o desenvolvimento das suas potencialidades e competências. Emerge assim, a concepção da escola como uma “sociedade em miniatura”(p.16), partindo-se do pressuposto que se deveriam preparar os alunos para se tornarem cidadãos de uma sociedade.

Esta teorização relevou a importância de modernizar a escola face às concepções tradicionais herdadas do século XIX, devendo esta ser ajustada aos novos desafios que rompiam numa sociedade marcada pelas clivagens e por um crescimento dinâmico.

Em meados do século, emerge a necessidade da dimensão do saber e dos resultados académicos, devido, em parte à insuficiente preparação académica oferecida pelas escolas e também devido à extrema competição científico-tecnológica e às exigências de sociedades crescentemente tecnicizadas, surgindo movimentos de revalorização curricular dos saberes científicos. Nesta linha, os currículos acentuariam a dimensão científica e aproximar-se-iam do modo de construção do saber científico, sendo de difícil aplicação aos alunos.

No desenvolvimento desta linha de preocupações, aparecem movimentos de cariz behaviourista, que ao insurgir-se contra a excessiva teorização educativa dos currículos, apelam para o reforço das dimensões práticas, dando relevância ao como fazer para obter uma melhor aprendizagem.

É com base nestas teorias que se desenvolveram estudos no âmbito curricular que levaram à concepção de currículo como um conjunto de resultados definidos em termos comportamentais enquanto produto que deve ser mediado e pelos quais a escola se responsabiliza (Serra, 2004).

No final dos anos 60 e início dos anos 70, observa-se grandes movimentos contestatários que conduziram a currículos centrados nos interesses dos alunos no que

diz respeito a temas da actualidade social, reflectindo o reforço dos valores da liberdade e da relevância pessoal, que nessa época emergiam.

Assim, as noções de currículo centram-se mais nas questões ligadas a uma classe, apontando para um plano estruturado de ensino-aprendizagem que integra os objectivos, conteúdos e processos, focando a preponderância das práticas curriculares.

Nos finais de 70 e na década de 80, novas reacções sociais levam a que se retome a preocupação de garantir, através dos currículos, o domínio dos conhecimentos básicos e o desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas.

Nesta época, assiste-se a uma crescente ênfase da preparação cívica e da formação dos indivíduos como cidadãos intervenientes, reforçando-se as componentes curriculares direccionadas para estas dimensões formativas.

Assiste-se assim ao desenvolvimento de duas tendências curriculares dominantes e que se caracterizam uma que apela ao regresso às aprendizagens essenciais e à aquisição das competências fundamentais e a outra a que apela a um currículo ligado à educação para a cidadania, procurando aplicar estratégias que desenvolvam a aquisição do pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões, o domínio de conhecimentos necessários à resolução das diversas situações (Serra, 2004).

Não menos premente se tornou a preocupação em reforçar a formação dos jovens em torno de valores de formação cívica e enquanto cidadãos intervenientes, como resposta ao seu alheamento perante a participação social e política sentida como um risco para as sociedades democráticas, reforço este que se tem verificado até ao presente, incluindo essas dimensões formativas nas componentes curriculares.

No entanto, a situação sociopolítica vivida durante o regime salazarista, em Portugal, fez com que a dinâmica curricular fosse diferente, observando-se um imobilismo esmagador nos currículos escolares, sujeitando-os ao poder político, ao carácter doutrinador e disciplinador que se faziam passar através das estruturas do ensino.

Em contextos centralizados, os programas enquanto conteúdos que operacionalizam os currículos, assumiram historicamente um carácter prescritivo muito

forte, conduzindo, na prática, ao desaparecimento do currículo enquanto aprendizagens socialmente pretendidas e ao modo de as fazer concretizar.

Apesar de nos últimos anos do referido regime se ter tentado introduzir algumas alterações através da Reforma Veiga Simão, as mudanças de fundo vieram a operar-se a partir de 1974, data da queda do anterior regime (Roldão, 1999).

Como consequência desta situação, as inovações introduzidas nos currículos em Portugal, foram marcadas por um processo de grande complexidade, em que se constatou por um lado, a sobreposição de diversas perspectivas de currículo, por outro lado um processo de mudança das próprias instituições educativas e dos processos de formação de professores.

Assim, observaram-se as primeiras transformações curriculares marcadas por duas linhas teóricas, uma, dando relevância à estrutura das ciências e à prática de métodos de descoberta científica, e outra, tendo por base o currículo centrado no aluno, valorizando-se os seus interesses e promovendo-se a sua autonomia como pessoa e futuro cidadão.

Passado e futuro não acontecem apenas em relação ao cosmos, há um elemento essencial, que serve como pano de fundo para o desenrolar do existir humano – a vida psicosocial (Queluz, 2000: 185).

As perspectivas curriculares behaviouristas tornaram-se influentes nos currículos, na sua implementação e na formação de professores, tornando-se influente nas práticas educativas e reflectindo-se nas reformas curriculares.

Entre 80 e 88-89, inicia-se o lançamento da actual reforma educativa em que a reforma curricular faz parte, verificando-se um processo de mudanças curriculares em que não se enquadravam nos seus contextos teóricos e não eram explicitadas as suas justificações práticas, resultando num vazio de fundamentações por parte dos professores, dificultando a sua gestão e implementação reflexiva do currículo.

Ao longo deste processo, assiste-se a uma concepção eclética, em que permaneceram muitos dos elementos das orientações curriculares que foram sendo desenvolvidas, comportando por isso algumas contradições em alguns aspectos.

É exemplo disso, segundo Roldão (1999), o currículo centrado no aluno e a incidência na dimensão de formação integral do aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão, o que, levando à criação de uma área específica para esse fim, pode isolar essa dimensão curricular das outras componentes curriculares.

Também a preparação científica e prática tendo em vista as exigências de uma sociedade tecnológica e em mudança, é um dos aspectos a ter em conta, apesar de ser por vezes incompatível com o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do indivíduo.

A valorização da articulação do saber com a vida e os problemas da sociedade, e a valorização do método da descoberta como estratégia de aprendizagem, são também aspectos que coexistem nos currículos actuais, não se articulando, no entanto, com a extensão de alguns conteúdos programáticos e também, por outro lado, não facilitando a consideração de outras estratégias de acesso ao saber. O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele (Roldão, 1999: 21).

Observa-se a integração de componentes teóricas diversas, que, ao longo dos tempos, foram equilibrando os excessos em programas anteriores e colmatando as necessidades que se faziam sentir em programas actuais.

3. Currículo, escola e professores

Se se ligar a função da escola a uma situação concreta em relação à qual esta deve cumprir uma função específica, pode-se referir àquilo que ela deveria desenvolver enquanto instituição educativa, num preciso momento histórico e cultural concreto.

A escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade, estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, e entre eles mesmos e a cultura, representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo (Zabalza, 1998: 37).

É à volta destes três eixos que se desenvolve a função a desempenhar por uma escola adequada aos tempos de hoje em que a escolaridade é mais longa, abrangendo

todos os elementos da sociedade, e, se observa uma heterogeneidade da sociedade actual sob o ponto de vista étnico, cultural e linguístico.

No discurso educativo está lactente uma constante referência à mudança que estamos a atravessar e à necessidade de nos ajustarmos a essa mudança. No entanto, se pensarmos a escola ao longo dos tempos, pensamos nas várias mudanças que se operaram, e por força da própria pressão social, a forma como se encontraram respostas para as necessidades encontradas. A sociedade ainda, nos tempos de hoje, precisa da instituição complexa que é a escola, enquanto geradora de mudança.

Nas décadas finais do século XX, estão na escola todos, mas esses todos são social e culturalmente, cada vez mais diferentes (Roldão, 2000: 125).

Diferentes sob o ponto de vista sócio económico e consequentes disparidades a nível de recursos e práticas culturais, portadoras de códigos de comunicação e compreensão diferentes entre si, originando a tensão que marca o funcionamento e a estrutura dos sistemas educativos actuais.

A partir da década de 60 avança a massificação do ensino e o reconhecimento da necessidade de escolarização da população qualquer que viesse a ser o seu desempenho profissional, pretendendo-se aplicar um tipo de escola sob o ponto de vista organizacional e curricular a uma situação social completamente diferente.

A mudança da sociedade e da escola – como qualquer outro processo social – nunca ocorre fora dos actores ou sem eles. É um processo interactivo de que todos fazem parte e em que os profissionais de educação, intervêm de diversas formas.

Se é um facto que se encontra num período de mudanças sociais profundas, também não se pode esquecer que faz parte da mudança na escola, nos tempos actuais, um maior e diverso número de recursos e saberes disponíveis no campo científico e profissional, facilitando o accionar e o gerir da própria mudança.

Se a educação é o nome que se quer dar a todas as formas de actividade humana em que as relações culturais assimétricas entre os indivíduos determinam a troca de experiências e de cultura entre as pessoas, à escola obrigatória e, em particular, à escola elementar, estão cometidas tarefas para a produção de habilidades cognitivas socializadas, capacidades expressivas, comunicativas e operativas integradas nos

processos cognitivos e que servem de suporte às relações interpessoais e sociais, de disposições para o desfrutar da realidade natural e social (Laporta, R, citado in Zabalza, 1999: 37).

Segundo Zabalza (1999) é a partir de características gerais que a escola apresenta, que se estabelecem critérios para o desenvolvimento curricular, indicando o pluralismo como um dos critérios indicadores de uma autêntica e rica relação entre educação e democracia.

Efectivamente, só a partir de um discurso plural e aberto é que se torna possível formar um homem reflexivo e crítico, devendo portanto a escola oferecer um modelo pedagógico capaz de dar resposta e de sentir todos, desenvolvendo o espírito de colaboração, o conhecimento e a compreensão.

A escola deve ser capaz de gerir, no seu próprio interior, formas de socialização que abranjam não só os órgãos colegiais de gestão participada mas também, e de rigorosa importância, as pequenas formas de intervenção dentro da sala de aula, nos fazeres diários de cada turma.

A escola tem assim de ser capaz de desenvolver um modelo formativo assente no consenso social e na implicação de toda a comunidade educativa na tarefa educativa, substituindo um desenvolvimento curricular rígido por um desenvolvimento curricular onde haja lugar ao aprender a aprender, atendendo à diversificação de técnicas, ritmos e processos.

Outro critério indicado por Zabalza (1999) que contribui para o desenvolvimento curricular é a continuidade enquanto indicador de racionalidade e potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem. Significa isto que o desenvolvimento curricular deve ser capaz de integrar num só processo todo o processo formativo de cada sujeito, ligando os momentos precedentes à etapa em que o sujeito se encontra e os momentos seguintes, dando-lhe um carácter unitário.

Não menos importante e fundamental, é desenvolver a integração de todos os aspectos do currículo, formativo, educativo e instrutivo num pleno desenvolvimento pessoal e funcional do sujeito, sendo à escola que compete criar as bases socioafectivas

e cognitivas necessárias para um desenvolvimento pleno do sujeito, integrando as componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais.

Segundo Zabalza, a escola elementar cumpre, no âmbito instrutivo, a tarefa de realizar uma autêntica alfabetização cultural de toda a população infantil. Este é um aspecto fundamental de uma sociedade que deseja ser igualitária e de uma escola que pode contribuir para o direito à educação, removendo os obstáculos que restrinjam, adiem ou impeçam esse direito. É fundamental diversificar as experiências de aprendizagem propostas, adoptando também um protagonismo no desenvolvimento cultural de toda a comunidade responsabilizando-se pelos resultados reais da sua intervenção.

A escola é um “ambiente criado para a aprendizagem” com tudo o que isso supõe de possibilidade de o alterar, de o trabalhar de diversas maneiras, de o gerir, criando ambientes propícios aos diversos tipos de actividades (Zabalza, 1999: 41).

Desta forma, a escola transforma-se em algo manipulável e não rígido, capaz de prestar serviço às aprendizagens, não podendo reflectir na sua estrutura e organização um modelo curricular para um público homogêneo nem ter como ponto de partida a organização de turmas na base do princípio da norma.

Uma escola aberta ao exterior, capaz de promover uma interacção dinâmica, através da relação com a família num contexto sócio-cultural e local, requerendo uma interacção formativa com a família e uma interacção cultural com a comunidade social em que está inserida, tem por isso que facultar às crianças e jovens os instrumentos indispensáveis para a sua formação como pessoas.

A escola, enquanto agente social é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos, sendo precioso, por isso, todo o trabalho desenvolvido a par com as famílias e toda uma cooperação com a restante comunidade educativa.

Se se tomar o currículo como aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, sendo que essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos, pergunta-se pelo que se julga que deve ser aprendido e portanto, ensinado (Roldão, 1999: 34).

A escola e a sociedade encaravam o currículo como um corpo mais ou menos homogêneo de matérias disciplinares, resultando dessa concepção o entendimento ainda dominante, nos tempos de hoje entre nós, que o currículo é um conjunto articulado de normativos programáticos, correspondendo ao tempo em que a escola era um meio de acesso aos saberes cobertos pelos programas. Antigamente, entendia-se assim que o currículo escolar coincidia com os textos programáticos, sendo facilitado o entendimento daquilo que se pretendia aprender e ensinar na escola.

De outro modo, os programas devem ser entendidos apenas como instrumentos do currículo, podendo ser diversos, para um certo conjunto de aprendizagens, e organizados de várias maneiras, sendo reconvertíveis, mutáveis e contextuais. Os programas são assim alterados, melhorados e construídos de modo a alcançar-se as metas pretendidas e desenhadas.

Embora, a nível do discurso educativo, se fale constantemente nos novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção de currículo igual a programas, continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e mentalidades (Roldão, 1999:35).

O que se torna imperioso é fazer com que os programas que se criam e se desenvolvem, dêem cumprimento às finalidades curriculares que lhes deram origem.

Um dos aspectos complicados na inovação educativa e na contextualização e protagonismo de cada escola na configuração de um modo particular de “fazer o ensino” é a relação existente, em cada caso, entre programa e programação, entre unicidade curricular e territorialidade do ensino.

É fundamental pensar a escola em termos curriculares, implicando o repensar essa lógica e procurar novas respostas, pensando no currículo não como uma síntese programática, constituída por listagens de conteúdos a transmitir e que seriam absorvidos por uma parcela restrita da população que prosseguiria estudos, mas sim como o que se pretende que se aprenda e se saiba, num plano de educação para todos, independentemente de quem prosseguirá os estudos.

A escola, para cumprir a sua função no contexto de diversidade que caracteriza as sociedades actuais, tem de integrar hoje, no seu corpus curricular, um leque diferente de conteúdos de aprendizagem (Roldão, 1999: 36).

Neste sentido, os conteúdos de aprendizagem traduzem-se enquanto elementos necessários para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão ser geridos e rentabilizados nos seus percursos pessoais, numa perspectiva de que a escola se destina a públicos cada vez mais heterogéneos, cultural e socialmente.

È objectivo da escola que a aprendizagem ocorra em níveis satisfatórios para todos, sendo necessário repensar alguns vectores de mudança, que possam garantir esse propósito, tal como a reconstrução de um projecto específico para cada escola, substituindo assim, um discurso de norma, igual para todos, por um discurso de contextualização, em que o peso se situa no contexto em que a escola se insere.

O desenvolvimento curricular é assim reconduzido a um genuíno processo de decisão e gestão curricular, implicando a construção e fundamentação de propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores (Roldão, 1999).

Trata-se cada vez mais de decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem, de modo a que se assegure que todos aprendam mais e melhor, diversificando e adaptando o ensino aos alunos, de modo a que ao diferenciar os currículos se aproxime os resultados de aprendizagens pretendidas.

O professor tem assim como principal papel, o de gerir e decidir sobre o processo curricular a desenvolver, tornando-se este aspecto essencial para definir a sua profissionalidade docente.

Assim, o professor passa de especialista de uma disciplina, para construtor e gestor de um currículo, garantindo que o seu grupo de alunos atinja as metas estipuladas de formas diferentes, sem que, a pretexto de diferenciar, se reduza o nível de aprendizagem e de exigência para uns e se acentue a selecção social dos que se adaptam melhor.

Trata-se de equacionar os saberes específicos de determinada matéria em função do que se pretende desenvolver ao nível curricular, e de articular ambos os campos num projecto que corporize as aprendizagens a conseguir.

O professor que está dentro do contexto, conhece os alunos, conhece os programas, vai ter de relacionar, hierarquizar, contextualizar, integrar, sintetizar e resumir (Tavares, 2000: 27). A relação pedagógica deixou de assentar exclusivamente numa relação de transmissão de saberes que o professor passava para a aula, para passar a assentar num encontro de vontades entre o professor e o aluno, em que compete ao primeiro saber como ensinar o melhor possível aquele específico aluno, com todas as suas dificuldades e capacidades, e ao segundo, entregar-se o melhor possível num projecto de aprender e valorizar-se.

Actualmente, os saberes estão na escola, nos livros e nos diferentes suportes utilizados, competindo ao professor transformar toda esta informação em conhecimento.

Desta forma, os papéis curriculares da escola e dos professores cruzam-se, sendo que ao professor, compete concretizar e adoptar decisões e à escola, compete ser a unidade de referência para o desenvolvimento curricular.

O professor não pode continuar a ser visto como um simples elo de ligação entre as prescrições e orientações vindas da administração e a sua turma, assumindo um papel de mero executor.

Urge pensar em professor enquanto participante e gestor da programação, adaptando-a às características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a conquistar.

O sujeito para aprender, necessita de pensar, identificar, relacionar, classificar, observar, aplicar e de outras mais habilidades cognitivas, mas necessita também de fascinar-se, sentir, sonhar, imaginar, vivenciar, discriminar-se, significar, ressignificar, elaborar, ler indícios, habilidades muitas vezes esquecidas pela escola (...) (Furlanetto, 2000: 157).

É perante esta complexidade de conteúdo no âmbito da acção profissional que se questiona quais as áreas de formação de que os professores precisam para desenvolver essas competências.

Difícilmente uma qualquer formação atinge a mudança de práticas se não for apropriada pelos próprios no seu trabalho conjunto mediante as diferentes situações.

O conhecimento teórico não deixa de ser fundamental para o exercício da docência mas muito mais essencial é saber utilizá-lo para construir conhecimento a partir das situações concretas.

Quando se pensa em formação para a gestão curricular não se deve entender como um conjunto de conhecimentos a acrescentar aos que cada professor já tem. Trata-se sim de alterar um modo de funcionamento e entendimento de ser profissional e saber sim, adequar, os conhecimentos que já tem de modo a obter as melhores respostas.

Efectivamente, com a evolução da escola e dos seus papeis que caracterizam os tempos de hoje, surge um maior poder decisório e uma crescente responsabilização por parte das escolas e dos professores na gestão educativa e curricular.

A relação que conhecemos na nossa prática profissional, entre professor e currículo, centra-se na execução (ME, 1999: 48).

O currículo era até há pouco tempo concebido e construído a nível central e corporizado nos programas das disciplinas, cabendo ao professor um papel meramente executor, sem campo para a construção, decisão e até gestão.

As mudanças actuais ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, requerem que os professores se relacionem de outro modo com o currículo, levando-o a decidir e agir perante as diferentes situações, organizando os seus conhecimentos científicos e educativos mediante a situação concreta e o público concreto.

Podem-se destacar alguns eixos fundamentais de profissionalidade transpostos para a acção docente, como a função, o saber, o poder e a reflexividade (Roldão, 1999).

A função que define uma profissão, vai fazer assumir a razão da sua existência pelo que, ensinar alguém se vai constituir como a função que é atribuída ao professor na sua acção.

O saber que está inerente à profissão docente vai abranger vários domínios do conhecimento, como o científico e o pedagógico, constituindo-se ambos enquanto saber

educativo, destacando-se desta forma, a pluralidade de saberes típica da intervenção educativa.

A reflexividade está relacionada com a margem de poder que é atribuída ao professor no desempenho das suas funções, possibilitando que este possa analisar e modificar a sua acção. Este factor assume uma grande importância na profissionalidade docente, na medida em que ao permitir que o professor perante determinada realidade altere a sua intervenção, vai desenvolver um processo de crescimento pessoal e profissional, e uma crescente responsabilidade sobre o mesmo.

Para Sacristán (1991, citado in Roldão, 2005:64) um professor meramente executor de directrizes é um professor desprofissionalizado, daí a importância do processo de reflexão e das escolhas nas condições concretas da situação prática.

A profissionalidade docente encontra assim a sua essência na função social e nas práticas dos seus actores principais que são os professores.

O acto de ensinar tem no contexto educativo em análise como sujeito o professor e o acto de aprender tem como sujeito o aluno e apesar de estarem relacionados, assumem papeis diferentes e situam-se em posições distintas, podendo o acto de ensinar ou o acto de aprender poder sofrer interferências, provenientes da interacção produzida entre estes dois campos de acção.

A expressão ensino-aprendizagem, que parece resumir toda a dinâmica estabelecida entre estes dois sujeitos, pode não levar a que o acto de ensinar provoque o acto de aprender. Pretende-se assim que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pela escola, cabendo ao professor a escolha e aplicação dos meios para o conseguir.

Assim, torna-se mais claro que a acção do professor pode ser determinante no modo como deve tornar os saberes ensináveis (Lourenço:66 in Roldão, 2005).

Cabe ao professor desenvolver um processo de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em que ele é um dos actores, para que o acto de aprender seja conseguido, tendo consciência da complexidade da acção de ensinar e aprender e partindo do pressuposto que nesta acção contam os interesses e motivações específicas e os diferentes saberes já anteriormente adquiridos.

Uma das principais virtualidades de planificar o próprio trabalho é a de que o professor pode assumir um autêntico protagonismo no fazer educativo que lhe é atribuído (Zabalza, 1987:96).

Não se tratando apenas de seguir textos ou de aplicar mecanicamente as prescrições alheias, espera-se que se adoptem decisões relativas aos conteúdos, métodos e recursos, procurando dar-se um sentido educativo e uma resposta a um determinado contexto e grupo.

Se se considerar que o currículo é uma prática desenvolvida através de muitos processos em que se cruzam muitos subsistemas, protagonizada pelo professor na actividade pedagógica, cabe ao professor um papel de primeira importância na sua concretização.

Se o currículo está ligado à cultura à qual os alunos têm acesso, cabe ao professor analisar os significados e conteúdos dessa mesma cultura estimulando-os para os seus alunos.

Os professores constituem um factor condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens nos alunos (Sacristán, 2000). O professor constitui-se assim enquanto mediador do processo de ensino, articulando entre o currículo pré estabelecido e os alunos, modelando os conteúdos face ao grupo que tem em presença e por quem é responsável, estruturando códigos de apresentação e comunicação desses mesmos conteúdos e mediatizando a relação que os alunos desenvolvem com os conteúdos curriculares. O professor tem um poder modelador e transformador que ao ser exercido pode enriquecer ou empobrecer as propostas iniciais, legisladas e orientadas. Esta capacidade se for efectivamente exercida de uma forma adequada e estimulada, pode constituir-se enquanto peso importante num plano de socialização através das práticas escolares.

Um professor participa como profissional capaz e competente, na deliberação do currículo enquanto espaço teórico-prático, tendo em linha de conta as necessidades dos seus alunos, definindo conteúdos para determinados alunos, seleccionando os meios mais adequados para passar a informação e reproduzir os conhecimentos e na escolha dos aspectos mais importantes a serem avaliados.

Mas o papel funcional do professor não se circunscreve apenas às questões directamente ligadas à gestão do currículo em sala de aula, sendo, não menos importante, a sua participação activa nas determinações que envolvem o contexto escolar de um forma geral.

Não menos importante de considerar é que a actividade dos professores está inevitavelmente condicionada uma vez que transcorre dentro de uma instituição, estando as escolhas e opções que fizerem sobre o processo de ensino aprendizagem pré estabelecidas, à partida, pelo próprio terreno em que actuam, pertencente a um determinado contexto social com normas de funcionamento específicas marcadas por agentes que lhe são exteriores, como a administração da escola e o ministério da educação. São aspectos que devem ser considerados quando se fala nos professores como únicos responsáveis pela qualidade do ensino

A docência não assenta apenas nas capacidades pessoais e criativas do professor, sendo exercida num campo que determina a direcção e a instrumentação técnica do seu conteúdo (Sacristán, 2000:167).

Os ambientes escolares caracterizam-se por um conjunto de aspectos que vão inter-relacionar-se com as competências básicas do professor.

Quando um professor inicia a sua actividade docente, já foi seleccionado pelas normas vigentes um grupo de alunos, organizados mediante os seus níveis de competência e habilidades várias, escolhido um espaço onde se vão realizar as suas aulas, definidos critérios e exigências minimamente para avaliar e promover os alunos e estabelecidos recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do exercício da sua docência.

Não se pode comparar o profissional de docência a outras profissões que se apoderam de um conjunto de técnicas rotineiras apoiadas em conhecimentos científicos ultrapassando essa imagem de técnico com recurso a normas precisas para resolver os seus problemas, mas sim, identificando-se com a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica que for possível que lhe permita actuar e desenvolver a prática do ensino.

Quando se depara com um caso que em si próprio é único, não só não pode aplicar técnicas nem práticas padronizadas, como deve iniciar um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática (Sacristán, 2000).

Não se deduz de forma automática uma determinada técnica para resolver o problema, mas sim, tem de se recorrer à experiência prévia e conhecimento adquirido, partindo para um processo reflexivo e deliberativo sobre a situação a resolver.

Na realidade, a actividade do professor passa primeiro por respostas a questões sociais, institucionais e curriculares, para depois poder modelar e racionalizar, partindo de argumentações pedagógicas.

O processo de ensino também não é apenas uma interacção entre professores e alunos em que as diferenças apenas se relacionam com as aprendizagens dos alunos para se atingir uma boa actuação, pois essa relação está repleta de conteúdos enquanto potenciais opções a tomar, de possibilidades de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas. Tal como nos foi dito por Bruner, “a singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem.” (Bruner, 1999:142).

Não compete assim aos professores saber manejar variáveis isoladas, mas saber planificar, desempenhar e guiar situações múltiplas de aprendizagem.

4. Currículo e Educação de Infância

4.1. O Currículo ou a Não Curricularidade

A noção de currículo tem vindo a ser associado quase sempre a outros níveis de ensino, desde o 1º ciclo ao ensino superior, associando-se as questões curriculares à escolaridade obrigatória, como se pelo facto da Educação Pré-Escolar ser facultativa e não ter que cumprir um determinado programa, seja destituída de conteúdos curriculares (Serra, 2004).

Quando se fala em educação de infância, fala-se em desenvolvimento evolutivo tendo-se em linha de conta os aspectos referentes à globalidade pessoal da criança, perspectivando um desenvolvimento global e não um desenvolvimento sectorial.

Considera-se assim que em educação de infância se assenta as bases de toda a estrutura e dinâmica pessoal do sujeito em torno dos eixos básicos do desenvolvimento infantil, passando pela construção da sua identidade, pela relação com o outro mais próximo e com os outros e pela relação com o meio envolvente (Zabalza, 1987).

As crianças constroem as suas identidades de acordo com a herança cultural que é por elas apercebida. Desenvolve-se um processo de construção da identidade que passa pela aprendizagem resultante das experiências que a criança tenha vivido, partindo do pressuposto que o desenvolvimento intelectual está associado ao desenvolvimento afectivo e emocional, como um todo gerador do seu desenvolvimento.

Importa assim valorizar o processo de construção da identidade da criança no que diz respeito à sua auto-estima positiva e à confiança nas suas capacidades, à formação de atitudes positivas perante o desafio sem receio do fracasso tendo confiança nos outros, e sendo capaz de resolver os conflitos e às aprendizagens activas.

É com base no trabalho desenvolvido por Vigotsky que se parte do pressuposto que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que vai progredindo através da interacção com os adultos e com as outras crianças (Siraj-Blatchford, 2004).

Segundo Vigotsky a aprendizagem das crianças desenvolve-se em três níveis ou zonas de desenvolvimento circunscrevendo a aprendizagem que a criança já realizou à zona de desenvolvimento real e a aprendizagem que a criança terá ainda de concretizar à zona de desenvolvimento futuro. A zona de desenvolvimento próximo representa a fase em que a criança está perante uma nova aprendizagem mas ainda não adquiriu a competência para a desenvolver. É aqui que se situam os estímulos e os desafios que levam a criança a operar no limite das suas capacidades, utilizando-as todas para ultrapassar o seu estágio actual de conhecimentos e compreensão das coisas e adquirir novos.

É nesta fase que a criança precisa de apoio do adulto ou dos seus colegas para poder atingir um novo estágio de aprendizagem, sendo importante a criação de oportunidades para ultrapassar as suas limitações e para enfrentar os desafios propostos com confiança e de forma positiva. É fundamental que os educadores de infância reconheçam quando a criança se encontra nesta zona de desenvolvimento, de modo a

construir uma intervenção de apoio efectivo, na perspectiva de alargar os conhecimentos e a compreensão das coisas.

Quando se fala em desenvolvimento curricular para a educação de infância tem de se partir de uma perspectiva de um modelo integrador e global e não segmentário e por partes (Zabalza, 1987).

A educação infantil ao nível escolar, vai favorecer uma intervenção junto da criança favorecendo uma estimulação das suas capacidades intelectuais naturais.

A educação pré-escolar actua assim, sobre o sujeito que possui uma bagagem de experiências prévias que estão marcadas pelo seu meio familiar e sócio cultural de origem e que é detentor de um ritmo de aprendizagem determinado pelo seu potencial afectivo e de desenvolvimento (ME, 2002).

É assim que o plano curricular traduz uma intencionalidade mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto da intervenção educativa, partindo do que as crianças sabem e dos seus saberes próprios.

Nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda. É nesta interacção da criança com o meio, num contexto facilitador de interacções sociais alargadas, que se concretiza o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, e que por sua vez contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos outros.

Ao observar as crianças pequenas, somos levados a pensar que grande parte das suas brincadeiras deve ser entendida como exercício do lidar com o meio (Bruner, 1999:p.148).

É neste exercício de brincar que as crianças vão por um lado conhecendo o que as envolve e por outro lado, despertando o interesse e desenvolvendo capacidades e atingindo graus de competência.

A escola infantil caracteriza-se por ser um espaço de influências multiplamente condicionadas, coexistindo a acção do próprio sujeito, a acção da escola como instituição em que se integram os recursos, o currículo, a concepção pedagógica e o

próprio educador responsável pelo processo educativo, e a acção do meio social e das influências exercidas pela e na escola.

A escola deve considerar todo o background cultural da criança e as suas aprendizagens já realizadas como um pré condicionamento da intervenção escolar, oferecendo à criança uma nova e ampla gama de experiências que lhe permitam pôr à prova os seus saberes e experiências já adquiridas e traçando novas etapas de desenvolvimento.

Considerando a educação pré-escolar como um processo que deve partir do que as crianças já sabem, o profissional de educação de infância deve saber ajudar as crianças a desenvolverem competências.

Em educação pré-escolar, é importante que a criança desenvolva o contacto com várias áreas de intervenção, não para adquirir uma cultura diversificada por áreas de conhecimento, mas sim para contactar com várias linguagens que se transformam em meios de relação e diversas formas de obtenção de informação, numa perspectiva de trabalhar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Não é pois uma escola de saberes, nem sequer de habilidades específicas (leitura, escrita, numeração) cuja consecução se imponha como condição e propósito universal, mas sim de uma escola experiencial, de expansão sensorial e relacional, de abertura intelectual genérica, de progressão flexível do subjectivo para o objectivo, configurando as primeiras estruturas cognitivas que permitam à criança aproximar-se de uma assunção lógica e relacional da realidade cultural (Zabalza, 1987:72).

A escola constitui-se assim, para a criança, num espaço de experimentação da realidade e do que a envolve, traduzindo-se numa estrutura mediadora que vai doseando os contactos com a realidade, dotando-a de recursos que lhe vão permitir enfrentar e enriquecer os seus conhecimentos.

O âmbito da acção educativa na criança em idade pré-escolar assenta em níveis que se desenvolvem nos aspectos afectivo, sensorial-psicomotor, relacional e intelectual, competindo à escola garantir e proporcionar os meios repletos de oportunidades educativas, de maneira a que cada criança desenvolva o máximo das suas capacidades e aptidões.

A variedade e o ritmo no currículo são um aspecto importante no «ensino» de crianças pequenas (Siraj-Blatchford, 2004:14).

É na variedade de escolhas tanto ao nível dos materiais como das experiências que vai residir a sua motivação, favorecendo a sua concentração e persistência nas tarefas e actividades propostas.

Pode-se entender a educação da criança como um conjunto de meios postos à disposição da criança e através dos quais ela é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, de modos de comportamento, e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que se vive.

Assim, o papel da escola em crianças em idade pré-escolar tem como grande tarefa o potenciar o desenvolvimento das condições pessoais de todo o tipo que torne possível a boa marcha posterior no ensino regular, favorecendo a sua curiosidade natural e despertando os seus interesses, através da criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de acção.

Encaradas como amplificadores, as ferramentas podem ser distribuídas por três classes gerais – amplificadores das capacidades sensoriais, das capacidades motoras e das capacidades de raciocínio (Bruner, 1999:106).

As ferramentas adquirem o devido significado enquanto amplificadores das capacidades humanas e implementadoras da actividade humana, orientadas por um plano ou conjunto de intenções educativas.

Uma mesma ferramenta pode ser utilizada em várias situações não estando circunscrita a apenas uma tarefa, podendo ser explorada e tendo sempre em vista a evolução da criança e o alargamento das aprendizagens.

Segundo Zabalza (1987) a defesa da não curricularidade na educação pré-escolar implica que não se considere importante e relevante este período de desenvolvimento e educação infantil, favorecendo a desarticulação do ensino básico, em contrapartida com o reconhecimento por parte do Estado da sua responsabilidade face ao direito infantil de ser educado, que é uma condição para que se produza a igualdade no desenvolvimento pessoal e social.

É corrente pensar-se que “currículo” é aquilo que se passa nas escolas do ensino básico, remetendo-nos para a escolaridade básica, associada portanto a um conjunto de programas e conteúdos que de certa forma são valorizados socialmente.

A Educação Pré-Escolar é desenvolvida de acordo com as Orientações Curriculares legisladas e existentes para a organização da componente educativa, centrando-se mais em indicações para o profissional de educação de infância do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças, diferenciando-se assim de um programa.

Ao constituírem um quadro de referências para os educadores de infância, destacam-se de outros conceitos de currículo, uma vez que são mais gerais e abrangentes, proporcionando diversas abordagens e opções educativas, construindo vários currículos (ME, 2002:13).

O conceito de currículo em educação pré-escolar representa o conjunto dos supostos de partida, aquilo que a criança é e sabe, das metas globais que se deseja alcançar, até onde a criança pode chegar, e dos passos previstos para os alcançar, que estratégias utilizar, como e em que tempo.

A educação pré-escolar deve ser organizada tendo em linha a educação ao longo da vida, devendo a criança, no entanto, ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, não se cingindo contudo, à preparação da escolaridade obrigatória, o que tornaria a intervenção educativa limitada e sectorial.

Trata-se assim de iniciar um percurso continuado, desde o começo da sua escolaridade, que atendendo aos progressos e evolução das crianças, as prepara para a nova etapa (ME, 2002).

É fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida assente no que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem.

Quando se fala em programação em educação infantil, toma-se por referência o projecto pedagógico ou didáctico que se pretende desenvolver, enquanto estrutura de oportunidades a que todas as crianças têm direito.

O principal sentido da programação é converter o geral em particular, contextualizando-o e tendo em linha de conta os parâmetros de uma determinada situação e integrando as suas condições específicas.

Fazer programação no âmbito da escola infantil, inclui reflectir sobre dois pontos fundamentais que são o equilíbrio entre programa e programação e o equilíbrio entre o lúdico-expressivo e o cognitivo (Zabalza, 1987).

Se em relação ao primeiro aspecto se torna necessário entender a sua relação interactuante e dinâmica, entre as quais se situa o grau de autonomia da escola e a sua interpretação vinculada ao contexto concreto, em relação ao segundo aspecto é onde se situa o debate curricular “do que fazer” na escola infantil.

É fundamental construir uma base de trabalho configurando em si dois eixos que se entrecruzam e potenciam mutuamente, plena de componentes expressivas e lúdicas, em que exista uma efectiva articulação entre ambas.

Hoje é pedido que se enfrente a tarefa de satisfazer as expectativas e a avidez das crianças actuais, que saibamos fortalecer e ampliar os conhecimentos e técnicas de manuseamento da realidade e que as dotemos de recursos de sistematização e integração desse caudal de estímulos e informações que recebe de muitas e diversas fontes, mas principalmente das suas relações sociais e dos meios de comunicação (Zabalza, 1987).

Significa assim que o trabalho desenvolvido em educação pré-escolar, sem deixar a dimensão afectiva, emocional e criativa das crianças, deve também ter em conta o seu desenvolvimento cognitivo e técnico.

Começa a tomar-se em linha de conta nos currículos a relevância e significado social dos temas que nele se inserem, uma vez que o interesse dos alunos pelas temáticas propostas é considerado como facilitador de aprendizagem.

Trata-se desta forma de uma nova concepção curricular que dá relevância aos temas propostos partindo-se dos temas e necessidades expressos pelas crianças, tornando os currículos mais flexíveis e interdisciplinares.

O currículo em educação pré-escolar engloba ainda todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam elas previstas ou não, partindo assim para o currículo oculto das crianças (Serra, 2004).

Se se partir do pressuposto que o currículo oculto engloba os resultados e processos de ensino escolar que apesar de não estarem explícitos nos planos curriculares e programas de ensino, constituem, parte integrante e efectiva da experiência do aluno na escola, ao pensar em currículo oculto em educação pré-escolar é nele incluir todas as actividades, dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo.

São assim todas as situações de aprendizagem educativa vividas pelas crianças e tuteladas pela escola, traduzindo um processo activo, concretizando-se a partir do que se adquire, tornando possíveis aprendizagens seguintes.

O currículo deve indicar a extensão e o equilíbrio adequados às matérias e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem relevância para a vida das crianças (Siraj-Blatchford, 2004:13).

Para Vasconcelos, os diversos currículos existentes em educação pré-escolar, podem ser agrupados recorrendo a várias metáforas, como os currículos associados à produção em que os alunos são considerados material bruto a ser transformado, tendo por base as teorias behavioristas e comportamentalistas que explicam a aprendizagem humana através da relação entre estímulo-resposta. Nesta perspectiva encaixa a Pedagogia por Objectivos.

Outras concepções de currículo poderão agrupar-se segundo outra metáfora, a metáfora do crescimento, em que a educação pré-escolar é uma estufa em que o aluno cresce e se desenvolve sob o cuidado de um jardineiro, baseando-se este tipo de currículo na actividade natural da criança, enquadrando a Pedagogia de Situação.

E por último recorre-se à metáfora da Viagem, em que o currículo é uma estrada por onde as crianças andam sob a orientação de um guia experimentado, sendo importante nesta perspectiva, o caminho que se percorre e não tanto os pontos de partida e de chegada, incluindo-se nesta metáfora os currículos abertos, tais como a pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High-Scope (Vasconcelos,1990, in Serra, 2004).

A intencionalidade educativa é base de todo o processo educativo, seja qual for o modelo curricular que siga, exigindo ao educador que reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, fazendo do educador um gestor do currículo. Pensar em currículo na educação pré-escolar é reflectir sobre “o que cada criança leva consigo (...)” (Serra, 2004:33).

4.2. Espaço – suporte do trabalho curricular

Partindo do pressuposto que uma casa não é um lar na medida em que não existe a relação e articulação entre os vários membros do lar com tudo o que os caracteriza, desde recordações a tradições, etc, também um conjunto de salas de aula não é por si só uma escola. Um contexto físico também não é por si só uma escola, partindo do princípio que um qualquer edifício e espaço exterior não é uma escola.

Uma escola precisa de ter actores que se relacionam entre si, desenvolvendo actividade intencional e fazendo dessa actividade a memória daquele contexto. É um contexto social, que agrupa parceiros que partilham metas, objectivos, memórias e interesses.

Em educação de infância fala-se muito em contexto e na importância do contexto na aprendizagem das crianças.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais, origina uma organização flexível e que vai sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Desta forma, a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador (ME, 2002:31).

É importante pensar quais os benefícios que teve para cada criança e para o seu desenvolvimento o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, levando-nos a identificar o espaço como uma estrutura de oportunidades para cada criança e para o grupo.

O espaço assume-se como uma condição externa e de peso, que vai favorecer ou pelo contrário, dificultar, o desenvolvimento do processo educativo em acção.

O espaço na educação pré-escolar enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas.

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, assegurando também um contexto de significações. A forma como está feita a distribuição e o equipamento do espaço escolar acaba por ser o cenário em que actuam os principais actores do processo educativo e onde se desenvolvem as mensagens educativas (Zabalza, 1987).

As variáveis espaciais assumem um papel importante no desenvolvimento curricular deste nível educativo, devendo ser aproveitada a sua capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado dos alunos.

É competência do educador de infância assenhorear-se do espaço para o manipular podendo actuar educativamente nele através dele, e fazendo-o corresponder aos interesses das crianças. Para cada projecto educativo deve ser pensado como se estabelecem e organizam os espaços, de maneira a que esse projecto ou actividade específica se converta num marco de aprendizagens adequado.

O papel da sala é o de servir de centro de operações (Zabalza, 1987:133). A forma como se organiza e se utiliza o espaço físico da sala de actividades, constitui em si mesma, uma mensagem curricular, reflectindo o nosso modelo educativo.

O ambiente deve ter condições para se tornar um desafio permanente, para fazer sempre mais qualquer coisa, falar de mais qualquer coisa, olhar para mais qualquer coisa, questionar sobre mais qualquer coisa.

Se reflectirmos sobre a necessidade de autonomia das crianças em idade pré-escolar, ao nível dos seus movimentos, da actividade física, da relação com as coisas e com os outros, significa que a organização do espaço terá de contemplar estes aspectos, criando a possibilidade de escolha e manipulação dos materiais sem perigo e a oportunidade de se relacionar e interagir com os outros.

É na construção da autonomia que a criança vai assumindo responsabilidades, desenvolvendo as suas capacidades individuais e colectivas.

A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.

É imperativo que proporcionemos um ambiente acolhedor, alegre, seguro e estável, que reflecta a comunidade em que se insere (Siraj-Blatchford, 2004:13).

Um espaço seguro e estimulante é um ponto de partida, para que as crianças possam construir a sua identidade, desenvolvendo atitudes positivas para com os outros, para com a aprendizagem e para com a expressão de ideias e sentimentos.

As crianças deverão sentir-se seguras no espaço da sala de aula e contribuir para a sua identificação, apropriando-se daquele que sentem como seu espaço.

O espaço que criamos na sala deve salvaguardar a possibilidade de comportamentos individuais em paralelo com as actividades em grupo (Zabalza, 1987:126).

A dialéctica entre o individual e o grupal é uma das características próprias de uma sala de actividades em educação pré-escolar. Isto pressupõe que sejam criados sectores de modo a que a criança, sempre que queira e necessite, possa optar por actividades de grupo ou por se isolar e trabalhar sozinha.

Atendendo à criação de um ambiente que motive as crianças a falar e a interagir, contemplará a existência de áreas sossegadas e de áreas movimentadas. As actividades e experiências que oferecem uma oportunidade às crianças em idade pré-escolar para compreender novos conceitos, reviver acontecimentos passados, levantar hipóteses e testar novas ideias, são momentos de aprendizagem, a ter em linha de conta na organização do desenvolvimento curricular.

Não menos importante é fazer do espaço uma opção à iniciativa da criança.

É característica importante em crianças em idade pré-escolar, um alto nível de iniciativa, devendo também os espaços da escola contribuir para o seu desenvolvimento e providenciar o estímulo e a desinibição (Silva, 1991).

Também neste aspecto o espaço assuma um papel fundamental no desenvolvimento da criança favorecendo actividades, momentos e experiências em que a criança se sinta à vontade e desinibida para assumir a sua iniciativa, num processo de descoberta de si próprio e do outro.

A organização do espaço tem ainda um papel importante no desenvolvimento da curiosidade natural da criança, no seu desejo de saber e compreender o porquê daquilo que a rodeia, enriquecendo e diversificando os estímulos. Esta curiosidade natural das crianças, nesta idade, estende-se a vários níveis, desde o perceptivo e sensorial ao motor, táctil e experiencial.

As crianças estão numa descoberta do mundo, dos outros e de si próprias, devendo a sala de aula manter-se por isso, um espaço aberto de horizontes rasgados e em aberto, sempre possível de ser acrescentado.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes (ME, 2002:79).

Os espaços educativos devem, assim, introduzir elementos de vária ordem, como elementos denotativos, que reflectam a realidade, elementos conotativos, que completem e adjectivem a realidade, elementos objectivos e elementos que invoquem a fantasia e a imaginação.

Através da brincadeira, quando bem planeada, ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem. Ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões.

As áreas pensadas para o desenvolvimento destas actividades são poderosos veículos de aprendizagens para as crianças, que podem ser potenciadas com a interacção do adulto e dos seus pares.

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função

e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 2002:37).

A sala em educação pré-escolar é um ambiente de vida, organizado e atractivo, em que as crianças se devem sentir acolhidas e desejadas e em que a experiencialidade tem um papel crucial.

Nesta etapa da vida das crianças é fundamental proporcionar-lhes os recursos suficientes para poder manusear a realidade com a qual entra em contacto e movimentar-se relativamente a ela (Zabalza, 1987:160).

É ainda relevante focar outro aspecto associado à importância do espaço na educação pré-escolar, que tem a ver com a dimensão e gestão que as crianças fazem desse mesmo espaço, depositando-lhe um sentido de dimensão extensiva. Efectivamente, as crianças necessitam de experimentar corporalmente os conceitos espaciais existentes, para os poder entender, devendo ser-lhes dada a possibilidade de se alargarem no espaço e experimentarem-no em todas as dimensões.

O espaço em educação pré-escolar, não deve ser circunscrito à sala de aula, sendo transversal a todos os outros espaços da escola, transformando-a num todo activo e interactivo na educação das crianças. Desta forma o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, e enquanto prolongamento do espaço interior, pode permitir uma diversificação de oportunidades educativas.

4.3. Rotinas e intervenção educativa

O tempo educativo constrói-se e conta com um determinado ritmo fazendo disso parte uma rotina, que é educativa, uma vez que é planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, sendo que, tanto da parte das crianças como do próprio educador, pode haver sugestões de alteração (ME, 2002).

As referências temporais para as crianças são securizantes, sendo o tempo estruturado e flexível, em que os diferentes momentos façam sentido para as crianças.

A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos e que estão intrinsecamente ligadas à organização espaço-temporal da sala, desempenhando importantes funções no contexto educativo.

Assim, a rotina constitui um “marco de referência” que uma vez apreendido pela criança dá uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador. A actividade é situada num determinado tempo e lugar, permitindo à criança saber o que vai fazer, e dedicar-se e concentrar-se no que está a fazer. Permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir a dá-lhe um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento no seu dia.

A rotina constitui-se também numa segurança permitindo à criança conhecer o contexto de vida na escola, sentindo-se donos do seu tempo e seguros do seu saber. (Zabalza, 1987:170) Quando as crianças aprendem como se faz uma coisa, quando têm de a repetir, sentem-se seguros porque sabem que sabem fazer.

A rotina tem ainda um papel primordial na aprendizagem da sucessão temporal facilitando a sua captação do tempo e dos processos temporais, favorecendo a sua compreensão da realidade diária, das suas várias fases e do seu encadeamento. Com a organização de rotinas educativas, promove-se o conhecimento temporal do antes, do depois e do agora.

Para além da captação do tempo, as rotinas favorecem ainda a captação cognitiva da estrutura das actividades, promovendo a planificação por parte das crianças das actividades, daquilo que vão fazer, quando podem fazer e o que podem fazer (Formosinho, 2007).

A realização de cada rotina possibilita, não só, que as crianças compreendam o produto imediato dessa actividade, como também lhes permite outras conquistas cognitivas e afectivas vinculadas às actividades que a rotina tem, como as actividades de planificação e avaliação feitas pelo grupo de crianças, responsabilizando-as pelas suas opções e produtos finais.

As rotinas traduzem em si mesmo, o guião da vida diária de uma turma que, se vai completando diariamente, de conteúdos e acções. O estabelecimento das rotinas

pressupõe assim que se garanta as dimensões principais e matizes mais relevantes do projecto educativo que cada educador pretenda desenvolver.

As rotinas em educação infantil não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição, não são elementos bloqueadores, porque o são de estruturação (Zabalza, 1987:172).

Conforme as crianças se vão apoderando das actividades habituais, vão ganhando possibilidades de introduzir matizes na sua realização, fazendo das rotinas um veículo de aprendizagens, vivenciado num contexto que lhes transmite segurança e confiança.

Criar uma rotina diária é apenas fazer do tempo, um tempo de experiências educacionais ricas e favorecer as interacções positivas, permitindo criar maior oportunidade para todas as crianças e para cada uma. Transforma-se também num potencial organizador da acção do educador evitando que se centre apenas em algumas crianças, ajudando-o a organizar o tempo juntamente com as crianças de modo a proporcionar-lhes situações de aprendizagem activa. Esta rotina deve organizar o ambiente educativo e flui entre os vários tempos de planear-fazer-rever, tempos de pequeno grupo, determinados pela iniciativa conjunta das crianças e adultos, em que a criança comunica, realiza e reflecte.

4.4. Conteúdos, intervenção educativa e articulação curricular

A intervenção educativa na Educação Pré-Escolar, prevê uma intervenção assegurada por áreas de conteúdo que correspondem a aspectos a contemplar, devendo ser vistos e tratados de forma articulada, partindo do princípio que a construção do saber se processa de forma integrada (ME, 2002).

Assim, são referências que se constituem em oportunidades educativas, não sendo encarados de forma estanque e compartimentada, organizadas como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem. É a partir destas referências que se organiza a realização de actividades que vão implicar a descoberta, na acção, da relação da criança com os outros e com os objectos.

É a partir do que cada criança é e sabe, que se vai desencadear o desenvolvimento das áreas de conteúdo, tendo em linha de conta a sua actividade espontânea e lúdica. A criança é sujeito activo no processo de ensino aprendizagem, dependendo este da interacção da criança com o meio e da forma como se desencadeia o processo de respostas às suas necessidades.

Nesta perspectiva a intervenção educativa na educação pré-escolar é globalizante, assentando em conteúdos transversais e em uma abordagem transdisciplinar do processo ensino-aprendizagem (ME, 2002).

Quando se pensa em continuidade educativa, pensa-se num processo contínuo desenvolvido por vários actores ao longo da vida de uma criança, consubstanciado na aquisição de valores e princípios, que são a substância da educação.

“A continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona” (Dinello, 1987:60, citado in Serra, 2004).

Neste sentido, enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos considerados necessários num determinado momento.

Pode-se inferir que à educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica se liga mais o fenómeno educativo e aos ciclos que se incluem no ensino básico se liga mais o fenómeno do ensino, apesar de em ambas as etapas podermos encontrar os dois aspectos.

Perspectivar a articulação curricular não quer dizer que se pense na educação pré-escolar como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória. Para se falar em articulação curricular entre estes dois ciclos, tem de se pensar em educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, tendo a continuidade educativa tido início

numa primeira fase entre a família e o jardim de infância, indo numa segunda fase favorecer a construção de um processo educativo, agora entre estes dois níveis.

Cabe ao educador promover a continuidade educativa tendo em linha de conta um processo marcado pela entrada na educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória.

O ambiente educativo em educação pré-escolar difere do ambiente do 1º ciclo, no que diz respeito às interacções que se realizam quer com materiais da sala de aula, como com o pessoal presente, quer com os materiais com que a criança se identifica e brinca como com o tipo de actividades que se realiza (Sacristan, 2000:203).

As salas de aula do 1º ciclo, de uma forma geral, organizam-se de forma a conduzir as crianças a agruparem-se aos pares evitando estruturas de relação social mais complexa, desenvolvendo, logo no início, relações mais direccionadas entre as crianças que formam aqueles pares, o que não acontece numa sala de educação pré-escolar em que o grupo de crianças é dinamizado enquanto grande grupo, conhecendo-se e relacionando-se todos uns com os outros, partindo depois para pequenos grupos, pares ou individualmente, conforme a escolha das crianças ou o desenvolvimento das actividades.

A organização do espaço que tem a ver com o tipo de material exposto e com a sua variedade, vai também implicar com as suas interacções sociais, criando um maior número de oportunidades de as crianças se agruparem entre si, o que diminui substancialmente numa sala do 1º ciclo.

Outro aspecto importante tem a ver com o tamanho do espaço, normalmente maior nas salas de educação pré-escolar, que vai determinar a actividade física que as crianças poderão desenvolver naquele espaço e a importância que essa condição possa ter no desenvolvimento psicomotor da criança.

Regista-se ainda que a envolvência do pessoal adulto que auxilia a actividade do educador de infância na sala de educação pré-escolar permite que a criança desenvolva uma relação afectiva e securizante e que vai também potenciar um intercâmbio social importante na sua vida, elemento este que não existe nas salas do 1º ciclo.

A mudança de ambiente educativo leva à necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social, em que lhe são colocadas novas regras, exigências e rotinas.

As crianças enfrentam as mudanças que lhes sucedem na vida de forma diferente, dependendo de muitos factores, mas podendo dizer-se que uma boa adaptação ao jardim de infância e à escola básica, pode constituir-se em si como uma base mais sólida para o seu sucesso educativo (ME, 2002).

Pode-se entender a articulação curricular, como os pontos de união entre os diferentes ciclos existentes no sistema educativo, tornando-se peças fundamentais para estabelecer um diálogo e compreensão entre todos.

Trata-se assim de pensar em articulação curricular como os mecanismos que favorecem a transição entre ciclos diferentes, aparecendo ligados à prática docente e às estratégias utilizadas pelos docentes para atingir esse fim.

Através da articulação curricular, pode-se estabelecer um contacto entre ambas as partes, podendo tanto o jardim de infância como a escola organizar-se, tendo em linha de conta os diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, implicando que os docentes planifiquem actividades integradas.

Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004:78).

A educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico têm intenções diferentes em relação ao processo educativo da criança, se entendermos que a educação e o ensino têm proporções de aplicação diferenciadas nestes dois níveis de educação.

Quando se observa a preocupação pela continuidade educativa ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico, referenciada em conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que encontram seguimento nos Programas para o 1º ciclo do Ensino Básico, parte-se do pressuposto que em ambos os ciclos as áreas de conteúdo são transversais, sem compartimentos estanques e objecto de uma abordagem integrada.

Tanto nas orientações curriculares para a educação pré-escolar como no programa do 1º ciclo, parte-se das mesmas teorias que explicam o desenvolvimento e a aprendizagem como duas vertentes que caminham lado a lado, valorizam os saberes que as crianças trazem consigo, tornando estes saberes os fundamentos para novas aprendizagens.

Esta continuidade educativa fundamenta-se sobretudo numa mesma concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem que se encontram subjacentes aos objectivos traçados para o desenvolvimento da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (Serra, 2004).

Pode-se assim partir da ideia que se apela a um ensino individualizado em que cada criança tem direito à diferença, apontando para uma perspectiva construtivista do saber.

A importância que é dada em ambos os ciclos à necessidade de dar resposta a todas as crianças, aponta para a globalização do ensino, por um lado, e por outro, para a diferenciação pedagógica, partindo do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Estes aspectos dão visibilidade à continuidade educativa existente entre estes dois níveis de educação e é o ponto de partida para se desenvolver a articulação curricular entre educadores e professores do 1º ciclo.

É função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (ME, 2002:28).

A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição. O diálogo entre os profissionais destes dois níveis de educação pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular, construindo projectos e concretizando actividades comuns.

O desconhecimento, quer dos professores do 1º ciclo, quer dos educadores de infância, do trabalho que cada um dos profissionais desenvolve, acarreta obstáculos ao desenvolvimento e implementação de projectos comuns.

Partindo do agrupamento e integração dos jardins de infância em contexto educativos alargados aos outros ciclos de ensino, estas unidades organizacionais são facilitadoras da continuidade educativa, possibilitando a formação de professores e educadores, o trabalho de equipa e a descoberta mútua do trabalho que os intervenientes dos vários níveis desenvolvem (Serra, 2004).

Relativamente aos conteúdos, existe uma estreita relação entre os conteúdos do Programa do 1º CEB e as áreas de conteúdo, nos seus vários domínios, expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Encontram-se assim afinidades ao nível da área das expressões, que aglomera as expressões motora, plástica, dramática, musical, a matemática e a linguagem, e que apesar de terem designações diferentes no 1º ciclo, esta área decorre de uma perspectiva mais globalizante que acentua a articulação entre os seus conteúdos.

Em relação à área de Formação Pessoal e Social, “ para a qual deverão contribuir todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário é um dos princípios em que se fundamenta a organização curricular do sistema educativo” (ME, 2002:51).

Trata-se assim de uma área transversal à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, que assenta na promoção de atitudes e valores para a construção da cidadania e favorece o desenvolvimento da autonomia perspectivando a sua integração social.

No articulado do diploma que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto, pode-se observar a referência a dois tipos de articulação. Fala-se sobre a articulação dos conteúdos das diferentes áreas, “(...) o planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação(...)” (ME, 2002:p.26), remetendo-nos para uma articulação horizontal e remete-nos ainda para uma articulação vertical quando refere que “ (...) para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em

colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 2002:28).

A primeira deve-se à abordagem sistémica e ecológica em que se entende o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação pré-escolar e a segunda vai incidir sobre a continuidade educativa que se preconiza na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória.

Independentemente da forma e do nível de articulação curricular que se vive num agrupamento, os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente com os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças (...) (Serra, 2004:91).

Compete aos professores do 1º ciclo ser conhecedores dos saberes que as crianças trazem da educação pré-escolar, quais as principais dificuldades da criança durante o seu percurso na educação pré-escolar e quais as principais diferenças de modelo curricular entre estes dois ciclos.

Por outro lado, compete aos educadores de infância aprofundar os seus conhecimentos sobre o modelo curricular abordado na etapa seguinte e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo.

Se partirmos da definição dada por Lima (2001:76, in Serra, 2004), “ as atitudes e o empenhamento variável dos actores face às possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções”, podemos ter em linha de conta vários níveis de articulação entre professores dos vários ciclos, que podem ultrapassar ou integrar a articulação já regulamentada e que reflecte uma consciência social e política relativamente à sua importância mas não garante, por si só, o envolvimento efectivo de todos os que estão implicados nesse processo.

Dependendo do empenhamento dos professores, do seu entendimento sobre o processo da articulação e da sua real necessidade enquanto forma de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, pode-se concretizar a articulação entre professores e educadores. É fundamental para que este processo se desenvolva com qualidade, que

ambos os docentes tenham um profundo conhecimento dos níveis educativos abrangidos, das suas semelhanças e diferenças traduzindo-as numa mais-valia no processo de articulação.

Por vezes a articulação realizada pode passar por um processo menos voluntário e dedicado, em que não se empenham todos os recursos e vontades e em que são pontualmente tomadas decisões conjuntas, apenas quando justificadas por razões consideradas muito fortes. Esta atitude pode comprometer um fio condutor no processo de articulação, fazendo-o emergir apenas em determinadas situações.

Mais problemático ainda é o desinteresse que existe em relação à articulação, pautado pela alienação dos docentes e sua desresponsabilização em relação a todo o processo. Age-se como se o processo de articulação não fizesse parte do processo de ensino-aprendizagem, limitando-a ao facto dos vários ciclos co-existirem num mesmo espaço, traduzindo a articulação no contacto físico existente nas horas de recreio e saídas (Serra, 2004).

Predomina, neste caso, uma resistência à execução de trabalho distribuída entre docentes de vários níveis, considerando-o dispensável e de menor importância.

Pode-se ainda equacionar a possibilidade de não existir qualquer tipo de articulação entre docentes, não havendo contactos entre docentes e crianças de níveis educativos diferentes. Tudo se passa como se não existissem níveis de ensino antecedentes ou subsequentes ao nível que leccionam, conhecendo apenas a realidade educativa onde exercem funções. Esta actuação contraria os pressupostos teóricos que envolvem a importância da existência de uma continuidade educativa, apoiando os conhecimentos e vivências que as crianças vão fazendo ao longo da sua vida, fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens.

A articulação torna-se em si, parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, importante para o sucesso educativo das crianças e dos jovens enquanto passagem sustentada entre os vários níveis educativos (Serra, 2004).

No âmbito do processo de articulação curricular, existe ainda a possibilidade de esta se concretizar de forma espontânea, que pelo facto de não ter sido planeada não corresponde a uma intervenção educativa devidamente estruturada e objectivada,

podendo não ir ao encontro das reais necessidades das crianças nem se efectivando em aprendizagens devidamente consolidadas.

CAPÍTULO 4

MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO

PRÉ-ESCOLAR

1. Intervenção Educativa e o Modelo Curricular em Educação Pré-Escolar

Como já se viu, a partir de 1996 registaram-se movimentos de evolução ao nível do desenvolvimento da educação pré-escolar que se foi consagrando importante, ao longo dos tempos, para o desenvolvimento global da criança, para o sucesso escolar e para a cidadania presente e futura.

Observou-se que se foram integrando várias medidas que envolveram a expansão da rede de educação pré-escolar e a adopção de regras e princípios comuns para todos os jardins de infância quer fossem da rede pública quer fossem da rede privada, solidários e com fins lucrativos, e que, esse processo foi reflexo da publicação de vários diplomas entre os quais, o Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho, que aprovou o regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar, o Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto, que determinou as normas de instalações, e o Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto, que determinou as normas de equipamento e de material dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Paralelamente a este processo, o Ministério da Educação assumiu a tutela pedagógica da educação pré-escolar e observou-se o aumento de frequência de crianças em contextos de educação pré-escolar, tanto pela necessidade das famílias de terem um local onde os seus filhos pudessem estar em segurança, enquanto trabalhassem, como pelo reconhecimento da importância da educação pré-escolar na vida escolar futura dos seus filhos.

Mais tarde, em 1998/1999, com a integração dos jardins de infância nos agrupamentos de escolas, a educação pré-escolar aproximou-se do ensino básico, articulando-se cada vez mais com o sistema nacional de educação.

Foram aprovadas as orientações curriculares, Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto, e neste enquadramento global, surgiu a questão do currículo da educação pré-escolar, como consequência de toda esta integração progressiva da educação pré-escolar no sistema nacional de educação.

Mais do que as orientações curriculares seria o desenvolvimento de modelos curriculares concretos que se poderia constituir num referente de qualidade na educação de infância (Formosinho, 2007:9).

Um modelo curricular constitui-se num instrumento de apropriação e desenvolvimento de um articulado pedagógico, ao serviço das crianças e jovens, e o seu conhecimento promove a acção educacional e do quotidiano. Entende-se assim que um modelo curricular representa, apenas uma entre muitas possíveis formas de operacionalizar uma teoria.

São os modelos curriculares que, tendo uma visão sistémica da educação, vão mediar a teoria e a prática, integrando os fins da educação, objectivos e métodos de ensino e a organização do espaço e tempo escolares.

Para Bairrão e Vasconcelos (1997), modelo curricular em educação pré-escolar é entendido como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar (Serra, 2004:40).

A prática de educação pré-escolar em Portugal concentra um conjunto bem diferenciado, não tendo a consciência dos referentes teóricos que influenciam a sua prática pedagógica nem tendo a tradição de seguir um determinado modelo curricular.

A formação académica não articula nem problematiza suficientemente a teoria com a prática, resultando, cada vez mais, que a prática docente tenha por base um modelo transmissivo, vivido e interiorizado a partir das suas vivências concretas enquanto aluno. Os modelos pedagógicos têm um papel crucial na ruptura com esta prática docente, propondo práticas alternativas que, por um lado, são enraizadas em valores e por outro, fundamentadas em teorias que os suportam.

A pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, escolhe de forma unidireccional os saberes a transmitir, delimita o modo e o tempo de

transmissão e neutraliza as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir. Trata-se de um processo centrado na regulação e no controlo de práticas que estão desligadas da interacção, respondendo de forma artificial e tipificada.

Já a pedagogia da participação reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores (Formosinho, 2007:21).

As pedagogias propostas por aqueles que nas últimas décadas do século XIX e no século XX, iniciaram movimentos de renovação pedagógica, são construtores de modelos para uma pedagogia de participação.

Esta pedagogia vai centrar-se nos actores que vão construir o conhecimento, tornando-os activos na construção do processo educativo. Há uma dinâmica interactividade entre saberes, práticas e crenças e os seus contextos de vida e de acção pedagógica. Esta relação de dependência entre os actores desta pedagogia e os ambientes em que ela se processa, desenvolvem “o fazer” e “o pensar” mediante as situações complexas, ambíguas e de emergência que vão surgindo ao longo do processo.

A escuta, o diálogo e a negociação são elementos preponderantes para a concretização deste modo pedagógico, produzindo múltiplas possibilidades caracterizando-a como uma pedagogia transformativa.

Para construir um modelo pedagógico participativo estão implícitas a construção de contextos educativos que permitam o crescimento de múltiplas possibilidades e o desenvolvimento de uma construção participada do conhecimento. Num mesmo patamar de importância, estão situadas as relações que definem a interacção e a escuta, no desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica (Serra, 2004).

Uma pedagogia participativa é muito clara na relação que é estabelecida entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, reconhecendo uma grande interactividade entre os actores do processo educativo e os seus contextos e referenciando a necessidade de a intervenção pedagógica começar por se situar na construção do contexto educativo.

Reconhece-se assim que o acto educativo integra os dois elementos do processo de ensino-aprendizagem, as crianças e o currículo, que com identidade própria, vai

permitir que o aprendente receba o conhecimento e o transforme, em liberdade e cooperação, participando na sua reconstrução.

Para uma corrente, a importância do conteúdo do currículo é oposta ao conteúdo da própria experiência da criança, receando que esta possa ser estreita e incompleta. Para outra corrente, a personalidade, o carácter da criança são o ponto de partida e o desenvolvimento da criança é a grande finalidade da educação, sendo que, a pedagogia da infância se constitui num mundo de interacções orientadas para projectos colaborativos num contexto que promove a participação.

Defende-se assim que o valor da escola reside em servir a educação e o desenvolvimento da criança, partindo do princípio que a personalidade dos indivíduos é mais importante do que a matéria, bem como a realização pessoal condiciona a aquisição de informação.

Dewey explica que do lado dos curricularistas que defendem a supremacia do curso de estudos, a disciplina é a palavra-chave e requer a definição de instâncias de orientação e de controlo (Formosinho, 2007).

Por outro lado, para os que defendem uma pedagogia participada, a palavra-chave é o interesse da criança, sustentada na psicologia da criança e que requer a criação de espaços de liberdade e iniciativa.

Também os objectivos do processo de ensino-aprendizagem diferem do modo transmissivo para o modo participativo. Por um lado, no modo transmissivo, a criança é considerada tábua rasa, na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos, passando esta a ser a tarefa central dos professores e a definição dos objectivos educacionais. Por outro lado, no modo participativo a criança é construtora do conhecimento, tendo voz activa no processo de ensino aprendizagem, gerando um conjunto de objectivos.

Assim, no modo transmissivo, o bom aluno é aquele que consegue ser rápido na inscrição de conhecimentos, enquanto que no processo participativo, o bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas actividades e projectos é considerado fundamental para dar significado às experiências, construindo conhecimento e aprendendo a aprender.

O modelo pedagógico assenta assim na construção da imagem da criança que é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que evolui consigo própria e com o mundo que a rodeia, considerando-a rica em recursos e interesses.

Segundo a autora Júlia Formosinho, uma pedagogia de participação transformativa tem de se certificar que, simultaneamente, realiza o actor social em contexto com formas de participação recíproca, e o actor pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias (Formosinho, 2007).

Pode-se assim considerar que a pedagogia de participação se revela através da integração da autonomia individual e a influência do exercício social, considerando-se processos principais para essa prática, a observação, a escuta e a negociação.

A observação implica o conhecimento de cada criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo um processo contínuo e de acção, em que cada uma vai construir o seu processo, tendo em linha de conta que cada uma tem uma história de vida, uma experiência, uma família e uma cultura. A observação deve ser contextual, de forma a observar as aprendizagens da criança no contexto educacional que se criou.

É importante integrar a escuta neste processo, uma vez que é ouvindo a criança no quotidiano educativo, que se conhece os seus interesses, saberes, relações e intenções, e que, se consegue identificar a sua colaboração no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Tanto a observação como a escuta são básicas para contextualizar a acção educativa, sendo a negociação fundamental neste processo para se debater e consensualizar os processos, os ritmos e os modos de aprendizagem.

Este processo afasta definitivamente uma pedagogia transmissiva de uma participativa, uma vez que possibilita aos alunos a sua entrada e participação no currículo, sendo este intocável na pedagogia transmissiva.

É no encontro de uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que se constrói a diferenciação pedagógica, assumindo a heterogeneidade e diversidade como riqueza para a aprendizagem.

Segundo os autores, Spodek e Brown, (2002) os educadores de infância tendem a não se manter fiéis a uma teoria, mostrando propensão para adoptar práticas que funcionam nas suas salas de actividade, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite. A influência dos contextos escolares levam a actuar de forma diferente da assumida por um determinado modelo curricular, apontando ainda a necessidade de gestão das salas de aula e os objectivos estabelecidos que os posicionam fora de um modelo.

Segundo estes autores, o desenvolvimento curricular continuará a desenvolver-se mas servindo para reformar os modelos curriculares e práticas já existentes e não para os substituir.

A adopção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um factor de sustentação da sua prática, que pressupõe uma construção reflexiva que deve ser partilhada com os seus pares e constextualizada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com quem trabalha.

Enquanto que as linhas de orientação curricular dizem respeito às aprendizagens mínimas previstas legisladas pelo Estado, já as linhas orientadoras de um modelo pedagógico circunscrevem as dimensões curriculares e dispositivos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, tratando-se assim da estruturação de determinada prática pedagógica

Parece assim ser pertinente abordar os modelos curriculares mais influentes nas práticas da educação pré-escolar portuguesa e que de uma forma ou outra, foram importantes, ao longo dos anos, na história da educação de infância.

A pedagogia da infância tem uma herança quanto à forma de pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação (...). (Formosinho, 2007).

A educação de infância apoia a criança na entrada do mundo, permitindo experienciá-lo e comunicá-lo. Permite-lhe, assim, fazer as suas primeiras análises, que através de vários materiais e jogos, concretiza um mundo de experiências significativas.

A criança tem de ser acolhida na sua cultura, antes de sair dela, necessitando de pertencer antes de ser (Cunha, 1996).

A cultura envolvente, criada pelo modelo pedagógico instituído, entra na sala como uma realidade social, que, ao identificar-se com a criança se situa perante ela como natural, possibilitando-lhe a execução de projectos, tarefas, actividades ou experiências de aprendizagem.

A cultura transforma-se num referencial para a educação de infância ao nível das suas aquisições substanciais e processuais, tornando-se fonte de inspiração e traduzindo-se em poder motivacional, cumprindo, melhor do que as experiências descontextualizadas, os objectivos educacionais que para a infância têm de visar.

Segundo a autora Júlia Formosinho (2007), a chave da qualidade da educação pré-escolar é o educador, partindo-se do princípio que só ele, enquanto profissional de educação, pode potencializar os benefícios que qualquer currículo de qualidade tem para oferecer à criança.

Assim, é todo o trabalho quotidiano, semanal e mensal do educador e da sua equipa, que permite essa qualidade partindo da observação e reflexão para a planificação e avaliação dos processos. A interacção do educador com a criança individualmente e com todas as crianças enquanto grupo, permite a cada criança fazer um movimento de “ida” e “volta” entre si própria e o mundo sócio cultural envolvente, construindo o conhecimento pessoal num processo partilhado, interiorizando e enraizando os conhecimentos experimentados e adquiridos.

A escola que ao longo do tempo foi sendo invadida por teorias e métodos vários, quer por métodos behavioristas nos anos 50, por métodos não directivos nos anos 60 ou por métodos cognitivos nos anos 70, não pode pretender ser absolutista na aplicação unilateral no processo de ensino aprendizagem. A perspectiva pedagógica é a perspectiva própria ao educador reflexivo, que, de acordo com as crianças que tem e de acordo com o conhecimento das suas necessidades, deve continuamente verificar o seu desenvolvimento global.

Não se considera haver contradição entre as orientações curriculares previamente previstas e definidas e os modelos curriculares adoptados, sendo ambos compatíveis, e procurando o educador formular normativamente e enquadrar organizacionalmente.

Se os receptores das diferentes formas de mensagem, as crianças, se assumirem como co-autores da pedagogia que desenvolvem, a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares decorre de forma natural e positiva, tornando-se num instrumento essencial que contribui para a autonomia colaborativa de uma pedagogia de participação.

2. O Método Montessori

O Método Montessori, que se iniciou em 1907 a partir de uma experiência que levou à criação das Casa Dei Bambini, alargou-se por Itália e passou para os Estados Unidos em 1910, para Paris em 1911 e para Inglaterra em 1913. Em 1911, passou a ser adoptado nas escolas primárias da Itália.

Os fundamentos do método de Maria Montessori, formada em medicina, centraram-se em resultados científicos tendo por base a biologia, inspirando-se em Lamarck, e não em razões de ordem filosófica ou social, defendendo as suas teorias em torno do desenvolvimento do indivíduo em que este se motiva através de uma força interna que o leva a adaptar-se ao ambiente e aproveitá-lo para o seu progresso.

Segundo Montessori, a criança não aparece como um ser social, mas sim como um ser biológico, em que não são relevantes as suas relações com os seus pares nem com os adultos, mas sim o caminho natural de evolução que se rege segundo as leis do desenvolvimento da espécie (Silva, 1991).

Assim, a criança traz consigo um impulso vital que o ajuda a adaptar-se e a desejar firmar-se no mundo, considerando-se que não se trata de um ser passivo que o ambiente modifique como quer, mas sim pela força do factor interno, sendo este que imprime toda a importância no seu desenvolvimento.

Maria Montessori defende que a criança é um estado biológico que o distingue de um ser formado, não se pretendendo levar a criança a proceder como o adulto quer, mas sim respeitando os seus vários momentos de evolução, e permitindo que se desenvolva segundo o seu ritmo.

Esta defesa pela natureza da criança leva ao respeito pela sua personalidade infantil, recusando toda a acção modeladora, que livre das pressões do adulto se

transformará ela mesma num adulto, processando-se o seu desenvolvimento de uma forma natural (Spodek e Brown, 2002).

Apesar de não se dar importância vital aos factores externos no desenvolvimento da criança, este não se concebe sem a sua existência, defendendo-se que o ser vivo precisa de encontrar um ambiente favorável, de que façam parte todos os elementos e que através deles consiga ir evoluindo e ultrapassando metas.

A natureza oferece à criança uma quantidade muito grande de estímulos, devendo ser a própria criança que deve fazer uma escolha e uma limitação para que se desenvolva em harmonia.

A vida do ser será tanto mais fácil quanto mais elementos favoráveis encontrar ao longo do seu caminho e quanto menor for o número de elementos inúteis ou desfavoráveis, eliminando-se tudo o que lhe possa ser prejudicial e deixando que seja a criança a fazer a sua vida própria, sem interferências da parte do adulto. Toda a educação é uma auto-educação (Silva, 1991).

Segundo Maria Montessori, toda a intervenção sobre a criança que não seja uma criação do ambiente favorável é uma mutilação do futuro adulto, tendo a criança que escolher entre aquilo que lhe oferecem, aquilo de que precisa, não aceitando o que lhe é dado só porque lhe é imposto.

No sistema de educação de Montessori, a insistência no factor íntimo do desenvolvimento e no aproveitamento dos períodos sensíveis, com toda a sua importância para a auto-educação. O progresso da criança faz-se por períodos de sensibilidade, em que a sua correspondência com o ambiente favorável traduz-se pela alegria, calma e satisfação.

Cabe à criança construir o seu mundo a partir do seu factor interno de desenvolvimento, cabendo ao adulto providenciar um *meio ambiente propício* deixando-lhe toda a liberdade no processo de escolha para aproveitar do exterior o que lhe convém.

Segundo Montessori (1991), liberdade não significa abandono, o que implica que o adulto deve estudar o ambiente em que a criança se vai desenvolver, cercanda de tudo o que a possa influenciar positivamente e afastando os elementos que a podem

prejudicar. É neste pressuposto que se acredita, neste modelo pedagógico, que é à criança quem compete definir o seu perfil e características psicológicas, cabendo ao adulto investir toda a energia e interesse pelo progresso da criança fornecendo-lhe um meio favorável.

Este princípio altera as normas habituais do tratamento das crianças, devendo o adulto passar a relacionar-se com elas da mesma forma que gostaria que os outros se relacionassem consigo, estabelecendo uma relação de respeito, calma, delicadeza e firmeza.

O papel do adulto não é de lidar com as crianças numa atitude de protecção tornando-os dependentes de si, mas sim permitir-lhes a construção da sua liberdade, o desenvolvimento da confiança em si própria, saber do que é capaz, conhecer-se a si e às suas capacidades, criando uma noção do valor próprio, ponto de partida para não se deixar submeter mais tarde, a situações injustas e arbitrárias.

Partindo da importância que o ambiente assume no desenvolvimento da criança, a primeira modificação a fazer-se é a do aspecto da escola, partindo-se do princípio que a escola serve a crianças devendo tudo estar preparado a pensar nela e não no adulto (Spodek e Brown, 2002).

Deverá atender-se à sua estatura, força física e gosto, e repensar na construção e adaptação das portas, janelas, carteiras, mesas e cadeiras, tornando-as pertença das crianças e não do adulto.

Na escola Montessoriana tudo é construído a pensar na criança, desde as paredes de cores alegres em que as crianças se revêm, às janelas e portas com fechos baixos possibilitando às crianças o seu manuseamento, aos lavatórios e sanitas feitas à sua dimensão para que possa fazer a sua higiene sem auxílio do adulto e ao mobiliário composto de mesas, cadeiras e armários proporcionados ao seu tamanho, podendo ser deslocados e arrumados pelas crianças. No refeitório a criança não utiliza loiça de metal, que não se quebra, mas sim loiça de vidro levando a criança a aprender a ter mais cuidado na sua utilização e a apreciá-los.

Numa escola que atrai as crianças pelo seu ambiente agradável e amigo com o qual se identifica, retira todo o receio que possa sentir em relação à escola, querendo voltar e participar (Spodek e Brown, 2002).

È na escola que a criança dá livre expansão à necessidade íntima de se desenvolver, escolhendo o seu trabalho, solicitando o material necessário, tomando as iniciativas que lhe parecem razoáveis e apenas pedindo ajuda ao adulto quando no seu empreendimento que escolheu fazer, surgem dificuldades que não consegue ultrapassar. Assim tudo o que a criança faz vai corresponder a um interesse interno e tem como resultado a conquista de superioridade.

Na escola Montessoriana, o professor é antes de tudo, aquele que observa pacientemente a criança, as suas interações e o seu desenvolvimento, substituindo o professor que tinha como missão falar, pelo professor que sabe calar-se, ser humilde e plácido.

O ambiente escolar e o trabalho não imposto, assente na liberdade que só tem por limite a liberdade dos outros, é propício para a não existência de indisciplina, defendendo-se que lugar onde não existe coacção não existe atitude de defesa nem reacção negativa.

A escola Montessoriana criando vontades libertas de entraves e desvios, tem por objectivo criar cidadãos capazes de construir relações sociais que têm por base a sinceridade, a pureza, a racionalidade, o desejo de ser útil, a bondade inteligente e activa

É *missão do educador*, segundo o método de Maria Montessori, escolher e propiciar um ambiente de estímulos positivos que podem ser úteis, preparar um ambiente de calma em que a criança se possa dedicar à sua tarefa de construção sem excitações prejudiciais.

A escolha do material a fornecer à criança deve ser feita a partir da atitude observadora e experimental dos educadores, sabendo quais os objectos a disponibilizar às crianças, partindo-se do princípio que se os materiais suscitarem o seu interesse e se corresponderem aos seus impulsos internos, vão ser utilizados repetidamente não os pondo de parte.

O *material Montessoriano* tem por base a *educação sensorial*, considerando ser de grande importância para o homem moderno, o apuramento dos sentidos, cabendo à escola ensiná-lo a utilizá-los com subtileza e inteligência. O material de desenvolvimento sensorial torna-se a base e o instrumento de um progresso intelectual, em que todos os elementos intelectuais lhe vêm do mundo por intermédio dos sentidos.

Todo o material concebido neste método pedagógico, é concebido para uso exclusivo da criança, em que é esta que “faz” e não “vê fazer”, partindo do pressuposto que só fazendo é que é realmente educativo (Silva, 1991).

Assim, o método Montessori utiliza material para toda a *educação da sensibilidade geral*, abrangendo os sentidos tátil, térmico e bórico, em que existe material de várias formas, com vários revestimentos, com faces lisas e ásperas, de várias temperaturas, diferentes espessuras e pesos.

Para a *educação do sentido estereognóstico*, reconhecimento dos objectos por palpação, utiliza-se material utilizado por Froebel, cubos e tijolos, e também tubos metálicos de diferentes diâmetros, moedas, bonecos de chumbo, etc.

Para a *educação do sentido do cheiro* adoptam-se materiais naturais, como diferentes flores, café e chá, etc, acontecendo o mesmo para a *educação do sentido do gosto*, em que se dá a provar às crianças soluções amargas e doces, azedas ou salgadas, etc.

Já para a *educação do sentido auditivo*, são utilizados materiais imaginados por Maccheroni, directora de uma das Casa del Bambini, constituídos por uma série de sinetas presas a uma régua de madeira, e também uma série de outros materiais como diapasões, caixas com diferentes substâncias, etc.

Para a *educação do sentido visual*, são utilizados encaixes sólidos com altura e diâmetros diferentes, prismas quadrangulares de tamanho e comprimento diferentes, barras de cores diferentes, tecidos de cores e desenhos variados, etc.

No método Montessori, existe também material específico para o *ensino da escrita, da leitura, e da aritmética*, como, o alfabeto de letras cursivas, cartões com a reprodução de letras, bilhetes de papel com uma palavra em cursivo, bilhetes com frases, colecções de moedas, série de barras de decímetro a metro, folhas de calendários

ou outros em que haja a numeração de 0 a 9, contas enfiadas num arame, a tábua de Pítagoras para as classes mais avançadas, entre outros (Silva, 1991).

Quanto à leitura, Maria Montessori entende que se deve designar por leitura não a tradução de sinais gráficos em sons, mas sim a interpretação da ideia neles contida. Defende-se assim que só lê a criança que é capaz de dar significação à palavra que se vê escrita e que não ouviu dizer, utilizando para isso cartões ou bilhetes com os nomes dos objectos, e que a criança ao identificar a palavra vai buscá-los, colocando-os ao lado do bilhete.

Existe também material para exercício da vida prática, como abotoar e desabotoar colchetes e botões, vestir e despir bonecos, etc, e quanto aos trabalhos manuais, fazem-se nas escolas Montessori exercícios de plástica livre com argila, deixando-as modelar à vontade.

Para além destas actividades específicas a serem feitas nas salas, segundo o método de Montessori, a criança não aprende só na sala de actividades, pelo que todo o material da escola é de exercício sensorial, tal como os pratos e copos que os alunos têm de aprender a manejar com o cuidado necessário, os armários onde vão buscar o material para trabalhar, as terrinas onde se transporta a sopa, a criação de animais e o cuidado com as plantas.

A educação física é, segundo Maria Montessori, a oportunidade de dar à criança o gosto de um corpo são e ágil, obediente a todos os mandados do espírito e fonte de alegria e de bem-estar.

Não se trata de uma ginástica que possa ter movimentos violentos ou feita em conjunto, mas sim de uma educação muscular, mantendo-se também aqui, um trabalho individual.

Desenvolvem-se vários exercícios para que a criança desenvolva a coluna vertebral e os membros superiores, a coordenação dos movimentos de marcha, saltos em altura e comprimento, e exercícios para o desenvolvimento da capacidade pulmonar.

Existem assim a ginástica educativa, com exercícios que se praticam dentro da sala e que têm a ver a agilidade necessária para a vida prática e os que se praticam fora da sala e que se fazem à volta da jardinagem e da criação de animais.

Desenvolvem-se também, exercícios que implicam a ginástica respiratória e a ginástica lábio-linguodental.

Para Maria Montessori, numa escola bem dirigida, todo o ambiente deve secundar o trabalho feito com o material especializado (Spodek e Brown, 2002).

As crianças podem manifestar a sua preferência por um determinado trabalho, solicitando os estímulos que mais lhe convém, fazendo uma escolha do material que lhes é oferecido.

Ao papel de observador, o professor tem de acrescentar o *papel de experimentador*, em que através de “*lições*”, as crianças com a experimentação de material específico, as crianças adquirem determinadas noções.

No método Montessoriano, as lições são individuais, partindo do pressuposto que cada criança é um indivíduo e se encontra numa fase de desenvolvimento e tem tendências próprias que têm de ser respeitadas e não abafadas.

O professor não deve pressionar a criança, devendo respeitar o seu ritmo de aprendizagem e as suas dificuldades, não insistindo nem repetindo a lição caso a criança não a faça correctamente, esperando por outra oportunidade que corresponda, segundo este método, a um ímpeto íntimo da criança.

No início do dia, compete ao professor, ter uma atenção especial à higiene das crianças, examinando-as à entrada da escola, ensinando-os a lavar-se, sendo aqui a oportunidade de levar os mais velhos a ajudar os mais pequenos.

Semelhante atenção é dada à sala de aula, em que, depois de todos prontos para começar o dia, verificam se a sala está em ordem e se está tudo limpo e arrumado, sendo ensinado às crianças o uso de materiais de limpeza (Silva, 1991).

Numa terceira fase, as crianças são ensinadas a sentar-se com um correcta postura, a levantar-se e a sentar-se sem fazer barulho, e a conversar, sem no entanto contarem o que se passou nas suas casas, começando depois os seus exercícios, cada um com normas especiais a que se deve obedecer.

Nas escolas Montessori *não há instrução moral*, defendendo-se que moral, é o ambiente são, calmo, ordenado e higiénico que se vive nas escolas, em que se parte do

princípio que se faz moral quando se maneja correctamente o material ou quando se arruma no sítio devido, quando varre a parte do chão que lhe compete ou quando serve a sopa aos colegas ou quando reparte um bocado de pão com eles.

Não é dado qualquer sistema de recompensas ou castigos, sendo a liberdade das crianças promovida, por um lado, e controlada, por outro, pelo seu próprio amor à ordem (Spodek e Brown, 2002).

É dada importância à *educação social*, apesar dos trabalhos serem fortemente individualizados, ao permitir que as crianças se juntem para fazer uma actividade ou um jogo, ou ajudem um principiante a fazê-los. Todo o serviço de ajuda mútua não é um dever que se tem que cumprir, mas sim um prazer que se encontra na vida, encarando auxiliar os outros como prova de aptidão e de vitalidade. Parte-se do pressuposto que um indivíduo são coopera naturalmente, como respira ou anda.

O Método de Maria Montessori aponta para a concepção do desenvolvimento da inteligência a partir de uma formação atomística do espírito, fazendo apreender os estímulos e os elementos um a um, não marcando tudo o que é aquisição global, contrariando o que a psicologia moderna defende (Silva, 1991).

Contudo, Maria Montessori fez dar à pedagogia um passo importante, na medida em que chamou a atenção para a necessidade do livre desenvolvimento da criança, do estabelecimento de uma disciplina voluntária, do respeito absoluto pela personalidade infantil e dando muitas sugestões para a educação sensorial que é indispensável.

3. Metodologia de Trabalho de Projecto

A introdução da Pedagogia de Projecto na Europa, está ligada ao *movimento da Escola Nova* que, ao adoptar processos educativos centrados nos interesses dos alunos e ao permitir uma maior articulação entre diferentes áreas do saber, se distanciava da concepção tradicional de educação.

“A defesa da participação do formando na construção dos seus próprios processos de formação traduz-se num modelo pedagógico – a pedagogia de projecto – com que o autor, John Dewey, procura responder quer às características da natureza

social, livre e criativa da criança, quer à orientação democrática da escola” (Costa, 1997:23 in Serra, 2004).

Podemos entender pedagogia de projecto, em educação pré-escolar, como um estudo feito em profundidade de um determinado tópico, que as crianças realizam, podendo depender a sua duração daquilo que está a ser tratado e da idade das crianças.

Os projectos envolvem as crianças de uma forma planeada e estruturada em várias actividades, requerendo o seu esforço e implicação durante um determinado tempo, estando implícita uma visão para o futuro de um qualquer objectivo que se pretende atingir.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que, centrada em problemas, se constitui numa proposta educativa que prepara as crianças para de uma forma dinâmica e criativa, responderem às questões e complexidades da sociedade e do mundo que as envolve (Vasconcelos, in ME 1998).

Sendo uma criança um ser individual, o projecto deve adequar-se às suas necessidades e interesses, fomentando a sua autonomia e preparando-o para enfrentar a sua passagem à escolaridade obrigatória, num clima de segurança e firmeza, de implicação pedagógica afectiva, não forçando no entanto as aprendizagens para as quais as crianças não se sintam ainda preparadas.

As actividades desenvolvidas segundo este modelo pedagógico, partem de problemas concretos relacionados com a realidade social que se vive em cada jardim de infância. Crianças e educadora elaboram em conjunto um plano de acção, que integra e dá sentido às actividades vividas pelo grupo e que leva à resolução de um problema que surge das suas vivências diárias. Os projectos emergem assim das experiências vivenciadas pelo grupo ou a partir de propostas provenientes do meio, transformando-se em estudo em profundidade partindo da sua problematização e pesquisa.

Trabalho de Projecto constitui-se em si como uma forma de educação, onde os alunos, em colaboração com os professores e outros adultos, exploram e tratam um problema em relação directa com a realidade social em que o problema surge.

Segundo E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1989) o trabalho de projecto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (ME, 1998).

Todos os elementos que constituem o grupo, crianças e adultos, desenvolvem um trabalho de pesquisa no terreno, uma planificação e uma intervenção com a finalidade de responder a problemas que foram encontrados e que traduzem o interesse de todos.

Trata-se assim de uma pedagogia aberta e flexível, que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender mais sobre um determinado assunto, tendo como principal objectivo aproximar o jardim de infância e as suas práticas o mais possível da realidade da vida.

Respeitando a individualidade e o ritmo de cada um e de cada criança, o projecto só é possível se não reduzirmos o grupo de crianças a uma justaposição de indivíduos e se existir verdadeiramente uma comunidade infantil com um rosto próprio, coeso, com os seus desejos e ideias, jogos e projectos partilhados.

Pode-se chegar a um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, uma vez que esta se centra em objectivos intelectuais que envolvem as mentes das crianças, de forma a aprofundar a compreensão das experiências que estas vivem no seu ambiente (Serra, 2004).

A pedagogia de projecto pressupõe a consideração de determinadas fases, como:

- a definição de um problema e que vai corresponder ao *porquê* do projecto
- a definição de objectivos e que vai corresponder ao *para quê* da realização do projecto
- a planificação e desenvolvimento do trabalho que vai corresponder ao *como* do projecto.
- a avaliação e divulgação do trabalho que vai corresponder à resolução do problema inicialmente levantado

O trabalho fica terminado com a apresentação de um produto final concreto, que desde um relatório escrito a outros meios de expressão ou acções, devem sinalizar o final de uma etapa e o início de outra.

Estas fases não podem ser vistas e tratadas enquanto compartimentos estanques, mas sim interligados, implicando uma determinada dinâmica, flexibilidade, inflexões, mudanças e reformulações ao longo do processo (ME, 1998).

Na primeira fase do projecto, as crianças questionam e formulam perguntas, partindo de um interesse da criança, como por exemplo, uma história, um objecto novo na sala ou uma situação problema.

As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto e o educador ajuda a manter o diálogo, a discussão, estimulando as crianças menos participativas e dando a palavra a todas.

Na segunda fase do projecto, as crianças começam a perceber e a ganhar consciência sobre o que se vai fazer, por onde começar e quais as tarefas a distribuir. Inicia-se assim um processo de planificação, em que o adulto observa a organização do grupo, orienta e regista.

Numa terceira fase do projecto, está implícita a pesquisa através de uma visita de estudo ou entrevista ou pesquisa documental, preparando o que pretendem saber e que perguntas deverão fazer. As crianças devem estar munidas de instrumentos que possibilitem a pesquisa, como sejam gravadores, máquinas fotográficas, binóculos, fitas métricas, papel e lápis, etc. No regresso à sala, as crianças procedem à selecção e registo da informação obtida, reformulam as questões iniciais e planificam a sua actividade.

Numa quarta fase do projecto, procede-se à divulgação do trabalho realizado, tendo que para isso, por um lado, ser tratada e avaliada a informação adquirida, e, por outro lado, socializar o seu saber transmitindo-o a outros colegas, pais e outros adultos.

Esta forma de planear sistémica, prospectiva, intuindo visões de futuro (Vasconcelos, 1991), legitimando a incerteza e o invisível, afirmando o imprevisível, é específica da pedagogia de projecto (ME, 1998).

A função do educador não é só transmitir conhecimentos mas sim incentivar a procura de respostas, provocando um caminho que vai por si só definindo os limites e a orientação.

O educador torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interacção com outros, assumindo os seus próprios saberes e os saberes dos outros, crianças e restantes adultos, integrando-os no processo de construção do conhecimento.

Trata-se assim de uma função pedagógica que incide nos conteúdos e também na dinâmica relacional, estando atento às necessidades individuais e do grupo.

As estratégias vão sendo definidas ao longo do tempo, a partir de uma grande flexibilidade e abertura em relação à concretização, possibilitando uma partilha mútua sobre o que sabemos, o que estamos dispostos a saber, como vamos saber e como vamos comunicar (Serra, 2004).

Durante o período em que se desenvolve o projecto, serão feitas aquisições intelectuais, psicomotoras e afectivas, que irão promover os mecanismos fundamentais da personalidade, permitindo à criança adaptar-se e estabelecer relações com o seu ambiente familiar e social. As capacidades que a criança vai desenvolvendo, são em grande parte resultado do meio ambiente e do grupo sociocultural em que vive e interage, podendo ser aí compensadas as desigualdades inerentes à origem social de cada criança. Parte-se assim sob a proposta de desenvolvimento de um projecto, para o desenvolvimento a nível intelectual, sociocultural e afectivo das crianças.

Torna-se assim fundamental a *organização do ambiente educativo* tendo em perspectiva o desenvolvimento das características das crianças, valorizando-as e transformando-as em objecto de estimulação.

Quando se fala em espaço, em pedagogia de projecto, não se pode falar apenas em sala de actividades, alargando a actividade ao espaço escolar e extra-escolar, tornando-se a sala de actividades num espaço onde se organiza e regista o saber.

Tratando-se de um espaço vivo e em mudança, este deve favorecer as trocas de informação, a interacção social, a exploração e aprendizagem, devendo favorecer o bem estar das crianças mas, não menos importante, devendo também favorecer o bem estar dos adultos e do educador (ME, 1998).

O tempo tem também que ser objecto de planificação, devendo ser flexível mas assente numa estrutura na qual a criança se sinta segura, havendo tempo, diariamente, para em grande grupo, planear o dia e as actividades necessárias. Está também previsto

tempo para trabalho de pequeno grupo, e, necessariamente, tempo para avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido.

Os projectos têm uma construção progressiva, e que, ao imprimir uma flexibilidade vai-lhe permitindo a adaptação dos meios aos fins, procurando soluções mais adequadas e ultrapassando as dificuldades até se atingir o objectivo pretendido.

Cada projecto tem a sua especificidade que é lida através da situação propriamente dita, pelo tempo e pelo espaço em que ocorre, e reflecte o empenhamento de um determinado grupo, traduzindo um carácter pessoal e emotivo.

Visa uma constante abordagem às necessidades crescentes do grupo, procurando responder a todas as questões, e de acordo com a sua estrutura flexível, pode e deve significar alterações sempre que necessário e que por sua vez, pode e deve representar alterações significativas do meio ambiente.

O trabalho de projecto é normalmente utilizado como complemento de outras partes do currículo (Serra, 2004:53).

É assim um *modelo curricular que se enquadra entre os currículos centrados na criança*, tendo origem no concreto que são as crianças, indivíduos diferentes entre si e com experiências e vivências que devem ser valorizadas e sentidas como uma primeira fase para esta abordagem.

Tem como objectivo a descoberta, o conhecimento e a compreensão de tudo o que configura o que é a realidade da criança, principalmente aquela que está ao seu alcance, da sua experiência e da sua percepção, e que por se encontrarem estreitamente ligados aos seus interesses, provocam a sua curiosidade e o seu desejo de saber.

No presente, propõe-se lançar uma ideia para o futuro, tendo por base o passado, sendo esta actividade que individualiza cada criança e a identifica consigo própria.

Enquanto metodologia, supõe transformação cultural e criação de cultura, promovendo o trabalho de grupo enquanto interacção da personalidades e sendo o grupo uma manifestação da sociabilidade humana.

Este tipo de trabalho leva à recorrência de métodos pedagógicos por objectivos que tornem operatórias as estratégias educativas, valorizando a tomada de consciência de que pertencemos e somos parte responsável de uma comunidade e dos seus valores.

Assim, o *Trabalho de Projecto* constitui uma proposta pedagógica que consiste, fundamentalmente, numa actividade a desenvolver em equipa, durante a qual se procura abordar um problema que tenha real interesse para o grupo, tendo em conta as suas necessidades, e em que os projectos são encarados como um andaime para o desenvolvimento da criança (ME, 1998).

4. O Currículo High-Scope

O *modelo curricular high-scope* foi iniciado na década de 1960, por David Weikart, no âmbito do desenvolvimento de estudos sobre a aprendizagem através da acção e o desenvolvimento cognitivo.

Com a criação da Fundação High-Scope de Investigação Educacional, David Weikart centrou os seus estudos na educação pré-escolar desenvolvendo um currículo de Orientação Cognitivista, tendo tido esta abordagem a sua expansão a partir da década de 70 e ficando marcada por uma abordagem à aprendizagem de uma forma activa destinada à pré-escolaridade.

Em Portugal, este modelo curricular tem vindo a ser implementado no âmbito do Projecto de Infância, que se iniciou em 1991/1992 e que, sendo da responsabilidade de uma equipa de investigadores do Instituto da Criança da Universidade do Minho, promove a contextualização dos Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade na educação pré-escolar aliando-se a experiência prática à formação contínua dos educadores (Serra, 2004).

Este modelo curricular tem por base a teoria de desenvolvimento de Piaget, partindo do pressuposto de que a criança aprende - fazendo, cabendo ao educador o papel de incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo

As grandes finalidades da educação pré-escolar que são definidas, dependem dos conceitos sobre o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o

desenvolvimento, dependendo também do momento histórico, social e cultural em que estas questões se colocam.

Este currículo representa uma construção de conhecimento sobre a educação pré-escolar, feita progressivamente através da reflexão sobre a acção a vários níveis, tendo em linha de conta a da criança, a do educador, a do investigador e a de todos na construção da acção educativa.

High-Scope situa-se no quadro de uma *perspectiva desenvolvimentista* para a educação de infância, tendo nascido de um programa de educação pré-escolar, Perry Pré-School, que tinha como preocupação preparar as crianças para a entrada na escola (Formosinho, 2007).

Sob o ponto de vista histórico, este Projecto situa-se no contexto do *Movimento de Educação Compensatória* dos anos 60, em que era emergente a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais, e através dela, a igualdade de oportunidades económicas e sociais.

Concretiza-se assim, numa contrapartida à compreensão do desenvolvimento intelectual como mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização, assentando nos pressupostos de que a aprendizagem se faz através da acção da criança e de que o currículo se dirige ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua próxima realização escolar.

Numa fase posterior, é introduzida neste Programa uma inspiração de Piaget, organizando-se à volta da preparação de tarefas que permitissem “acelerar” o desenvolvimento da criança, podendo-se considerar que as teorias de Piaget definiam as finalidades do currículo (Serra, 2004).

Nesta fase, intitulado-se o currículo como “*Currículo de Orientação Cognitivista*”, assentou na definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação em que o papel do professor se definia como o seu promotor, na criação e utilização de tarefas e questões que promovessem as estruturas próprias de cada estágio e o avanço da criança para o próximo estágio e ainda, na criação de uma rotina diária que implicasse momentos de planeamento, trabalho e revisão.

Contudo, a abertura deste Programa à prática e à permanente reflexão crítica e auto crítica, desde os seus primeiros momentos, levou à sua evolução e partiu para uma terceira fase, que teve por base a organização da actividade educacional em torno de “*experiências chave*” e a *reconceptualização do papel do adulto*.

Como resultado da experiência na prática reflectida levou a que o Programa salientasse uma nova forma de encarar o papel do adulto.

Assim, enquanto que na fase anterior, o adulto apresentava tarefas e fazia perguntas para trabalhar o estágio de desenvolvimento em que a criança estava, nesta fase passou-se a considerar que o papel do adulto se deveria centrar na construção de oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e de propor actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem.

Esta evolução da prática corresponde a uma evolução da leitura de Piaget como inspiração educacional (Formosinho, 2007:58). Assim, de um ensino construído de modo a facilitar as estruturas de desenvolvimento em que o adulto assumia um papel central, passa-se para um ensino em que se põe a criança em contacto com a realidade educacional estimulante, e que por sua iniciativa, constrói o conhecimento, assumindo o adulto um papel não tão directivo, mas sim de apoio e suporte.

Nesta fase, o currículo assentou na perspectiva de se centrar no desenvolvimento intelectual da criança e na opção pela aprendizagem activa, no desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação, na criação de *experiências-chave*, na *conceptualização do papel do adulto* mais autonomizante da acção da criança, e manteve-se o desenvolvimento de uma rotina diária com um ciclo de *planeamento-trabalho-revisão*.

Segundo a autora Júlia Formosinho (2007), a conceptualização do currículo High-Scope enquadra-se numa quarta fase, em que, por reflexão e análise da prática, a actividade do educador não é intrusiva em relação à actividade da criança, não a dirigindo mas sim pensando-a, preparando o espaço, os materiais e as experiências para que a criança possa iniciar a sua actividade.

Apontando o currículo, nesta fase, para a necessária observação da criança e consequente tomada de decisões ao nível da planificação da actividade educacional e da

prática, demonstra que o centro da acção educativa no currículo High-Scope, está assente na criança e já não nos estádios de Piaget. Clarifica-se no entanto, que, a fundamentação teórica do currículo High-Scope conduz-nos a Piaget e aos teóricos cognitivo-desenvolvimentistas que defendem que o desenvolvimento se faz na interacção com o meio ambiente, é sequencial e se organiza por estádios que representam marcos conceptuais e estratégias de solução de problemas que determinam uma organização estrutural básica com que as pessoas traduzem a realidade externa.

No currículo High-Scope, a par do conhecimento básico do currículo em que está presente Piaget, estão fortemente presentes duas fontes curriculares para a planificação e construção da prática, que são por um lado, a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo e, por outro, as experiências-chave, enquanto propostas de actividade educacional.

A observação da criança é a base da planificação educativa, constituindo-se em si enquanto passo importante para uma acção educativa adequada (Serra, 2004).

A *criança* tornou-se decisivamente o *motor central deste currículo*, sendo a acção educativa adequada e planificada através da sua observação, tendo em linha de conta por um lado, uma perspectiva curricular teoricamente sustentada, e por outro, um real conhecimento dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.

A criança não é assim um mero receptor de informação mas sim o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento.

A preocupação com a autonomia da criança é central, devendo o adulto empenhar-se na sua independência, reduzindo o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interacção que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la e a dar-lhe espaço nas tomadas de decisões e na sua execução e avaliação (Formosinho, 2007).

A estrutura curricular High-Scope, está assim preparada para a construção da autonomia intelectual da criança, estando esta questão presente não só na filosofia educacional, mas também na concepção de espaço e materiais, na sua rotina diária e experiências-chave, na concepção do papel do adulto e também na linha condutora: observação, planificação e avaliação.

O núcleo central teórico fundamentador do projecto constrói-se em torno de quatro aspectos: o *ambiente físico*; a *rotina diária*; a *interacção adulto-criança* e a *interacção adulto-adulto*.

Em relação ao *ambiente físico*, o educador procura criar, através de vários meios, um espaço nítido com uma divisão clara, em que a criança não se perde podendo movimentar-se e agir independentemente do adulto. Os materiais são agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente e são etiquetados de forma clara de modo a facilitar também, a independência da criança, quer ao nível da sua escolha quer ao nível da sua arrumação. Com esta organização fala-se menos de ordem e mais de um quotidiano ordenado.

Esta organização do espaço e materiais facilita a proposta de actividades por parte do educador e promove a escolha por parte das crianças.

A independência da criança em relação ao adulto é promotora da sua autonomia, bem como a relação e ligação entre os seus pares, sendo o espaço também organizado promovendo o trabalho conjunto em todas as áreas.

Nas salas de educação de infância que seguem esta orientação curricular, existem áreas diferenciadas de actividade que vão permitir diferentes aprendizagens curriculares, sendo que, essas áreas, para além de representarem uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contêm mensagens pedagógicas quotidianas. Aparece assim um espaço organizado com áreas como a da casa, a das construções, a da biblioteca, etc.

Com esta organização permite-se à criança uma vivência plural da realidade e a consequente construção da experiência dessa pluralidade.

Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra, que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo (Formosinho, 2007).

No desenvolvimento do currículo High-Scope, uma organização do espaço desta natureza, que permita o desenrolar desta acção, torna-se fundamental para que a

aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares.

É tão igualmente fundamental não criar um espaço que represente um modelo único e inalterável, que vai do princípio do ano lectivo ao seu final, devendo o educador considerar a sua reorganização e mudança sempre que necessário, como é fundamental acreditar no papel do jogo educativo quotidiano e nas experiências que as crianças vão fazendo e que vão sendo imprimidas e reflectidas em áreas a organizar.

Desta forma é evidenciada a importância que se dá à experimentação do mundo de diversos ângulos, promovendo-a enquanto aprendizagem activa.

Em relação à *rotina diária*, esta tem como objectivo desenvolver a segurança e a independência da criança, podendo, ao interiorizar a sequência da rotina, organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente. Cada segmento da rotina implementada, requer o tempo suficiente para que as crianças se organizem, façam a sua escolha e terminem a tarefa escolhida. A rotina diária permite à criança antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhe um grande sentido de controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia. São pontos de referência que a ajudam a variar as suas actividades e os materiais utilizados, favorecendo o desenvolvimento de uma gama variada de experiências.

É suposto que a rotina comporte um trabalho individual da criança, com as suas decisões e realizações, e também um trabalho de pequenos e grande grupo, visando a interacção e cooperação entre pares (Serra, 2004).

É assim um componente fundamental para a sua organização diária e oferece-lhes uma série de acontecimentos sequenciais que elas próprias podem seguir e compreender. Em High-Scope são consideradas rotinas diárias o tempo de acolhimento, o tempo de planeamento, o tempo de revisão, o tempo de recreio, o tempo de círculo e o tempo de pequenos grupos.

O currículo High-Scope não acredita que o processo de aprendizagem para as crianças em idade pré-escolar assente em actividades pré-estruturadas mas também não valida a condução do processo de aprendizagem de uma forma espontânea, com base em situações totalmente desestruturadas.

Trata-se de um modelo curricular em que a estruturação é construída, embora de forma diferente e assente em papéis diferentes, entre o adulto e a criança.

Já se viu que em High-Scope é fundamental a preparação cuidadosa do contexto das aprendizagens, que passa pela dimensão do espaço e materiais e pelo conhecimento das necessidades e interesses desenvolvimentais da criança e do grupo, considerando a organização do ambiente educacional como uma área de intervenção curricular.

Entende-se assim que, a actividade do educador destina-se antes de mais a proporcionar a actividade da criança (Formosinho, 2007).

Deve-se assim fazer uma rotina diária em que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas, que possibilite à criança um tempo em que possa variar de situações e em que haja uma construção feita não só pelo adulto mas também pela criança. As alterações ou mudanças a realizar na organização do contexto educativo e nas rotinas estabelecidas, não podem corresponder a ímpetus do educador nem a vontades pontuais, mas devem sim, ser fundamentadas no desenvolvimento e processo educativo das crianças e também como resultado dos conhecimentos científicos e das opções educativas do educador.

A rotina diária de um contexto educativo pré-escolar High-Scope, apesar de ser flexível é constante e estável, transmitindo segurança e possibilitando que cada criança, conhecedora do que a rodeia, fique menos dependente do adulto e fortaleça a sua autonomia.

Esta organização possibilita criar-se uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, evitando que o educador se centre apenas em algumas delas. A rotina diária e o ambiente educacional são assim organizadores da acção do educador High-Scope, requerendo uma iniciativa docente pró-activa e criadora de condições para que a criança seja independente, activa e autónoma.

O currículo High-Scope está pensado de modo a proporcionar à criança, no ambiente educacional que se criou, a possibilidade de fazer muitas operações de transformação dos objectos de conhecimento (Serra, 2004).

O contexto em que se desenvolve a aprendizagem, assume também neste modelo curricular, uma grande importância, uma vez que se parte do princípio que este tem um grande impacto no comportamento das crianças e também dos adultos.

É dada uma grande ênfase no planeamento da estrutura que acolhe o desenvolvimento da educação pré-escolar e também, na selecção dos materiais.

Partindo do princípio que as capacidades da criança se desenvolvem ao longo da vida numa sequência previsível, em que o potencial de aprendizagens das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações, pode-se concluir que se trata de um modelo em que a aprendizagem pela acção aparece como núcleo central.

5. O Modelo Pedagógico de Reggio Emília

O modelo pedagógico Reggio Emília desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, de uma forma contínua, vai construindo e testando teorias acerca dele próprio e do mundo que o rodeia.

O seu fundador e impulsionador, Loris Malaguzzi, orienta o trabalho realizado a par com os pais e professores na procura de uma definição e conceito sobre a criança, que é considerada rica em interesses e recursos.

Tanto Loris Malaguzzi como os seus posteriores seguidores, procuram informação e formação que sustente pedagogicamente a prática vivida nas escolas, originando as múltiplas influências tanto teóricas como culturais que influenciam o modelo pedagógico.

Ao longo das várias décadas em que Malaguzzi foi o seu orientador, este procurou nos diálogos de vários pedagogos a sua sustentação, podendo ser referido nos anos 50 os nomes de Pestalozzi, Froebel e a escola activa de Bovet e Dewey e nos anos 60 Decroly, Freinet, Piaget e Vygotsky, entre outros (Lino, 2007).

A teoria de Piaget influencia o desenvolvimento da experiência, na medida em que se acredita que a criança tem um papel activo na construção do mundo e os conhecimentos não são estáticos, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos através de acções que envolvem o planear e o coordenar.

No entanto, segundo Malaguzzi, a teoria piagetiana é posta em causa no que diz respeito à forma como o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral não são tratados em conjunto, com relações de inter-dependência, à não valorização do papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem, à distância colocada entre o pensamento e a linguagem e à grande importância dada ao pensamento lógico-matemático.

É em Vigotsky que Malaguzzi vai identificar outras questões que lhe parecem importantes, como por exemplo, a forma como o pensamento e a linguagem se coordenam para formar ideias e elaborar planos de acção e o papel fundamental que é dado ao adulto ao ajudar a criança a actuar ao nível máximo das suas capacidades.

As escolhas e determinação de Malaguzzi e da sua equipa que trabalham nas escolas de Reggio Emília, assentam nas ideias destes teóricos, fortalecendo a sua crença numa escola activa valorizando a envolvimento das famílias e professores num projecto comum para a educação de infância.

Malaguzzi refere que no acto de aprender e compreender, a criança consegue sempre realizar coisas de que gosta e que ao agradarem a ela e aos outros, vai imprimir uma vibração estética que, segundo este autor, é uma dimensão do conhecimento que ilumina algo e vai para além do mundo racional (Malaguzzi, 2001, in Lino, 2007).

Este modelo pedagógico foi guiado pelo desafio que se coloca à escola e à educação de procurar mecanismos para apoiar as crianças no sentir a sedução estética, enquanto dimensão que se sente quando se fala, se admira numa imagem ou se escuta numa sinfonia.

A pedagogia de Reggio Emília assenta em *três principais elementos* que a constituem, e que são os conceitos de *subjectividade e inter-subjectividade*, as *relações* e a *comunicação*, em torno de um conceito de criança enquanto indivíduo activo e competente capaz de construir o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interacções e relações que estabelece com o outro e com quem interage na escola, na família e na comunidade.

Os protagonistas do processo educativo são as crianças, os professores, os pais e a comunidade em geral, princípio que assenta no facto de se acreditar que todo o conhecimento emerge de uma construção social e pessoal, onde a criança tem um papel

activo na sua socialização a ser co-construída com os seus pares e com os adultos. Desta forma quando se pensa no processo de ensino aprendizagem não se pensa só na criança e suas capacidades mas sim na criança enquanto elemento de um grupo em que se geram relações e interacções com outras crianças, professores e restantes adultos, cada um com a sua cultura, história e contexto social envolvente.

Neste modelo a importância recai sobre o conhecimento que se constrói nas interacções, partindo do princípio que são relações de reciprocidade e de respeito mútuo em que todos convivem como fontes recíprocas de informação e recursos, fazendo de todos os implicados educadores e educandos.

Segundo Spaggiari (1998) a educação é um processo de constante interacção que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa”.

Trata-se de uma pedagogia de relações em que o elemento que marca a chave do sucesso no processo educativo é a colaboração, passando pela necessária compreensão da sua importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento individual e do grupo.

Através da dinâmica do grupo, multiplicam-se as capacidades e inteligências, assumindo o diálogo e a troca um papel fundamental na construção de uma escola que se sustenta nas interacções, colaboração e comunicação.

A aprendizagem é um trabalho comum que se realiza através de projectos comuns (Lino, 2007).

Assim, neste modelo a educação é considerada uma actividade comum e uma partilha de cultura que se processa através da discussão, exploração e experimentação em torno de temas e tópicos que dão origem a trabalhos de projecto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos. Não se pretende no entanto que as crianças atinjam todas o mesmo nível, nem potenciar o individualismo e a competitividade, mas sim, promover o diálogo e a escuta, como potenciais elementos na resolução de problemas e na partilha de dificuldades.

Também não se pretende neste modelo pedagógico considerar, que as acções da criança apenas correspondem a respostas ao meio social, mas sim, ao desenvolvimento de estruturas mentais através da sua interacção social, em que o conflito e a negociação

são indispensáveis ao seu crescimento. O desenvolvimento social e cognitivo entrelaçam-se entre si, constituindo uma forte relação de causa e efeito, em que o conflito transforma as relações com os pares através da oposição, da negociação e da escuta do ponto de vista do outro, em que as premissas iniciais são reformuladas, processo fundamental para o exercício da democracia.

Tanto os pares como o pequeno e grande grupo são considerados peças fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, em que as crianças são encorajadas a expressar-se, a falar e a colocar o seu ponto de vista, a criticar e comparar, a negociar e a levantar hipóteses, promovendo a solidariedade, o sentimento de pertença e as dinâmicas de auto-organização.

Assim, neste modelo, a escola aparece como um lugar onde se partilham vidas e se estabelecem múltiplas relações, sendo a sua organização curricular fundamentada nas premissas da interacção, colaboração e comunicação.

As escolas de Reggio Emília dão particular atenção ao seu *espaço físico* no sentido de promover a interacção social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, professores, pais e restante comunidade.

Nas escolas de Reggio Emília, o espaço é considerado o terceiro educador (Lino, 2007).

Todos os materiais e espaços são cuidadosamente planeados e organizados, de modo a criar um ambiente agradável a todos os seus intervenientes, onde todos de forma colaborativa intervêm e onde se reflectem as suas ideias, valores, atitudes e património cultural.

Existem em cada escola, espaços comuns, como a piazza central, à volta da qual estão dispostas três salas de actividades, e, o atelier, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e casas de banho. Na piazza central encontra-se um espaço designado por área do faz-de-conta, outro para a área da expressão dramática e outro equipado com material para o desenvolvimento das ciências.

No atelier, a criança dispõe de uma série de materiais que lhe proporcionam a exploração de várias técnicas no sentido de educar a sensibilidade estética, ponto principal neste modelo pedagógico, e onde se encontra um atelierista que apoia a

criança na utilização daquilo que ficou designado como as “cem linguagens”. É neste espaço que as crianças são encorajadas a explorar o ambiente que as rodeia e a expressar-se, usando múltiplas formas de linguagem que incluem palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de espelhos e sombras, jogo dramático e música.

É neste contexto que se destaca a importância que a arte e as expressões artísticas assumem na experiência pedagógica de Reggio Emilia, partindo do princípio que a criatividade não se ensina, mas sim se cultiva, constituindo-se o atelier como um instrumento para a reconstrução da imagem da criança, considerada rica em recursos e interesses.

Tanto na sala de música como na biblioteca estão disponíveis materiais diversificados que permitem à criança realizar uma variedade de experiências e no arquivo, considerado a “memória do centro”, é guardado desde o correio a toda a documentação dos trabalhos de projecto e experiências realizadas, constituindo uma fonte de recursos para todos.

Todos estes espaços são locais de encontro diário das crianças e dos adultos que integram a comunidade educativa de cada escola, onde se estabelecem interações e se partilham actividades, experiências, saberes, espaços e materiais.

As três salas de actividades, estão divididas em pequenas áreas, promovendo a existência de espaços pequenos e protegidos que convidam a criança à intimidade consigo própria ou com um par. Podem ouvir música, ler ou ouvir uma história, fazer jogos de construções, contar ou escrever, observar e fazer experiências, etc.

Todos os materiais são cuidadosamente escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade onde se inserem e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que as frequentam e postos ao alcance das crianças.

Também o espaço exterior é planeado e organizado de forma a proporcionar uma continuidade e extensão das actividades e trabalhos que se realizam no interior. Este espaço respeita as características naturais, em que há zonas de sombra, solo irregular e solo uniforme, zonas de areia e com água, estruturas para brincar e realizar

actividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar e ultrapassar obstáculos, entre outros.

Neste espaço exterior, a criança pode cultivar e criar animais, e realizar actividades relacionadas com os projectos que estão a decorrer dentro das salas, registando-se como exemplos, fazer um estudo sobre as folhas das árvores ou construir um parque para os pássaros.

Segundo a autora Dalila Lino (2007), as escolas para a infância de Reggio Emilia são conhecidas em todo o mundo, entre outros factores, pela importância que é dada à organização estética dos seus espaços.

Esta preocupação reflecte-se nas cores neutras da parede e do mobiliário em contraste com as cores e texturas dos materiais utilizados que são agrupados por tipo e função e colocados em recipientes transparentes. Existem pontos de luz artificial que salientam as características dos materiais e dos trabalhos das crianças, e grandes janelas, portas e paredes de vidro que criam uma osmose entre o interior e o exterior, permitindo uma continuidade entre os diferentes espaços e facilita a comunicação e interacção entre todos os membros da comunidade educativa.

A preocupação da educação da sensibilidade estética reflecte-se em todos os espaços da escola, onde na entrada de cada escola são colocadas cadeiras que convidam os pais a conversar uns com os outros e com as crianças e placares com fotografias de todas as crianças e adultos que ali trabalham, bem como todas as informações necessárias e produções das crianças. Tanto o refeitório com as casas de banho, são decoradas com objectos e materiais característicos daquela região e com trabalhos realizados pelas crianças.

Esta característica estende-se aos corredores, escadas e outros espaços de circulação, que são decorados com a mesma atenção particular e onde se pode encontrar sofás, cadeiras, almofadas e mesas, que convidam a encontros mais recatados entre pares ou proporcionam à criança o seu recolhimento individual. Todos os espaços são marcados pelas produções realizadas pelas crianças, pais ou recolhidos em visitas de estudo e passeios, reflectindo a história da comunidade educativa de cada escola.

Conforme refere a autora Dalida Lino (2007:p.106), Malaguzzi salienta a importância de todos os espaços verticais para a pedagogia que se pratica nestas escolas, afirmando que “as nossas paredes falam, documentam”.

As paredes são um espaço de exposição da documentação que crianças e professores produzem no âmbito das experiências e projectos que realizam, tornando-se, ao longo do tempo, num espaço único que resulta de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo.

O *tempo educacional* está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interacção, podendo escolher estar sozinhas ou trabalhar com os outros, sejam pares ou adultos. Os horários estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais, de pequeno e grande grupo, podendo escolher, na primeira assembleia do dia realizada na sala, as actividades que pretendem realizar.

O tempo organizado durante o dia, proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer as suas escolhas, podendo realizar trabalhos já começados, dar início a projectos novos ou realizar actividades que não se integram em projectos, seleccionando os materiais e os instrumentos necessários para fazer o que se propuseram fazer.

Ao longo do dia têm oportunidades de desenvolver vários tipos de interacção e trabalhar em diferentes espaços, tendo à sua disposição uma grande variedade de materiais, facilitando a construção social, cognitiva, verbal e simbólica.

Dentro de cada sala e de cada escola de uma forma geral, as crianças partilham tarefas com os adultos, responsabilizando-se por tarefas do quotidiano do jardim de infância, como por exemplo pôr a mesa do refeitório e dar apoio à cozinha, tratar das plantas e dos animais e tratar da limpeza e arrumação dos materiais e equipamentos utilizados.

No âmbito da “*pedagogia das relações*” a interacção adulto-criança assume um importante papel, em que cabe ao professor criar um contexto educacional de conforto e confiança, no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas.

Neste contexto educacional, o bem estar e a escuta, a vários níveis, constituem os traços dominantes da pedagogia praticada nas escolas de Reggio Emília. (Lino, 2007)

Na pedagogia de Reggio Emília o conceito de escuta está ligado ao conceito de imagem da criança que é preconizada como activa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos e produtora de culturas.

No âmbito da rede de interações que a criança actua, ela constrói as suas teorias sobre o que a rodeia e os fenómenos que o constituem, comunicando e partilhando com as outras crianças e com os adultos, realizando uma actividade de pesquisa em que é fundamental a acção ser orientada pelo “escutar”, não só com os ouvidos mas sim com todos os outros sentidos.

Entende-se que escutar é estar aberto aos outros e ao que têm para partilhar, privilegiando-se o ouvir e o falar, dando-se relevo à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e que expõe.

A escuta tem neste modelo um significado activo, em que se interpreta e dá sentido e significado às mensagens dos outros, valorizando e legitimando as mensagens de quem comunica colocando em diálogo as diferenças.

A tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta, significando que “escutar” está intrinsecamente ligado ao “documentar” seguido do “interpretar”.

Compete assim aos professores organizar o contexto educacional, criando muitas oportunidades para as crianças se expressar e se escutarem no seio do grupo, viabilizando o confronto de diferentes perspectivas.

Compete também aos professores observar as crianças para identificar as suas capacidades, necessidades e interesses, tornando-os capazes de as apoiar e agir ao nível da zona desenvolvimento próximo, registando o que a criança faz e diz de diferentes formas, constituindo o material de documentação pedagógica.

Em Reggio Emília as escolas para a infância não têm um *currículo* pré-definido, mas sim, cada escola planifica os seus projectos a curto e longo prazo, partindo-se dos

conhecimentos prévios de cada criança, a sua comunidade cultural e social de origem, os seus valores e crenças.

Parte-se assim do princípio que o currículo é definido pelas interações e diálogos estabelecidos ao longo do ano entre os vários intervenientes: crianças, professores, pais e ambiente físico e social em que estão integrados, sendo assim definido como um currículo contextualizado (Lino, 2007).

A planificação do currículo sustenta-se desta forma, nos recursos humanos, materiais, técnicos e culturais existentes em cada escola, podendo os seus conteúdos emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou provocado pelo meio ambiente envolvente.

Consideram-se essenciais, neste modelo pedagógico, a *documentação da equipa educativa* e o *trabalho de projecto*, que resultam de um trabalho cooperativo entre todos os elementos intervenientes no processo educativo assumindo uma atitude de diálogo, discussão, análise, reflexão e avaliação do grupo.

No desenvolvimento deste processo, a aprendizagem é considerada como uma actividade de grupo e não uma actividade individual, sendo os grupos formados por quatro a seis crianças e que com o apoio do educador estudam e investigam um tema ou tópico de interesse comum para o grupo envolvido.

É no âmbito de um currículo que se desenvolve nas interações e inter-relações que ocorrem no contexto físico e social, que o *trabalho de projecto* assume um importante papel no processo de ensino e aprendizagem.

Os projectos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias e interesses que emergem no âmbito do grupo, professores e crianças, permitindo integrar os interesses e as necessidades que vão emergindo das práticas, podendo ter uma durabilidade de dias, semanas ou até prolongar-se pelo ano escolar.

Para o desenvolvimento do projecto, sua análise e planificação, conhecida como a “progettazione”, participam não só os professores implicados como também consultores que integram a Associação Reggio Children e investigadores nacionais e internacionais (Lino, 2007).

Desenvolve-se assim um trabalho de colaboração e reflexão, onde os adultos menos experientes aprendem com o apoio dos mais experientes. O papel do educador é activo no desenvolvimento dos projectos, em que as crianças lideram o trabalho que vai decorrendo e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais que se vão desenvolvendo, e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças e ainda planificar os hipotéticos caminhos que o projecto pode seguir.

É no processo de observar-documentar-interpretar-projectar que se desenvolve esta dinâmica que, por sua vez, vai alimentar o currículo contextualizado.

É importante nesta pedagogia, a *documentação pedagógica* que enquanto forma de narrativa das experiências e actividades que as crianças realizam, integram uma variedade de registos e que tem por base um contexto de escuta, onde se escuta e se é escutado, criando oportunidades de observar um ponto de vista vindo do exterior, quer do grupo quer da criança.

O que se documenta é selectivo, parcial e contextual, representando uma escolha, integrando algum grau de subjectividade (Lino, 2007).

Neste sentido o processo de documentar não é neutro, dependendo do contexto pedagógico onde se enquadra, a relevância do que deve ser documentado. A documentação feita desempenha três funções, sendo que a primeira consiste em proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas, a segunda em proporcionar aos professores uma perspectiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para reflectir sobre a sua prática e, finalmente, uma terceira função que consiste em providenciar informação para os pais e para o público sobre o que acontece nas escolas.

As interacções e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo, constituem em si um núcleo central da educação do modelo pedagógico em Reggio Emília, estando organizado um sistema educacional em que se apoia um modelo de elevada cooperação e relações fortes e coesas, base para um *trabalho de equipa* e para o *desenvolvimento profissional* (Lino, 2007).

Para sustentar esta pedagogia de relações, são apresentadas um conjunto de estratégias específicas, tanto para o trabalho educacional com as crianças como para a formação dos adultos, que se organiza numa estrutura de formação em contexto.

Assim, de acordo com este princípio, o trabalho educacional em cada sala de actividades é da responsabilidade de um par de co-professores, sendo o trabalho em pares e entre pares, representando um ruptura com a organização docente tradicional, acabando com o isolamento dos educadores e criando uma nova dimensão na escola, a colegialidade.

É deste trabalho colegial que emerge o trabalho em equipa, que lhe permite trabalhar com outros profissionais, pais e crianças. Este trabalho desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

É também consagrado neste modelo pedagógico, os professores participarem pelo menos uma vez por ano, em cursos de formação contínua com vários especialistas, e que constituem momentos de formação em contexto, permitindo aos educadores e professores, desenvolver conhecimentos em áreas específicas.

Na organização deste modelo pedagógico, está prevista uma equipa de pedagogos que apoiam o trabalho que se desenvolve nas escolas, visando a orientação e o apoio da acção das equipas educativas e das famílias, considerando-se fundamental a relação entre o trabalho prático e as concepções teóricas que fundamentam o modelo.

Nas escolas de Reggio Emília ao se acreditar na competência das crianças e dos professores, o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo desenvolvam em pleno as suas competências e capacidades.

6. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna foi fundado em 1966, resultando da fusão de três práticas pedagógicas convergentes e que foram: a concepção de um município escolar numa escola de Évora a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em

1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller; a organização por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966. (Serra, 2004)

Inicialmente este Movimento estava ligado à Pedagogia de Freinet vindo a contextualizar-se teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo.

Passou-se assim de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada que conta com o apoio dos pares e adultos, seguindo uma linha instrucional de Vigotsky e de Bruner.

Os docentes do Movimento da Escola Moderna organizam-se sob o ponto de vista didáctico partindo do princípio que as aprendizagens se apoiam nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural das suas respectivas histórias. Inicialmente focavam uma importância nas expressões deslocando a sua prática pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos, onde a interacção entre pares e com o professor ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos.

Assim, passa-se da prioridade dada por Freinet às técnicas pedagógicas, para uma educação escolar que assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático.

Os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet, têm também, ao longo dos tempos, vindo a ser reestruturados e refundamentados, resultante de um esforço de reflexão que acabou por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes.

O Movimento da Escola Moderna é constituído por uma rede de núcleos regionais formados por educadores e professores de vários níveis de ensino, organizados em grupos de cooperação formativa, reunindo-se mensalmente para apresentação e descrição de práticas pedagógicas e realizando Encontros Nacionais para reflexão da sua actividade pedagógica e formativa.

Este Movimento tornou-se uma importante influência nas reformas curriculares empreendidas nos últimos anos e muitos dos seus sócios são formadores nos Centros de Formação Contínua (Niza, 2007).

Perante este Movimento, a *escola* define-se como um *espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática*, onde os educandos, em conjunto com os educadores, criam as condições materiais, afectivas e sociais para a organização de um ambiente institucional, em que cada um se apropria dos conhecimentos, processos e valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

É a partir de um envolvimento e organização construídas paritariamente que se vão reconstituir, recriar e produzir os instrumentos, saberes e técnicas através de processos de cooperação e inter-ajuda, onde todos ensinam e aprendem, evoluindo, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação e avaliação.

Trata-se assim de uma concepção de escola como comunidade de partilha em que estão definidas três finalidades, sendo elas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura. São três dimensões interdependentes que dão sentido ao acto educativo, e é através deste sistema de organização interactiva de cooperação, que o conhecimento se apropria e se integra (Serra, 2004).

Decorrem assim das finalidades atrás referidas, *sete princípios de estruturação da acção educativa*, e que são:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, que se destina a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, processos e formas de organização, que se adequem às regras e objectivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores.

2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, a explicitar-se através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos.

A partir do entendimento de que a formação escolar evolui por acordos negociados entre as várias partes, professores e alunos e alunos entre si, vai acentuar o respeito dado aos vários actores desse processo.

Trata-se assim de um contrato social que vai imprimir um esforço de diálogos em busca de consensos, imprimindo por sua vez qualidade e inteligência à actividade escolar.

3. A prática democrática da organização partilhada por todos, que se institui em conselho de cooperação e abrange toda a vida na escola, desde os actos de planeamento das actividades e dos projectos, à sua realização e avaliação cooperada.

É através deste conselho que se faz o balanço e progresso tanto intelectual como moral da classe, constituindo-se como a instituição formal em que se regula a vida escolar.

4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas Ciências, nas Artes e no Quotidiano, em que as estratégias de aprendizagem se orientam para as estratégias metodológicas próprias de cada conteúdo científico, tecnológico ou artístico.

O acto didáctico cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área dos saber, sendo a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respectivos conteúdos., significando, mais uma vez que, os métodos e procedimentos sociais são inseparáveis.

5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos, estimulando a valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos e que dão sentido imediato à partilha desses saberes e produções, multiplicando o seu alcance através da difusão, da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa.

Os primeiros públicos destinatários são em primeira linha, os companheiros do grupo, as outras turmas, os vizinhos, os amigos da escola e as famílias.

6. As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade.

Existe um valor cívico que constitui a cooperação e a comunicação, por um lado, na construção dos saberes individuais em que se evidencia o esforço de cada um para ensinar o que aprendeu, e por outro lado, sujeitando-o à partilha como exercício solidário (Niza, 2007).

É igualmente importante a envolvência dos alunos em pesquisas na comunidade, ou mesmo à distância ou por correspondência com outras escolas.

7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos, solicitando-se à comunidade educativa envolvente muita colaboração para a realização dos seus projectos, quer na recolha das informações que hão-de ser trabalhadas na aula, quer convidando pessoas que sabem coisas que importa que sejam conhecidas.

É nessa interacção constante com as comunidades de origem dos alunos, que se situa a escola e a sua vitalidade.

Segundo o autor Sérgio Niza (2007), *o processo de ensino aprendizagem* implica um conjunto de *estratégias* que definem a sua orientação e percurso, e que, no âmbito do Movimento da Escola Moderna, se circunscrevem da seguinte forma:

“*Do processo de produção para a compreensão*”, que implica que a tomada de consciência de um determinado processo leva à sua compreensão. O conhecimento constrói-se se for compreendido o percurso da sua própria construção, levando a que a construção da acção se institua como construção do saber.

“*Da intervenção para a comunicação*”, que implica o caminho feito pela acção realizada até à sua comunicação a parceiros ou outros destinatários, incluindo a concepção do projecto, a sua execução e o seu balanço. Desta forma, a necessidade de comunicar o processo e os seus resultados dá um sentido social às aprendizagens concretizadas, fazendo com que sejam organizadas, processo este que ajuda a estruturar o conhecimento adquirido.

“*Da experiência pessoal para a didáctica à posteriori*”, que implica momentos de clarificação externa, apoiados pelos pares e pelos educadores/formadores, que se concretizam em apoios reflexivos e teóricos e que, com o objectivo de regular e aperfeiçoar, são suportes de reestruturação da experiência e das aprendizagens.

A actividade educativa no jardim de infância, para o desenvolvimento do modelo curricular da Escola Moderna, obedece a *pressupostos* que levam a dinâmicas de organização que tem a ver com a organização do grupo de crianças e com o ambiente de trabalho proposto (Serra, 2004).

Assim, a constituição dos grupos de crianças não é feita por níveis etários mas sim de forma a assegurar a heterogeneidade, tanto etária como cultural, de modo a garantir o respeito pelas diferenças, fortalecer a inter-ajuda e colaboração entre todas e promover o enriquecimento cognitivo e sociocultural.

O clima de trabalho deverá proporcionar uma livre expressão das crianças, reforçado pela valorização pública das suas experiências e vida, das suas opiniões e ideias, que será visível através do registo das suas mensagens, estimulando a sua participação criativa e a sua fala.

É igualmente importante para o desenvolvimento deste modelo curricular na educação de infância, a existência de um tempo lúdico da actividade exploratória da criança, no que diz respeito às suas ideias, materiais e documentos, que permita às crianças interrogar e questionar, colocar o problema que implica o iniciar de projectos diversificados de pesquisa.

O espaço educativo organiza-se em torno de áreas consideradas básicas de actividades que são distribuídas à volta da sala, e de uma área polivalente central para trabalho colectivo, pressupondo a construção de um ambiente agradável e estimulante em que as paredes devem funcionar como expositores permanentes das produções das crianças (Serra, 2004).

As seis áreas de trabalho são as seguintes: “*Biblioteca e Documentação*” que se destina à pesquisa de documentos de apoio à realização dos projectos a realizar e onde se faz consulta de livros e revistas, e também a trabalhos produzidos pelas crianças do grupo ou outros grupos; “*Oficina da Escrita*”, integra dispositivos de reprodução de textos e de ilustração, onde se devem expor os textos enunciados pelas crianças e registados pelo educador bem como as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas; “*Atelier de Actividades Plásticas e outras Expressões*”, que deve incluir material e equipamento destinados à pintura, desenho, modelagem, tapeçaria, etc;

“*Oficina de Carpintaria*” onde deverá haver material para a construção de modelos, maquetes, instrumentos musicais, etc, que apoiem os projectos em curso; “*Laboratório de Ciências*”, espaço para a realização de medição e pesagem, construção de ficheiros, registo de observações e das variações climatéricas, criação e observação de animais; “*Canto dos Brinquedos*”, que se destina à realização de actividades de faz de conta e jogos tradicionais, e que pode integrar também a casa das bonecas a arca das trapalhadas e podendo integrar a tradicional casa das bonecas.

É dada também importância ao espaço da cozinha ou a um espaço que o substitua, em que se realizam actividades de cultura e educação alimentar, existindo livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confecção rudimentar de alimentos.

Em relação à área central polivalente, é utilizada para momentos de encontro colectivo sejam eles de acolhimento, planificação, trabalho de projecto ou de avaliação, sendo dotadas de mesas e cadeiras, e que vai também servindo de suporte para o trabalho de pequenos grupos.

Cada uma destas áreas deverá representar o melhor possível, os espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos (Niza, 2007).

Nos expositores, sejam eles placares ou as paredes, deverão encontrar-se os instrumentos de monitorização da acção educativa e que são o *plano de actividades*, em que estão registados os nomes das crianças e as actividades existentes e onde se indicam as escolhidas; a *lista semanal de projectos*, onde se encontram os projectos que se estão a desenvolver, os nomes dos seus intervenientes e o tempo calculado para a sua concretização; o *quadro de tarefas*, em que se registam as tarefas de manutenção e de apoio às rotinas e o responsável por as executar; o *mapa de presenças*, em que cada criança regista a sua presença, e o *diário do grupo*, onde são registadas as ocorrências mais significativas ao longo da semana, em que se faz o balanço da vida semanal do grupo e se clarificam valores, e em que se parte para a planificação de actividades futuras. Este conjunto de instrumentos pode ser completado ainda por outros, desde que a sua utilização possa ser participada pelos educadores e crianças.

O desenvolvimento do trabalho faz-se a partir do preenchimento pelas crianças do plano de actividades e da lista semanal dos projectos que são originados a partir das

conversas em grupo no tempo de acolhimento, em que se identifica um problema e se formula o projecto.

Em seguida avança-se para o balanço diagnóstico em que se faz o levantamento do que se sabe e do que se tem sobre o tema, e do que se pretende saber. Procede-se em seguida à divisão de tarefas, à sua realização e no final, procede-se à comunicação em que se partilha com todo o grupo o trabalho realizado.

A distribuição das actividades no jardim de infância é feita em duas etapas, a etapa da manhã, que se centra principalmente na actividade ou trabalho escolhido pela criança, e a etapa da tarde, em que se organizam sessões plenárias de informação e de actividade cultural e que podem ser dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelos educadores.

Tal como está explicitado pelo autor Sérgio Niza (2007), neste modelo pedagógico a distribuição de actividades no tempo está dividida em nove momentos distintos que são: acolhimento, planificação em conselho, actividades e projectos, pausa, comunicações de aprendizagens feitas, almoço, actividades de recreio, actividade cultural colectiva e balanço em conselho.

É importante referir-se que o almoço é servido com a ajuda das crianças, constituindo um momento importante de autocontrolo e formação social e que se equaciona a possibilidade de as crianças que necessitarem de repouso o poderem fazer a seguir ao almoço.

A actividade cultural realizada na parte da tarde, normalmente segue um modelo comum aos educadores da Escola Moderna, sendo a “hora do conto” às segundas-feiras, às terças-feiras é o momento para os pais irem à escola conter coisas das suas vidas, às quartas-feiras faz-se o relato e balanço da visita de estudo de manhã, que se faz sempre uma vez por semana nas quintas-feiras realizam-se actividades de iniciativa das crianças, como por exemplo relatos, conclusão do jornal, etc, e nas sextas-feiras reúne-se em conselho para o educador ler cada coluna do Diário.

O conselho deve ser dinâmico e curto de modo a sustentar o interesse de todas as crianças do grupo, sendo neste espaço que se avaliam as responsabilidades assumidas e se assegura a rotatividade das tarefas de manutenção e rotina. Com a partilha da

reflexão sobre os juízos negativos que se constroem regras de convivência e que se constituem enquanto tomadas de decisão do conselho e são expostas na parede enquanto leis de grupo.

Esta estrutura organizada em torno de uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças (Serra, 2004).

Neste modelo acredita-se que a organização da vida do jardim de infância é o fundamental operador da educação escolar, sendo dinamizada por processos de cooperação que vão sendo reforçados.

Os educadores assumem assim um papel promotor da organização participada, dinamizarem cooperação, são animadores cívicos e morais do treino democrático e são auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica, mantendo e estimulando a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.

Assim, através da entreaajuda e da dinamização e participação de todas as crianças na planificação das actividades, o educador contribui para a autonomia e responsabilização progressiva de cada um no trabalho do grupo (Serra, 2004).

A partir da interacção entre as crianças e os educadores, desenvolve-se a observação formativa, destacando-se os registos colectivos e individuais das crianças, as suas comunicações, o acompanhamento dos processos de produção e também através das ocorrências registadas no Diário de grupo e o debate e reflexão em conselho. O sistema de avaliação deste modelo é assim, integrado, no próprio processo de desenvolvimento da educação.

Para além da colaboração regular prestada pelos pais no jardim de infância, estes são chamados a participar em reuniões trimestrais para balanço do trabalho desenvolvido e que decorre da exposição das produções feitas pelas crianças, dos registos de planeamento e de avaliação do grupo.

Este modelo pedagógico requer uma forte articulação com as famílias, vizinhos e comunidade envolvente, constituindo-se fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância.

É neste envolvimento, entre educadores – pais - comunidade, que se procuram resoluções para os problemas quotidianos de organização e que se viabiliza o seu papel mediador e promotor das expressões culturais da população correspondente.

CAPÍTULO 5

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: ENSINO BÁSICO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Programa de Intervenção Educativa Prioritária

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária teve como subjacente o princípio de que o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

É no seguimento deste princípio que se fundamentou a criação de condições que permitissem garantir a universalização da educação básica de qualidade, estando implícita a educação pré-escolar como parte integrante, e promover o sucesso educativo de todos os alunos, e em particular, das crianças e jovens que se encontram em situações de risco e exclusão social e escolar.

Perante esta nova realidade emergiu a necessidade de reorganizar e adaptar a rede e o parque escolares, às necessidades das crianças e jovens que frequentam a escolaridade básica num mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimentos diferentes mas que funcionem em rede.

Nesta linha de acção, emerge a necessidade de, nos territórios educativos, ajustar as condições da oferta educativa aos projectos das comunidades, integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar.

A transformação dos espaços escolares em espaços educativos dando-lhe uma dimensão mais ampla, emerge como uma questão central na medida em que a aprendizagem implica sempre a articulação de uma relação tripla, com os outros (nomeadamente com os professores), com o mundo e consigo mesmo (Canário, 2001:128).

Assim, o conceito de escola-organização contrapõe-se com o conceito tradicional de escola-edifício, potenciando a existência de uma articulação de espaços e recursos tendo como objectivo a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação.

A criação do Programa assumiu como base para a sua intervenção, uma dupla função da escola, em que se revê como responsável pela promoção do sucesso educativo e partindo do princípio que essa promoção constitui-se em si uma condição elementar para a equidade social, e também como instituição geradora do desenvolvimento comunitário.

Com os territórios educativos são otimizados os meios humanos e materiais disponíveis em cada um, favorecendo a dinâmica de associação de escolas e de projectos, contribuindo dessa forma para uma intervenção educativa integrada, com uma consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo, evitando as intervenções educativas soltas e desarticuladas.

Foi com esta intervenção educativa que, à nuclearização das escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância se contrapôs a possibilidade de relacionamento de diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, assumindo-se esta como valorizadora da noção global de educação.

É na criação de condições para uma efectiva igualdade de oportunidades que é privilegiado o papel da educação pré-escolar, enquanto parte integrante do sistema educativo português e também em que é favorecida a articulação das intervenções de todos os parceiros do processo.

Nesta situação, os contributos da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades tornam-se mais decisivos e as suas possíveis contribuições para o sucesso escolar mais facilmente reconhecíveis.

São assim enunciados no Despacho Normativo nº 55/2008 os objectivos centrais do Programa:

- A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;
- A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;
- A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

Assim, as principais linhas orientadoras do programa são as seguintes:

TEIP TERRITÓRIO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA PRIORITÁRIA	LINHAS ORIENTADORAS PRINCIPAIS
Despacho nº147-B/ME/96 8 de Julho de 1996	<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica e promover o sucesso educativo das crianças e dos jovens em condições de igualdade de oportunidades, promovendo o <u>sucesso educativo de todos os alunos</u> • Agrupamentos de Escolas com <u>elevado número de alunos em</u> risco de exclusão social e escolar • Contraposição do conceito de <u>escola-organização</u> ao conceito tradicional de <u>escola-edifício</u>
Despacho Normativo nº55/2008 23 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Contraposição da <u>nuclearização</u> das escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância ao <u>relacionamento e articulação dos</u> diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar • Ajustamento de condições espaciais da oferta educativa aos projectos da comunidade <u>integrando</u> os três ciclos do ensino básico e a educação pré-escolar • Afirmação de uma <u>dupla função</u> da escola: entidade responsável pela promoção do sucesso educativo e instituição central do processo de desenvolvimento comunitário • Intervenção educativa segundo critérios de prioridade e <u>discriminação positiva</u> • <u>Rentabilização</u> dos recursos humanos e materiais

Quadro 1 – Síntese das principais linhas orientadoras do Programa TEIP

Com o Despacho nº147-B/ME/96, de 8 de Julho, (anexo I), foi definido o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, tendo-se constituído 20 TEIP no concelho de Lisboa e 15 TEIP no concelho do Porto.

Com o relançamento do Programa, consubstanciado no Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, (anexo II), foram constituídos mais 70 TEIP, distribuídos pelos concelhos de norte a sul do País, alargando assim esta intervenção educativa ao resto do País.

Assim este Programa passou a abranger na sua totalidade, 38 Agrupamentos de Escolas no norte do País, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve.

Apesar de estes estabelecimentos de ensino e educação serem semelhantes a todos os outros do Ministério da Educação, no sentido de integrar os vários níveis de ensino e estabelecimentos educativos numa unidade organizacional em que os profissionais dos diferentes ciclos devem trabalhar em conjunto, têm características próprias enquanto agrupamentos de escolas que, com um elevado número de alunos em riscos de exclusão social e escolar, procederam ao desenvolvimento de projectos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

Enquanto Agrupamentos de Escolas TEIP, são dotados de recursos humanos que lhes possibilitam congregar os esforços para a criação de condições propícias ao sucesso escolar.

É neste sentido que estes agrupamentos de escolas para além dos docentes dos vários ciclos de educação e ensino, têm outros técnicos que trabalham em conjunto para o sucesso escolar daquela comunidade educativa, tais como o animador cultural e o mediador.

É objectivo do animador cultural, profissão que consta da Classificação Nacional das Profissões, organizar e coordenar actividades de animação e desenvolvimento sócio-cultural de grupos e comunidades, numa perspectiva facilitadora de animação de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo.

Já ao mediador, cujo contexto profissional é explicitado na Lei nº 105/2001, de 31 de Agosto, compete-lhe intervir em contextos multiculturais, tendo por função colaborar na integração de minorias étnicas reforçando o diálogo intercultural e a coesão social.

Também enquanto Agrupamentos de Escolas TEIP apostam na diversificação de ofertas educativas e formativas como combate ao elevado número de jovens em situação de risco e abandono escolar, aparecendo assim, para além do ensino regular, várias respostas tais como:

- Currículos Alternativos que, criados pelo Despacho nº 22/SEEEI/96, de 19 de Junho, permitem criar turmas com currículos adaptados a grupos de alunos do ensino básico que se encontrem em situação de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica ou dificuldades condicionantes da aprendizagem.

- Cursos de Educação e Formação, CEF, criados pelo despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, e que se destinam preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar antes de terem terminado a escolaridade obrigatória, e que, vão permitir a conclusão e aquisição de uma qualificação profissional para o ingresso no mundo do trabalho.

- Cursos Tecnológicos e Profissionais, destinados a jovens com o 9º ano de escolaridade, provêm de uma revisão curricular no nível do ensino secundário, procedendo ao ajustamento de currículos e conteúdos programáticos e organizando uma oferta formativa diversificada, procurando responder às populações específicas destes Agrupamentos de Escolas.

- Cursos de Educação e Formação para Adultos, EFA, que visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. O reconhecimento, validação e certificação das competências a adquirir são desenvolvidos por Centros de Novas Oportunidades, CNO, (despacho nº14753/08, de 28 de Maio) que podendo funcionar junto de escolas públicas e/ou privadas, funcionam em alguns dos Agrupamentos TEIP.

Apesar de estes estabelecimentos de ensino e educação serem semelhantes a todos os outros do Ministério da Educação, no sentido de integrar os vários níveis de ensino e estabelecimentos educativos numa unidade organizacional em que os profissionais dos diferentes ciclos devem trabalhar em conjunto, têm características próprias enquanto agrupamentos de escolas que, com um elevado número de alunos em riscos de exclusão social e escolar, procederam ao desenvolvimento de projectos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

É tendo em linha de conta as suas diferentes características e as suas diferentes intervenções educativas, que se apresenta de uma forma um pouco mais detalhada, a situação de três destes Agrupamentos de Escolas¹.

Trata-se de Agrupamentos de Escolas da área de Lisboa, pertencentes à primeira fase de implementação do Programa e com respostas educativas desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo e/ou ensino secundário.

Por um lado têm características comuns tal como os contextos sociais em que se inserem e que se constituem como factores potenciadores de risco de insucesso no sistema educativo normal, mas que, por outro lado, diferem entre si, nomeadamente em relação à sua população e aos problemas que emergem das culturas predominantes.

2. Três Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

2.1. TEIP 2

2.1.1. Características do meio envolvente

Este Agrupamento de Escolas situa-se numa zona que serve duas freguesias, abrangendo uma, dois bairros sociais, sendo a outra a freguesia mais antiga do concelho, beneficiando por isso, de vários equipamentos desportivos e culturais e vários serviços públicos.

Neste Agrupamento de Escolas existe uma certa distância entre a escola sede, escola básica do 2º e 3º ciclos, e as restantes escolas do 1º ciclo e jardins de infância o que implica um maior esforço na articulação entre os vários ciclos e os vários docentes.

A população que é abrangida é constituída, na sua maioria, por habitantes de origem portuguesa e imigrantes sendo que, uma grande parte é oriunda Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS, aos quais ultimamente se têm junto cidadãos brasileiros, dos países da Europa de Leste e do continente asiático.

¹ Enquanto objecto de estudo passarão a designar-se por TEIP2; TEIP3 e TEIP 4

As profissões e habilitações académicas dos encarregados de educação/famílias situam-se, na sua maioria, na categoria profissional de trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização, correspondendo a 56% dos pais e 52% das mães.

No seu conjunto, o Agrupamento de Escolas TEIP 2 acolhe jovens e adultos de 23 nacionalidades diferentes, sendo a diversidade cultural a sua principal característica.

2.1.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas

TEIP 2	Estabelecimentos de educação/ensino que pertencem ao Agrupamento de Escolas
Jardim de Infância	1
1º ciclo	1
1º ciclo c/ JI	3
2º e 3º ciclos	1

Quadro 2 – Estabelecimentos de educação/ensino TEIP2

Este TEIP, com um total de 6 estabelecimentos, tem como sede de Agrupamento a Escola EB 23, agregando mais 5 estabelecimentos de educação/ensino.

Tem dois estabelecimentos onde funciona apenas uma valência, sendo um jardim de infância e uma escola básica do 1º ciclo e tem também três estabelecimentos de educação/ensino, com 1º ciclo e Jardim de Infância. Na Escola Básica 23 funcionam dois ciclos de ensino, o 2º ciclo e o 3º ciclo.

Este Agrupamento tem assim quatro jardins de infância, com um total de 10 salas de educação pré-escolar.

Nas escolas do 1º ciclo estão organizadas Actividades de Enriquecimento Curricular e Apoio ao Estudo, ambas ministradas após a componente lectiva dos alunos. Estas actividades permitem um funcionamento das escolas entre as 9 horas e as 17.30h, e são organizadas pelo Agrupamento que, através de protocolo com a Câmara Municipal, recruta os professores e organiza os horários.

Os jardins de infância têm actividades de apoio à família organizadas pela Câmara Municipal que recruta o pessoal, tendo actividades organizadas onde as crianças podem permanecer até às 18h, estendendo assim o funcionamento daqueles estabelecimentos para além das 15 horas, hora a que termina a componente lectiva.

Neste Agrupamento de Escolas existem ainda 50 Assistentes Operacionais, funcionárias que têm a seu cargo a manutenção e limpeza dos espaços, bem como o apoio à intervenção educativa e vigilância dos recreios e espaços exteriores. Estas funcionárias, com funções distribuídas pelos vários estabelecimentos, são no entanto um recurso do Agrupamento enquanto um todo, sendo deslocadas conforme as necessidades.

2.1.3. População existente/ Oferta Educativa

De uma forma geral, os professores e alunos distribuem-se pelos três níveis de educação e ensino que existem no Agrupamento de Escolas, da seguinte forma:

TEIP 2	Professores	Alunos
Educação Pré-Escolar	11	230
1º ciclo	60	997
2º e 3º ciclos	100	722
Educação Especial	9	85*
TOTAL	179	1949

Quadro 3 – Distribuição da população docente e discente TEIP2

*85 alunos distribuídos pelos três níveis de educação e ensino

No que diz respeito ao número de alunos por turma na escola básica do 2º e 3º ciclos, no 5º ano há uma média de 19 alunos por turma, no 6º ano de 18 alunos, nos 7º e 8º anos de 24 alunos e no 9º ano há 20 alunos por turma.

Já na Educação Pré-Escolar há uma média de 20 crianças por sala em todos os jardins de infância e no 1º ciclo a média não é igual em todas as escolas, sendo em

algumas turmas de 18 alunos e noutras de 23 a 24 alunos, como se pode observar no quadro que segue.

Distribuição de alunos por estabelecimento de educação/ensino e por ano de escolaridade/turmas:

Escolas	Anos	Turmas	Nº Alunos	Total
2º e 3º ciclos	5º	12	223	722
	6º	9	164	
	7º	5	120	
	8º	5	120	
	9º	4	79	
	CEF	1	16	
1º ciclo	1º	4	70	282
	2º	4	70	
	3º	4	72	
	4º	4	70	
1º ciclo/JI	Pré-Escolar	3	60	60
	1º	2	36	175
	2º	2	47	
	3º	2	46	
	4º	2	46	
1º ciclo c/JI	Pré-Escolar	3	65	65
	1º	3	56	310
	2º	4	86	
	3º	5	88	
	4º	5	80	
1º ciclo c/JI	Pré-Escolar	2	40	40
	1º	2	40	230
	2º	4	80	
	3º	2	38	
	4º	4	72	
Jl	Pré-Escolar	3	65	65

Quadro 4 – Distribuição de alunos TEIP2

Ao nível da oferta educativa na escola básica dos 2º e 3º ciclos, para além da oferta educativa regular e da turma CEF - Curso de Educação e Formação, de nível 1, ou seja, para alunos de 2º ciclo na área de Jardinagem, há três turmas de Programas de

Currículos Alternativos – PCA, duas com alunos do 5º ano e uma com alunos do 6º ano com uma frequência total de 36 alunos.

Existe também uma resposta para a população adulta, no sentido de aumentar a sua escolarização, cinco turmas de Educação e Formação para Adultos – EFA, quatro nocturnos e um diurno, com uma frequência de 66 adultos, e cinco turmas de alfabetização, quatro nocturnas e uma diurna, com uma frequência de 84 adultos.

Em relação à equipa técnica observou-se que, desde a constituição deste Agrupamento de Escolas em TEIP, houve um reforço de pessoal técnico significativo.

Pessoal Técnico antes do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP	Pessoal Técnico depois do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP
<ul style="list-style-type: none">• 1 psicólogo	<ul style="list-style-type: none">• 1 psicólogo;• 1 técnico de serviço social;• 1 socióloga• 4 mediadores;• 1 técnico de informática;• 1 animador desportivo;

Quadro 5 – Pessoal técnico TEIP2

Este aumento dos recursos humanos deveu-se ao facto de, enquanto TEIP, a escola promover projectos e actividades no sentido de combater o insucesso escolar e desenvolver a diferenciação pedagógica, justificando por isso a necessidade de aumentar os recursos habituais numa escola, sendo a sua contratação feita pela própria escola.

2.1.4. Principais dificuldades/ Principais estratégias para as ultrapassar

O facto da comunidade migrante ser uma das características fundamentais deste Agrupamento, leva a uma realidade que implica o envolvimento e cooperação entre todos os professores no sentido de contribuir para a integração social e profissional dos alunos/formandos e suas famílias, considerando-se o domínio da Língua Portuguesa uma peça chave para essa integração.

Ciclo de Escolaridade	Percentagem de alunos que não têm o Português como a sua língua materna
1º ciclo	34,5%
2º ciclo	10,8%
3º ciclo	3,3%

Quadro 6 – Alunos que não têm o Português como língua materna TEIP2

Estão diagnosticadas diversas situações problema relacionadas essencialmente com o domínio de competências linguísticas, que, de forma geral, interferem no sucesso escolar.

Este Agrupamento de Escolas considerou como estratégia fundamental para colmatar este problema, o apoio individualizado ou em pequeno grupo e investir na promoção de ofertas educativas diferenciadas, já referidas.

Ao nível do ensino básico, observaram-se as seguintes taxas de insucesso escolar relativamente ao presente ano lectivo, distribuídas pelos vários anos de escolaridade dos vários estabelecimentos de ensino da seguinte forma:

Ano Escolaridade	Taxa de insucesso escolar
2º ano	8%
3º ano	8%
4º ano	6%
5º ano	16%
6º ano	5%
7º ano	8%
8º ano	5%
9º ano	5%

Quadro 7 – Taxas de insucesso escolar TEIP2

A taxa relativa aos 2º, 3º e 4º anos referem-se ao conjunto das escolas do 1º ciclo do agrupamento, observando-se uma taxa mais elevada para o 5º ano, relacionada com as dificuldades sentidas pelos alunos na transição do 1º ciclo para o início do 2º ciclo.

No que respeita à violência/agressividade e não cumprimento de regras, os indicadores deste ano lectivo foram preocupantes, tendo sido registados 1300 casos, o que representa cerca de 6 alunos /casos por dia.

Relativamente a processos disciplinares/suspensões abrangeram 90 alunos, correspondendo a 240 dias de suspensão. Observam-se assim constantes e reincidentes situações de comportamentos desviantes em alunos que conduzem à perturbação do ambiente de trabalho e à realização de acções disciplinares.

A incapacidade por parte dos encarregados de educação para trabalhar competências sociais impede a transmissão de princípios e valores de cidadania. A escola sente assim que tem de trabalhar essas competências, reforçando-as tanto junto dos alunos como das próprias famílias, numa tarefa que deveria, em princípio caber às famílias.

Revelador da precariedade social é o número de 1009 alunos do Agrupamento a beneficiar da Acção Social Escolar, sendo 729 do escalão A (38,4%) e 280 do escalão B (1,5%). Tratando-se a Acção Social Escolar de um subsídio atribuído pela Segurança Social tendo em linha de conta os rendimentos das famílias e em que o escalão A representa o máximo atribuído, são dados que nos revelam que metade dos alunos apresentam carências económicas, justificado em parte pelo aumento do desemprego das suas famílias.

De uma forma sintética, foram identificadas as seguintes medidas educativas a aplicar e a desenvolver face aos problemas detectados:

1. Elevado insucesso escolar na língua portuguesa

- Desenvolvimento da construção de saberes tendo por base a utilização correcta da língua portuguesa, incluindo a educação pré-escolar com a realização de actividades experimentais, a organização de um atelier de iniciação à leitura e escrita e introduzindo a utilização dos espaços e equipamentos informáticos.

- Organização de um apoio prioritário a alunos cuja língua materna não é o português, criando espaços para o apoio individualizado sempre que se justifique.

- Incentivo da implementação do PNL, Plano Nacional de Leitura, com um desenvolvimento quer ao nível curricular quer ao nível extra curricular e do PNEP, Plano Nacional do Ensino do Português.

- Aplicação regular de testes de proficiência linguística.
- Promoção de sessões de leitura na biblioteca e animação desse espaço pela mediadora.

2. Elevado insucesso escolar na matemática

- Aplicação de pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula com adaptações curriculares.

- Diversificação de práticas com recurso a materiais actualizados, de acordo com as idades das crianças e promover actividades associadas ao currículo do grupo.

- Implementação do projecto “Ginásio da Matemática”, a funcionar com materiais adequados e utilização das TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação.

3. Indisciplina

- Criação de um contexto de sala de aula com adaptações curriculares.
- Reformulação da sala de alunos num espaço seguro, acolhedor e multifuncional, dinamizado por um animador.

- Criação de uma sala de atendimento a alunos que foram sujeitos a punições e/ou suspensões.

- Desenvolvimento do auto-conceito positivo estabelecendo um sentido de pertença à escola e à comunidade, tornando recíproco o sentido de pertença das famílias em relação ao espaço escola.

4. Desconhecimento e fraca valorização de estilos de vida saudável

- Desenvolvimento de projectos que têm como objectivo a promoção da saúde em colaboração com a família e com o centro de saúde.

- Incremento nos alunos de práticas de hábitos de higiene pessoal e ocupar os seus tempos livres com actividades culturais e desportivas.

5. Falta de interesse por parte das famílias, pobreza e inexistente estruturação familiar, acrescida de um muito baixo nível de escolarização

- Criação de turmas EFA, Educação e Formação para Adultos, e turmas de alfabetização.
- Organização de acções de formação e seminários dirigidos aos encarregados de educação sobre temas ligados à formação das crianças e jovens.

Este Agrupamento aposta num conjunto de medidas educativas que se desenvolvem através da realização de projectos transversais aos vários níveis de educação e ensino que tendo por objectivo diminuir a exclusão, o abandono e o insucesso escolar, tenta envolver os alunos na sua concretização, apostando num sentido de pertença que se pretende criar desde a educação pré-escolar.

O corpo docente deste Agrupamento considera três referentes nucleares da educação, e que são, a dignidade, a diversidade e a democracia, propondo-se a construir uma escola que seja um espaço de afirmação de cidadania para todos os que aí ensinam e aprendem.

A diferença e a diversidade cultural do meio em que este Agrupamento se insere são consideradas uma mais valia, transformando a exclusão em inclusão através da dignidade do sujeito e da sua afirmação.

A Direcção deste Agrupamento de Escolas assume que uma das principais garantias para um trabalho de qualidade, com significado e coesão, prende-se com a estabilidade do corpo docente e com a sua formação, no sentido de que, qualquer medida educativa instituída para ter sucesso, terá de ser continuada e construída todos os dias.

A formação dos professores em metodologia do Português como 2ª língua, é uma estratégia que se pretende desenvolver, estabelecendo parcerias com entidades formadoras.

Tendo em linha de conta que a prevenção de comportamentos de risco é sentida como crucial neste Agrupamento, tornou-se fundamental a parceria com a PSP, Polícia de Segurança Pública, e a participação nas formações que esta instituição proporciona e promove.

2.2. TEIP 3

2.2.1. Características do meio envolvente

Freguesia com cerca de 20.000 habitantes, o Agrupamento de Escolas abrange a população de um bairro de habitação social que alberga numerosas famílias oriundas dos PALOPS - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, e abrange ainda dois bairros com maioria da população de etnia cigana, além de outras famílias pobres e mal estruturadas. Esta população é caracterizada pela sua baixíssima escolarização e as profissões dos encarregados de educação/famílias situam-se, na sua maioria, na categoria profissional de trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização.

Nos últimos anos, tem-se verificado o aumento de famílias de classe média nesta freguesia, em que as novas casas, com acabamentos de qualidade rodeadas de jardins e parques infantis, tornam bem visível a pobreza das casas sociais e das barracas, em situação de grave insalubridade. Cresce assim, devido a estas assimetrias, o risco de guetização de alguns bairros e com isso os comportamentos desviantes.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas em que a distância que existe entre a escola sede e as restantes escolas do 1º ciclo e jardins de infância promove a implementação e organização de projectos que implicam um maior esforço na articulação entre os vários ciclos e os vários docentes.

2.2.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas

TEIP 3	Estabelecimentos de educação/ensino que pertencem ao Agrupamento de Escolas
Jardim de Infância	1
1º ciclo	3
1º ciclo c/ JI	3
2º e 3º ciclos e ensino secundário	1

Quadro 8 – Estabelecimentos de educação e ensino TEIP3

Este TEIP, num total de 8 estabelecimentos, tem como sede de Agrupamento a Escola EB23/Secundário e agrega mais 7 estabelecimentos de educação/ensino. Tem estabelecimentos onde funciona apenas uma valência, sendo um jardim de infância e três escolas do 1º ciclo. Tem também estabelecimentos com várias valências de educação/ensino que são duas escolas do 1º ciclo com jardim de infância e ainda a sede de Agrupamento que agrega três ciclos de ensino, o 2º ciclo, o 3º ciclo e o ensino secundário.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, o Agrupamento ainda não tem uma cobertura que assegure a frequência de todas as crianças dos três aos cinco anos moradoras na sua área residencial, apesar de, nos últimos 5 anos, se ter aumentado a capacidade de 5 para 11 salas, significando um aumento superior a 100%.

Em relação ao 1º ciclo, há escolas que devido à falta de instalações suficientes para resposta a todos os alunos, mantêm um regime de desdobramento, em que a turma tem apenas aulas ou de manhã ou de tarde, havendo 16 turmas com esse regime, e 30 turmas com o regime normal, em que a componente lectiva está distribuída pela manhã e pela tarde.

Nas escolas do 1º ciclo que funcionam em regime normal, estão organizadas Actividades de Enriquecimento Curricular e Apoio ao Estudo, ambas ministradas após a componente lectiva dos alunos. Estas actividades permitem um funcionamento das escolas entre as 9 horas e as 17.30h, apesar de se recorrer a espaços pouco adequados, muitas vezes fora da escola. Existem há 3 anos e são organizadas pelo Agrupamento que, através de protocolo com a Câmara Municipal, recruta os professores e organiza os horários.

Dos quatro jardins de infância, três têm actividades de apoio à família organizado pelos Pais e Encarregados de Educação, tendo actividades organizadas para as crianças até às 19 horas, permitindo que, a partir das 15 horas, seja dada uma resposta às famílias na vertente de guarda.

Neste Agrupamento de Escolas existem 44 Assistentes Operacionais, funcionárias que têm a seu cargo a manutenção e limpeza dos espaços, bem como o apoio à intervenção educativa e vigilância dos recreios e espaços exteriores.

Apesar de estarem distribuídas pelos vários estabelecimentos são recurso de todo o Agrupamento e, quando necessário, reforçam as equipas dos referidos estabelecimentos.

2.2.3. População existente / Oferta Educativa

TEIP 3	Professores	Alunos
Educação Pré-Escolar	11	160
1º ciclo	70	980
2º e 3º ciclos	180	1125
Ensino secundário e profissional	18	21
Educação Especial	8	80*
TOTAL	287	2286

Quadro 9 – Distribuição da população docente e discente TEIP3

*80 alunos distribuídos pelos vários níveis de educação e ensino

Este TEIP também se preocupou com a promoção e o desenvolvimento de ofertas educativas diferenciadas, de modo a responder às necessidades de todos os alunos, promovendo o funcionamento de onze turmas de Cursos de Educação e Formação – CEF, com um total de 113 alunos, nas áreas de Serralharia Mecânica, Ourivesaria e Marcenaria com a duração de dois anos, e, nas áreas de Pré-Impressão e Fotografia com a duração de um ano.

Existe ainda uma turma de currículo funcional, de fotografia, destinado a crianças com necessidades educativas especiais com idades entre os 12 e os 18 anos, e dois cursos profissionais, um de ourivesaria e outro de fotografia, destinados aos alunos do ensino secundário.

A distribuição de alunos por estabelecimento de educação/ensino e por ano de escolaridade/turmas é a seguinte:

Escolas	Anos	Turmas	Nº Alunos	Total
2º e 3º ciclos	5º	9	208	1004
	6º	13	268	
	7º	9	177	
	8º	9	184	
	9º	9	167	
currículo funcional		1	8	8
cursos de educação e formação		11	113	113
ensino secundário e profissional		2	21	21

Quadro 10 – Distribuição de alunos por estabelecimento e por turmas TEIP3

No que diz respeito ao número de alunos por turma na escola básica do 2º e 3º ciclos, há no 5º ano uma média de 23 alunos por turma, no 6º ano de 21 alunos, no 7º e 8º anos ano há uma média de 20 alunos e no 9º ano de 18 alunos por turma.

É nos CEF, cursos de educação e formação, que se observa uma média mais baixa de alunos por turma, sendo de 9 alunos, e os cursos profissionais têm também uma média mais baixa que as restantes turmas, de onze alunos.

Já na Educação Pré-Escolar há uma média de 20 crianças por sala em todos os jardins de infância e no 1º ciclo a média de alunos por turma varia entre 17 a 20 alunos.

Escolas	Anos	Turmas	Nº Alunos	Total
1º ciclo/JI	Pré-Escolar	2	40	40
	1º	2	40	160
	2º	2	40	
	3º	2	40	
	4º	2	40	
1º ciclo c/JI	Pré-Escolar	2	40	40
	1º	1	20	112
	2º	2	36	
	3º	2	36	
	4º	1	20	
1º ciclo c/JI	Pré-Escolar	2	40	40
	1º	1	20	120
	2º	1	20	
	3º	2	40	
	4º	2	40	
JI	Pré-Escolar	2	40	40
1º ciclo	1º	4	72	288
	2º	4	72	
	3º	4	72	
	4º	4	72	
1º ciclo	1º	2	32	132
	2º	2	32	
	3º	2	34	
	4º	2	34	
1º ciclo	1º	2	36	168
	2º	3	48	
	3º	3	48	
	4º	2	36	

Quadro 10 - Distribuição de alunos por estabelecimentos do 1º ciclo e JI e por turmas TEIP3

Este Agrupamento de Escolas foi autorizado pelo Ministério da Educação a contratar, no âmbito TEIP, para além dos professores que já tinha, mais cinco docentes, três do 1º ciclo para reforço das áreas de Língua Portuguesa e matemática e dois do 2º e 3º ciclos, para reforço da área de Língua Portuguesa.

Existe também uma resposta para a população adulta, no sentido de aumentar a sua escolarização, nove turmas de Educação e Formação para Adultos – EFA, todas em regime nocturno, num total de 250 formandos.

Foram organizadas ainda duas turmas de Alfabetização com 32 alunos, também em regime nocturno.

Em relação à equipa técnica observou-se que, desde a constituição deste Agrupamento de Escolas em TEIP, houve um reforço de pessoal técnico significativo.

Pessoal Técnico antes do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP	Pessoal Técnico depois do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP
<ul style="list-style-type: none">• 1 psicólogo	<ul style="list-style-type: none">• 2 psicólogos;• 2 técnicos de serviço social;• 2 mediadores;• 2 animadores;

Quadro 12 – Pessoal técnico TEIP2

Este aumento dos recursos humanos, enquanto TEIP, teve em linha de conta a necessidade de promover projectos e actividades no sentido de combater o insucesso escolar e promover a diferenciação pedagógica. Justifica-se assim a necessidade de aumentar os recursos habituais numa escola, sendo a sua contratação feita pela própria escola.

Tendo como princípio que a Escola é um elemento de desenvolvimento da comunidade, foram estabelecidas parcerias com associações diversas, Casa do Povo, Centro de Emprego, Empresas locais, Autarquias e Segurança Social.

2.2.4. Principais dificuldades/Principais estratégias para as ultrapassar

Uma das dificuldades sentidas diz respeito à indisciplina, estando associada ao incumprimento de tarefas propostas, ao incumprimento dos horários e às relações conflituosas entre vários grupos de alunos e por outro lado, os problemas e comportamentos desajustados estão associados a situações de insucesso e retenção.

No presente ano lectivo, houve 4 alunos a quem foram aplicadas medidas correctivas relativamente ao condicionamento no acesso a espaços, materiais e equipamentos, e 4 alunos foram alvo da medida correctiva de mudança de turma, com o objectivo de se conseguir uma melhor integração na escola.

Também o insucesso escolar constitui um problema deste Agrupamento ao nível do ensino básico, tendo-se observado as seguintes taxas de insucesso escolar relativamente ao presente ano lectivo, distribuídas pelos vários anos de escolaridade dos vários estabelecimentos de ensino da seguinte forma:

Ano Escolaridade	Taxa de insucesso escolar
2º ano	3%
3º ano	2,5%
4º ano	1%
5º ano	3%
6º ano	9%
7º ano	9%
8º ano	5%
9º ano	2%

Quadro 13 – Taxas de insucesso escolar

A taxa relativa aos 2º, 3º e 4º anos são consideradas no conjunto das escolas do 1º ciclo do agrupamento, observando-se uma taxa mais elevada para os 6º e 7º anos diminuindo depois no 8º ano e no 9º ano, o que revela que as maiores dificuldades se situam no final do 2º ciclo e início do 3º e que os alunos que conseguem ultrapassar esta “barreira” conseguem terminar este último ciclo da escolaridade obrigatória.

Relativamente às turmas de CEF frequentado por alunos dos 5º e 6º anos, bem como relativamente ao ensino secundário regular e profissional o insucesso escolar não é significativo, considerando o corpo docente deste Agrupamento que se deve continuar a investir nas ofertas educativas alternativas e com as medidas aplicadas.

De acordo com os problemas identificados e que a seguir se indicam, foram aplicadas as seguintes medidas educativas:

1. Ineficiente rede escolar, com escolas em regime de desdobramento e sem condições adequadas ao desenvolvimento dos projectos necessários para implementar:

- Considera-se fundamental desenvolver iniciativas junto da Autarquia e Ministério da Educação para o estudo de soluções eficazes que permitam o normal funcionamento das turmas de 1º ciclo que se encontram em funcionamento de regime duplo e alargar a cobertura da educação pré-escolar que se entende ser insuficiente por não abranger todas as crianças existentes.

2. Insucesso escolar repetido, abandono escolar, indisciplina, violência:

- Para dar resposta a este problema, o Agrupamento tem procurado manter a estabilidade do corpo docente;

- Identificar os primeiros sinais de dificuldade, reforçando os apoios em sala de aula;

- Reorganização do currículo da sala de aula, a partir da educação pré-escolar, recorrendo a estratégias diferenciadoras que respeitem especificidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Com esta estratégia, os alunos são os principais protagonistas da sua aprendizagem, desenvolvendo-se este trabalho a partir da educação pré-escolar e do 1º ciclo em que são introduzidos planos de trabalho individuais, metodologias de trabalho autónomo e trabalho de projecto;

- Promoção de uma articulação horizontal-transdisciplinar-vertical do trabalho de todos os docentes;

- Desenvolver iniciativas que valorizem o mérito pelo trabalho desenvolvido e resultados alcançados;

- Formação de professores centrada na escola, respondendo a necessidades identificadas e promovendo a partilha de experiências;

- Manter o princípio de equipas pedagógicas coesas com uma forte liderança dos directores de turma que acompanham o percurso escolar de cada aluno e da sua turma;

- Estabelecer programas de recuperação eficazes que podem assumir várias formas:

- articulação com as famílias, mantendo-as informadas dos processos dos seus educandos.

- tutórias, enquanto método utilizado para efectivar uma interacção pedagógica, em que os alunos são acompanhados de forma sistemática pelos seus tutores e planificam o desenvolvimento do seu processo pedagógico.

- planos de prolongamento de actividade escolar, em períodos de interrupções lectivas.

- promoção de diversas ofertas educativas que correspondam às efectivas necessidades dos alunos, através do ensino regular, ensino artístico (teatro, rádio; clube europeu; dança e música), currículos alternativos e cursos de educação e formação.

3. Ineficiente domínio da Língua Portuguesa: segunda língua para a maioria dos alunos

Promover o carácter transversal da língua portuguesa e fortalecer o princípio entre todo o corpo docente que: “todos somos professores de português”.

- criação de uma área não curricular de comunicação – espaço semanal de 90 minutos;

- organização de oficinas de língua portuguesa.

4. Graves dificuldades a Matemática: 50% insucesso escolar

- implementação do PAM – Plano de Acção da Matemática.

- valorizar a criatividade, o trabalho de pesquisa e o trabalho de projecto, entendendo o “erro” como caminho da descoberta e da aprendizagem.

- “workshops” em períodos de interrupção lectiva que desmistifiquem a ideia de “eu não sou capaz”.

5. Grande multiculturalidade do meio envolvente à escola e hábitos e perfis sociais contrastantes da população:

- transformar as diferenças culturais num elemento básico para a coesão e inclusão social, gerando confiança e auto-estima, não só nos alunos como também nas comunidades.
- integrar as várias áreas artísticas da expressão dramática, teatro, música e dança, na vida dos alunos e da escola, desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo.

6. Falta de interesse por parte das famílias, pobreza e inexistente estruturação familiar, acrescida de um muito baixo nível de escolarização:

- criação e intervenção do GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.
- promoção de escolarização da população adulta.
- reforço do trabalho de formação cívica, incluindo as famílias, desenvolvendo conceitos de respeito nas relações inter-pessoais e com o meio.
- promover hábitos de vida saudável.

Este Agrupamento aposta num conjunto de medidas educativas que ajuda a diminuir os graves problemas de aprendizagem e integração na escola e que se centralizam especialmente no alargamento da Educação Pré-Escolar, oficina de Língua Portuguesa dirigida aos alunos que têm o Português como 2ª língua e uma forte aposta em percursos diferenciados desde os primeiros anos de escolaridade.

A escolarização da população adulta assume também uma grande importância, sendo vista por este Agrupamento como um dado adquirido para uma melhor resposta por parte das famílias no acompanhamento dos percursos escolares dos seus educandos. A adesão dos adultos tem sido crescente, alimentando uma boa relação com a escola.

A sustentabilidade do projecto educativo assenta numa forte constituição de parcerias formais e informais, no sentido de que a escola é parte integrante da comunidade e partindo do forte princípio que o desenvolvimento de ambas é recíproco.

O seu projecto assenta ainda em aspectos fundamentais, tais como:

- constituição de equipas pedagógicas em torno dos conselhos de turma e dos seus directores de turma, permitindo uma melhoria significativa na articulação entre ciclos e no acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

- reorganização do currículo da sala de aula, visando assegurar a necessária diferenciação e assegurar que os alunos se transformem nos principais protagonistas da sua aprendizagem, co-responsabilizando-os.
- forte aposta na inclusão de uma vertente artística, transformando-a numa linguagem universal.
- formação contínua dos docentes, centrada na escola desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo, abrangendo metodologias de trabalho autónomo, capacidades de pesquisa e produção, trabalho de projecto e auto-regulação de aprendizagens.

2.3. TEIP 4

2.3.1. Características do meio envolvente

Este Agrupamento de Escolas abrange geograficamente duas freguesias de um mesmo concelho, situando-se a escola sede próxima das duas escolas do 1º ciclo com jardim de infância, proporcionando à respectiva população escolar uma grande proximidade física e uma continuidade escolar natural.

Considera-se que neste ambiente as pessoas não estão sensibilizadas para a importância da escola como factor de desenvolvimento equilibrado.

Este Agrupamento de Escolas recebe maioritariamente alunos oriundos dos PALOPS - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, estando sempre disponível para a sua admissão em qualquer momento do seu percurso escolar e em qualquer altura do ano lectivo. Muitas vezes trata-se de alunos que não encontram vagas noutros estabelecimentos de ensino ou que são excluídos do sistema, por razões que têm a ver com processos de indisciplina e violência ou por falta de assiduidade.

É um TEIP que se assume como um agrupamento multicultural vocacionado para a integração social e profissional dos alunos, em que se aposta na valorização do trabalho como meio para atingir o sucesso pessoal e profissional.

A diversidade cultural é considerada um facto presente na sociedade e nas escolas, olhando docentes e não docentes deste agrupamento de escolas para este facto não como um problema mas sim como uma tarefa de uma escola que se pretende transformativa.

As habilitações literárias das famílias dos alunos deste Agrupamento de Escolas são em geral muito baixas, com a taxa de analfabetismo a situar-se pelos 10%, sendo 90% das famílias trabalhadores por conta de outrem, trabalhando as de origem africana essencialmente nos sectores da construção civil (homens) e nas limpezas e serviços domésticos (mulheres).

2.3.2. Constituição/Organização do Agrupamento de Escolas

TEIP 4	Estabelecimentos de educação/ensino que pertencem ao Agrupamento de Escolas
1º ciclo c/ JI	2
2º e 3º ciclos e ensino secundário	1

Quadro 14 – Estabelecimentos de educação e ensino TEIP 4

Este Agrupamento de Escolas tem um menor número de estabelecimentos, sendo a sua sede na escola básica dos 2º e 3º ciclos e estando os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo agregados entre si.

O 1º ciclo tem Actividades Extra Curriculares organizadas pela Câmara Municipal, possibilitando o seu funcionamento a partir das 15.30h, hora a que termina a componente lectiva. Estas actividades decorrem até às 17.30h com actividades física e motora, música, educação pela arte e inglês.

Em relação aos jardins de infância, apenas um tem organizado pela Junta de Freguesia as actividades de apoio à família, possibilitando o seu funcionamento entre as 8h e as 9h, hora a que se inicia a componente lectiva e a partir das 15h até às 19h, hora a que termina a componente lectiva.

Estas actividades são alargadas às crianças do 1º ciclo que necessitam de permanecer na escola para além das 17.30h, momento em que terminam as suas actividades extra curriculares.

Os alunos do 2º ciclo têm também uma permanência na escola assegurada até às 16 h com actividades extra curriculares no âmbito do desporto escolar, sala de estudo e biblioteca, com o objectivo de os retirar da rua, atendendo a que se trata de um conjunto

de crianças e jovens com elevados índices de pobreza e exclusão, inseridos, uma grande parte em famílias desestruturadas e disfuncionais.

Esta preocupação levou à organização de actividades a desenvolver no mês de Julho, após terminarem as actividades lectivas em Junho, permitindo a permanência dos alunos na escola durante mais um mês, com a ocupação de tempos livres.

Neste Agrupamento de Escolas existem 39 Assistentes Operacionais, funcionárias que têm a seu cargo a manutenção e limpeza dos espaços, bem como o apoio à intervenção educativa e vigilância dos recreios e espaços exteriores.

São recurso de todo o Agrupamento e, apesar de distribuídos pelos 3 estabelecimentos que pertencem ao Agrupamento, quando necessário reforçam as equipas dos estabelecimentos em situação de faltas.

2.3.3. População existente / Oferta Educativa

TEIP 4	Professores	Alunos
Educação Pré-Escolar	5	123
1º ciclo	25	426
2º e 3º ciclos	85	470
Cursos de educação e formação		32
Ensino secundário	80	108
Ensino profissional		136
Educação Especial	3	*
TOTAL	198	1295

Quadro 15 – Distribuição da população docente e discente TEIP 4

*51 alunos distribuídos pelos vários níveis de educação e ensino

Este Agrupamento de Escolas tem uma oferta educativa extensiva aos Cursos de Educação e Formação – CEF, num total de duas turmas com 32 alunos, na área da Restauração.

Em relação aos cursos profissionais existe uma oferta de dez turmas com 136 alunos, nas áreas de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Restauração, Técnico de Multimédia e Animação Sócio-cultural.

No que diz respeito ao número de alunos por turma na escola básica do 2º e 3º ciclos, há no 5º ano uma média de 20 alunos por turma, no 6º ano de 19 alunos, no 7º ano de 20 alunos e nos 8º e 9º anos há uma média de 17 alunos por turma.

No ensino secundário, tanto no 10º ano como no 12º ano as turmas têm em média 15 alunos, aumentando para 25 nas turmas de 11º ano.

Nas turmas dos CEF, cursos de educação e formação, o número de alunos é menor, uma média de 16 por turma, e no ensino profissional observa-se uma média mais baixa de alunos por turma, sendo de 13 alunos por turma.

Já na Educação Pré-Escolar há uma média de 25 crianças por sala em todos os jardins de infância, lotação máxima permitida.

Escolas	Anos	Turmas	Nº Alunos	Total
1º ciclo/JI	Pré-Escolar	3	73	263
	1º	3	64	
	2º	3	61	
	3º	3	71	
	4º	3	67	
1º ciclo c/JI	Pré-Escolar	2	50	163
	1º	2	43	
	2º	2	40	
	3º	2	40	
	4º	2	40	
2º e 3º ciclos	5º	6	117	470
	6º	6	113	
	7º	5	102	
	8º	5	88	
	9º	3	50	
Ensino secundário	10º	2	30	108
	11º	2	49	
	12º	2	29	
cursos de educação e formação (9ºano)		2	32	32
ensino profissional/tecnológico		10	136	136

Quadro 16 – Distribuição de alunos por estabelecimentos e por turmas TEIP 4

Foi autorizado a este agrupamento pelo Ministério da Educação, contratar no âmbito TEIP, para além dos professores que já tinha, mais seis docentes, três do 1º ciclo para reforço das áreas de Língua Portuguesa e matemática e três do 2º e 3º ciclos, para reforço da área de Língua Portuguesa.

A promoção de oferta educativa para adultos foi uma aposta de modo a contribuir para o aumento da sua escolarização e para o seu envolvimento com o meio escolar, uma vez que as famílias dos alunos se caracterizam por um grande distanciamento da vida escolar dos seus filhos e por uma baixa escolarização.

Encontram-se em funcionamento cinco turmas de Educação e Formação para Adultos – EFA, dois cursos de alfabetização e um curso de português para Estrangeiros.

Este Agrupamento de Escolas tem também um Centro de Novas Oportunidades que pretende dar uma resposta, ao nível do concelho onde se insere, a todos aqueles que não completaram os seus estudos, aumentando a sua qualificação escolar e profissional.

As turmas de adultos atingem na sua totalidade cerca de 270 formandos.

Em relação à equipa técnica observou-se que, desde a constituição deste Agrupamento de Escolas em TEIP, houve um reforço de pessoal técnico significativo.

Pessoal Técnico antes do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP	Pessoal Técnico depois do Agrupamento de Escolas se tornar TEIP
<ul style="list-style-type: none"> • 1 psicólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 psicólogo; • 1 técnicos de serviço social; • 1 mediador; • 1 animador sócio-cultural; • 1 animador/psicólogo clínico

Quadro 17 – Pessoal técnico TEIP 4

Este aumento dos recursos humanos deveu-se ao facto de, enquanto TEIP, a escola promover projectos e actividades no sentido de combater o insucesso escolar e promover a diferenciação pedagógica, justificando para isso a necessidade de aumentar os recursos habituais numa escola, sendo a sua contratação feita pela própria escola.

Fazem ainda também parte da equipa de trabalho 1 terapeuta da fala e 1 técnica superior de Reabilitação e Educação Especial que apoiam os alunos, que, sendo

contratadas e remuneradas através da Segurança Social dão resposta às necessidades das crianças, para as quais as famílias não têm forma de responder.

2.3.4.Principais dificuldades/Principais estratégias para as ultrapassar

Um indicador das dificuldades/carências económicas das famílias dos alunos é o número de alunos que beneficiam da medida da Acção Social Escolar (ASE), sendo que 39% dos alunos beneficiam do escalão A e 13% do escalão B.

Parte da aquisição do material e manuais escolares destes alunos é feito através da papelaria da escola, recorrendo ao subsídio a que têm direito, levando muito tempo a ser levantados pelos alunos o que implica um obstáculo ao normal funcionamento das aulas.

Ao nível do ensino básico, observaram-se as seguintes taxas de insucesso escolar relativamente ao presente ano lectivo, distribuídas pelos vários anos de escolaridade dos vários estabelecimentos de ensino da seguinte forma, sendo que a taxa relativa aos 2º, 3º e 4º anos, são consideradas no conjunto das duas escolas do 1º ciclo do agrupamento.

Ano Escolaridade	Taxa de insucesso escolar
2º ano	23,2%
3º ano	3%
4º ano	7%
5º ano	17,7%
6º ano	18,7%
7º ano	19,8%
8º ano	16,6%
9º ano	39,6%
CEF	3%
10º ano	0%
11º ano	2%
12º ano	2%
profissional	0%

Quadro 18 – Taxas de insucesso escolar TEIP 4

A taxa relativa aos 2º, 3º e 4º anos são consideradas no conjunto das escolas do 1º ciclo do agrupamento, observando-se uma taxa mais elevada para o 9º ano, o que revela que as maiores dificuldades se situam no final do 3º ciclo, indicando existir uma baixa identificação dos alunos com a escola e os estudos, tendo dificuldades em terminar este último ciclo da escolaridade obrigatória.

O corpo docente deste Agrupamento considera que se deve continuar a investir nas ofertas educativas alternativas como acesso ao sucesso escolar dos seus alunos, como aliás se pode verificar relativamente às turmas CEF em que o insucesso escolar não é significativo.

Neste Agrupamento, pôde-se observar que em relação ao abandono escolar, as taxas relativas ao presente ano lectivo apenas se registaram nos 2º e 3º ciclos e secundário e são as seguintes:

Ano Escolaridade	Taxa de abandono escolar
5º ano	4,2%
6º ano	0%
7º ano	3,4%
8º ano	13,3%
9º ano	0%
CEF	3%
10º ano	6,1%
11º ano	24%
12º ano	19,4%
profissional	0%

Quadro 19 – Taxas de abandono escolar

O corpo docente deste agrupamento reconhece um caminho já realizado, tendo por base uma utilização de recursos humanos e materiais que facilitaram a implementação de medidas educativas e pedagógicas.

Considerando a escola enquanto espaço de relações, de aprendizagens académicas, cívicas e sociais, deve ser um espaço alegre e seguro, entendendo este Agrupamento que os casos de violência e agressão deveriam ser alvo de acções prioritárias.

No presente ano lectivo foram registadas 423 participações disciplinares, apesar de apenas a 203 casos terem sido aplicadas medidas correctivas no sentido de prevenir e erradicar actos de violência e indisciplina em meio escolar. Foram assim tomadas medidas disciplinares correctivas, tais como a ordem de saída da sala de aula, actividades de integração na escola e condicionamento no acesso a espaços, materiais e equipamentos, e foram também tomadas medidas sancionatórias como a repreensão registada e a suspensão da escola.

Tendo em conta todas as situações que levam ao insucesso e abandono escolar, tais como carências económicas, emocionais e nutricionais graves, casos de gravidez precoce, negligência familiar e comportamentos desviantes desenvolvidos nos bairros, os directores de turma em articulação com a Direcção e os técnicos do Agrupamento articulam de imediato com a Polícia e com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, entidades com quem se tem vindo a estabelecer importantes parcerias.

De acordo com os problemas que a seguir se identificam, foram desenvolvidas as seguintes medidas educativas:

1. Absentismo e Abandono Escolar:

- Apoio à integração dos alunos do 2º ciclo pelos alunos do ensino secundário – Projecto “Sou Tutor”, em que, por analogia às funções atribuídas e desenvolvidas pelos professores tutores, os alunos mais velhos acompanham os mais novos e estabelecem com eles regras a cumprir e metas a atingir.

- Colaboração com a Polícia e a Escola Segura na prevenção de situações de risco e em acções de formação.

- Dinamização e gestão dos espaços de convívio pelos alunos, desenvolvendo um espírito de pertença.

2. Insucesso Escolar:

- Criação de Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação com vista a uma oferta educativa diversificada, especialização e integração no mercado de trabalho.

- Participação de alunos em estágios profissionais com incentivos financeiros, de modo a proporcionar-lhes um futuro emprego.

- Dinamização de uma escola a “tempo inteiro” até ao 6º ano inclusive, proporcionando actividades extra curriculares aos alunos, tais como cinema, clubes e desporto escolar, evitando assim a prática de comportamentos desviantes ou até o contacto com esses mesmos comportamentos nos bairros em que residem.

- Dinamização da Sala de Estudo, Centro de Recursos, Biblioteca e Anfiteatro, com projectos que apoiem os alunos na criação de métodos de trabalho e organização do seu estudo.

- Atribuição de apoio específico a alunos cuja língua materna não é o Português.

- Atribuição de prémios de Mérito e de Quadro de Honra aos alunos mais bem classificados e/ou que demonstrem hábitos de partilha, solidariedade, iniciativa entre todos os membros da comunidade educativa.

- Adaptação dos currículos visando interesses, capacidades e preferências.

3. Indisciplina, vandalismo e violência:

- Dinamização de clubes e núcleos temáticos na escola e outras actividades que promovam a auto-estima e a responsabilidade.

- Desenvolvimento de actividades desportivas que impliquem um risco controlado, nomeadamente os desportos de aventura.

- Promoção da efectiva participação dos alunos nos diferentes órgãos da escola: conselhos de turma, conselho pedagógico e conselho geral.

- Prevenção de situações de indisciplina, através da mediação de conflitos.

- Optimização da comunicação, clarificando as regras de comportamento na sala de aula.

- Valorização de hábitos de partilha, solidariedade, iniciativa entre todos os membros da comunidade educativa.

4. Distanciamento das famílias da escola e do processo educativo dos seus educandos:

- Implementação da ligação escola-família através do Gabinete de Acompanhamento Pedagógico (GAP):

- Promoção e divulgação de boas práticas, quer dentro quer fora da escola, envolvendo a comunidade.

- Promoção de actividades expressamente dirigidas aos Encarregados de Educação: festas de Natal, convívios desportivos, debates sobre assuntos do seu interesse.
- Cursos de alfabetização e de formação de adultos, implicando-os assim directamente nas rotinas escolares.
- Promoção da eleição de representantes dos pais e Encarregados de Educação para os conselhos de turma e outros órgãos escolares.
- Implementação de um trabalho de equipa entre directores de turma, professores e encarregados de educação.
- Aumento da divulgação das actividades escolares junto dos pais e encarregados de educação.

É objectivo deste Agrupamento de Escolas melhorar o capital humano e a imagem pública da escola apostando na formação contínua centrada na escola e nas suas necessidades.

Consciente das dificuldades com que lida, inerentes à população estudantil que acolhe, tem como factor primordial para o desenvolvimento de um trabalho coeso e positivo a aposta num sólido trabalho de equipa entre os professores e principalmente entre os conselhos de turma e equipas pedagógicas.

Por outro lado, aposta na diversificação de protocolos de parceria estabelecidos pela escola, fazendo da escola parte viva da comunidade que a envolve, promovendo a realização de actividades em conjunto com outras escolas do concelho e a partilha de recursos do agrupamento a Associações e Instituições da comunidade.

2.4.Características comuns

Estes três Agrupamentos de Escolas apresentam, por um lado, características semelhantes entre si e identificam situações problema pautadas pelo insucesso escolar, abandono e absentismo escolar, e, indisciplina, conflitualidade e insegurança na escola. Por outro lado, apresentam entre si, diferenças que estabelecem diferentes dinâmicas faces às suas problemáticas.

Principais Características

Relativamente à população que cada um abrange, trata-se de populações provenientes de meios carenciados e de bairros sociais, em que os encarregados de educação e famílias das crianças e jovens que frequentam as escolas são, na sua maioria, caracterizados pela sua baixíssima escolarização, sendo constituída por habitantes de origem portuguesa e imigrantes, grande parte oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS.

Verificou-se que no TEIP 2 têm aparecido muitos cidadãos de outros países, nomeadamente Brasileiros e da Europa de Leste, e relativamente ao TEIP 3 abrangem dois bairros de população de etnia cigana.

Estas características apontam para a necessidade de se desenvolver um trabalho com base na integração social, transformando as diferenças culturais num elemento básico para a coesão e aprendizagem de todos os alunos, bem como alargar a sua resposta formativa às famílias de modo a contribuir para a sua escolarização e para a sua responsabilização em relação ao percurso dos seus educandos, contrariando o espírito de demissão que se sente existir cada vez mais.

Sinal também evidente da precariedade social das populações que estas escolas abrangem, são o elevado número de alunos que beneficiam da Acção Social Escolar, principalmente no escalão A.

Constituição dos Agrupamentos de Escolas TEIP 2, 3 e 4

Relativamente à sua constituição, trata-se de três Agrupamentos de Escolas com uma resposta educativa desde a Educação Pré-Escolar até ao limite da escolaridade obrigatória, tendo ainda os TEIP 3 e TEIP 4 o ensino secundário.

Dos três Agrupamentos, o TEIP 4 é aquele que é constituído por menos estabelecimentos, tendo apenas 3 escolas, sendo que os TEIP 2 e 3 são constituídos respectivamente por 6 e 8 estabelecimentos.

Com a excepção do TEIP 4, são Agrupamentos de Escolas em que existe entre os estabelecimentos uma certa distância entre si, o que implica um maior esforço na articulação entre os vários ciclos e os vários docentes.

Relativamente à distribuição de salas de Educação Pré-Escolar, a maioria funciona integrada nas escolas do 1º ciclo, com a excepção dos TEIP 2 e 3 em que existe um jardim de infância não integrado.

O regime de funcionamento legislado para o 1º ciclo obriga à organização de actividades de enriquecimento curricular, prolongando o seu horário até às 17.30h, estando portanto este horário uniformizado em todas as escolas do 1º ciclo da rede pública do Ministério da Educação.

Já o regime de funcionamento legislado para a educação pré-escolar, prevê a organização de prolongamentos de horário com actividades diversas, mas sempre de acordo com as necessidades manifestadas pelas famílias podendo ser organizado pelas Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia ou pelos próprios Encarregados de Educação. Assim, no TEIP 2 todos os jardins de infância têm um horário de funcionamento até às 18 horas, no TEIP 3, dos seus 4 jardins de infância apenas 3 têm um prolongamento de horário até às 19 horas e no TEIP 4, 1 dos seus 2 jardins de infância tem organizado um prolongamento de horário até às 19 horas. Neste Agrupamento de Escolas foi ainda organizada a ocupação pós lectiva dos alunos do 2º ciclo, uniformizando um horário até às 16 horas ocupado com várias actividades, com o objectivo de os retirar da rua, local onde permanecem a maior parte do seu tempo livre. Ainda com o mesmo objectivo este mesmo TEIP organizou para esses alunos, a ocupação com tempos livres durante o mês de Julho, prolongando assim por mais um mês a sua permanência na escola.

Recursos

Para a promoção e desenvolvimento de projectos e actividades decorrentes de uma organização própria enquanto TEIP, qualquer um destes três Agrupamentos TEIP teve um aumento substancial dos seus recursos humanos ao nível de técnicos, passando de apenas 1 elemento, para 9 elementos no caso do TEIP 2, 8 elementos no caso do TEIP 3 e 5 elementos no caso do TEIP 4.

Também houve um aumento de recursos ao nível de docentes nos TEIP 3 e 4 que foram autorizados a contratar 5 e 6 docentes respectivamente, para reforço das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, podendo assim desenvolver-se o apoio

individualizado e criar mais condições para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada.

Indisciplina e Violência

O problema da indisciplina e violência é uma preocupação transversal a estes TEIP, originando a promoção e desenvolvimento de projectos que têm em vista não só, a progressiva integração dos alunos e a diminuição de episódios violentos e do número de punições, como também promover o interesse e a responsabilização das famílias pelo percurso dos seus educandos.

Encarregados de Educação/Famílias

O TEIP 2 considerou de grande importância o desenvolvimento de projectos que visam a promoção da saúde em colaboração com a família, contrariando o seu desconhecimento e fraca valorização de estilos de vida saudável.

Já o TEIP 3, para combater a falta de interesse das famílias criou o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF, entre outras iniciativas, e o TEIP 4, de forma a diminuir o distanciamento que as famílias têm da escola e do processo educativo dos seus educandos, implementou uma ligação escola - família através do Gabinete de Acompanhamento Pedagógico – GAP.

Oferta Educativa

Todos estes Agrupamentos de Escolas têm uma oferta educativa que prevê cursos de alfabetização e cursos de formação de adultos, como forma de promover o aumento da sua escolarização e conseqüente interesse pela escola e suas rotinas.

A oferta educativa destes TEIP caracteriza-se, para além da oferta educativa regular, pela existência de Programas de Currículos Alternativos – PCA, de Cursos de Educação e Formação – CEF, de nível 1 para alunos do 2º ciclo, e também, no caso dos TEIP 3 e 4, de Cursos de Ensino Profissional, alargando assim as possibilidades de conclusão de estudos dos alunos.

Língua Portuguesa vs Língua Materna

O facto da língua portuguesa não ser a língua materna destes jovens, contribui para um elevado insucesso escolar, nomeadamente ao nível da língua portuguesa, levando a que qualquer um destes Agrupamentos definisse esta característica como uma das suas principais prioridades.

Os três TEIP reconhecem o fraco domínio da Língua Portuguesa como uma peça chave na integração dos alunos e no seu sucesso escolar a nível geral e não só o causador do insucesso na Língua Portuguesa propriamente dita.

No TEIP 3, o domínio de competências linguísticas transformou-se num objectivo a atingir, transversal a todos os professores, trabalhando o princípio de que “ todos os docentes são professores de português”, enquanto que no TEIP 2 e no TEIP 4 foram promovidos apoios individualizados ou em pequenos grupos a alunos cuja língua materna não é o Português.

Principais Projectos

No TEIP 2, a dignidade, a diversidade e a democracia são consideradas três referentes nucleares da educação, em torno dos quais se erguem e promovem projectos transversais a todos os níveis de educação e ensino, como uma das suas principais estratégias para diminuir a exclusão e o abandono escolar.

Uma das principais medidas de combate ao insucesso escolar repetido e ao abandono escolar desenvolvidas pelo TEIP 3, passa pela reorganização do currículo das salas de aula, sendo esta medida desenvolvida neste Agrupamento a partir da Educação Pré-Escolar. A promoção de uma forte liderança dos Directores de Turma é entendida, segundo este mesmo TEIP, como uma estratégia eleita para manter equipas pedagógicas coesas capazes de acompanhar o percurso escolar de cada aluno e de cada turma.

Já no TEIP 4 há uma forte aposta no desenvolvimento de parcerias com várias entidades da comunidade envolvente, como medida de combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar. Com o mesmo objectivo foi também desenvolvido, entre outras medidas, um projecto de apoio à integração dos alunos do 2º ciclo, envolvendo os

alunos do ensino secundário, responsabilizando-os pelos colegas mais novos como seus tutores.

É sentido pelos três TEIP que a estabilidade do corpo docente e a sua formação contínua centrada na escola, constitui uma das principais garantias para um trabalho de qualidade, capaz de colmatar as grandes dificuldades com que se debatem.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1. Justificação do Estudo

A investigação que se pretende realizar consiste em compreender como é que os professores do ensino básico entendem a educação pré-escolar e o seu papel no percurso escolar do aluno e ainda como se desenvolvem as relações de trabalho entre educadores de infância e os docentes de diferentes níveis de educação e ensino.

O meu percurso profissional desenvolveu-se, ao longo de trinta anos, em jardins de infância isolados e integrados em escolas do 1º ciclo, em projectos de integração escolar e social de crianças residentes em bairros degradados, em serviços centrais e regionais do Ministério da Educação em que trabalhei e acompanhei a implementação de vários projectos e a reorganização da rede escolar em Agrupamentos de Escolas, tendo ainda estado envolvida no desenvolvimento da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na formação de docentes e não docentes nas escolas.

Ao longo destes anos de experiência constatei que o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças e sua preparação futura era convictamente reconhecido pelos educadores de infância, mas com maior dificuldade esse reconhecimento, ou simplesmente conhecimento, se fazia sentir entre os colegas que exerciam funções nos outros ciclos de ensino.

Não é também desconhecida a dificuldade em realizar uma articulação curricular e desenvolver um trabalho resultante de uma efectiva cooperação entre docentes, como refere o parecer do Conselho Nacional de Educação, “a segmentação do nosso sistema escolar é um problema sério – há uma grande descontinuidade entre o Pré-Escolar e o ensino básico do 1º ciclo, e entre este e o 2º ciclo.” (CNE, Parecer nº1/94, de 14 de Junho).

De facto, nem sempre o conhecimento entre estes ciclos se consubstancia numa realidade, o que leva a um percurso com uma difícil articulação entre todos, potenciando obstáculos em detrimento da implementação de projectos comuns.

Se se entender o sistema educativo português como « um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (ponto 2, artigo 1º, capítulo I, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), e se se entender a educação pré-escolar como a primeira etapa do ensino básico (que inclui os 1º, 2º e 3º ciclos), tem de se admitir uma inclusão de todas as etapas num mesmo processo, apesar de cada uma assumir papéis diferenciados e se desenvolver de acordo com diferentes objectivos específicos.

Trata-se assim de um processo que se reveste da necessidade de uma continuidade educativa, accionada por vários actores ao longo da vida de uma criança e jovem, e que se traduz na aquisição de conhecimentos, valores e princípios enquanto substância da educação.

Para que todo este processo se desenvolva, é imperativo que os seus principais motores e agentes, os docentes, sejam conhecedores dos papeis de uns e de outros, comuniquem entre si e consigam construir as peças fundamentais para articular com os ciclos que os antecedem e que os seguem.

“O enquadramento legal foi efectuado, é um facto, contudo, a mudança das mentalidades, dos valores, dos comportamentos e das práticas pedagógicas não se coadunam, ainda com o espírito da lei, verificando-se que a cultura das nossas escolas não se alterou substancialmente” (Lima Rodrigues e al, 2007:47)

Tendo em linha de conta que, por um lado, a legislação se pronuncia pela continuidade e articulação educativas, e por outro lado, as correntes pedagógicas e psicológicas partilham da opinião favorável à construção desse processo enquanto fio condutor que une as diferentes partes, torna-se fundamental compreender como é que os professores do ensino básico se posicionam nesta articulação e quais os ruídos e dificuldades que podem estar a obstruir ou não esse caminho, partindo para o reconhecimento de algumas respostas que possam contribuir para a sua melhoria.

2. Definição do Problema

Como já se referiu, a Educação Pré-Escolar é reconhecida e legislada como a primeira etapa da educação básica, e no que diz respeito à rede pública, integra os Agrupamentos de Escolas e toda a sua organização escolar e administrativa, devidamente enquadrada no actual contexto legal, tanto ao nível dos seus objectivos gerais e específicos, como ao nível da sua organização e funcionamento nas escolas.

Com esta integração, é dada à educação pré-escolar uma paridade com os ciclos do ensino básico na procura de soluções organizativas adequadas, quer se trate de jardins de infância de maior ou menor dimensão, ou mais ou menos isolados, constituindo-se no entanto como uma *etapa que tem características próprias e muito específicas*.

Ao longo dos tempos, a educação de infância foi sempre caracterizada por uma vincada **função social**, respondendo às necessidades das famílias e criando respostas de acolhimento para as suas crianças pequenas, possibilitando a integração no mercado do trabalho das famílias, principalmente das mães.

O Ministério da Educação tem a tutela dos estabelecimentos de educação e ensino, mas a educação pré-escolar pode depender legal e financeiramente também de outros Ministérios, tal como do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, com uma vertente social muito definida. Cerca de metade das crianças que frequentam a educação pré-escolar, frequentam-na em instituições privadas apoiadas pelo Ministério da Segurança Social que têm, para além de uma função educativa, uma função de apoio à família com grande peso.

É também de salientar que a educação pré-escolar, na sua função educativa, implica a criação de condições necessárias para o usufruto de experiências educativas diversificadas, assumindo também uma função compensatória e contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades.

De acordo com os diplomas legais em vigor, o **horário lectivo** de 25 horas semanais de funcionamento dos jardins de infância, apesar de ser uma carga horária comum à do 1º ciclo do ensino básico, é flexível, devendo ter em linha de conta as

necessidades das famílias, enquanto que, no ensino básico é organizada de acordo com as necessidades dos alunos.

Em relação ao **horário de funcionamento** dos jardins de infância e das escolas do 1º ciclo do ensino básico, pode ser organizado um prolongamento no horário respondendo às necessidades das famílias, sendo que, na educação pré-escolar é designado por “apoio à família” e é baseado num conjunto de actividades ligadas à brincadeira livre da criança, sendo organizadas apenas nos estabelecimentos onde seja expressa a referida necessidade das famílias.

No 1º ciclo do ensino básico, são proporcionadas actividades que têm em vista um alargamento do currículo dos alunos, designando-se por “ actividades de enriquecimento curricular” e a sua organização foi alargada a todos os estabelecimentos.

As **famílias** das crianças que frequentam a educação pré-escolar aparecem, segundo os diplomas legais em vigor, como parceiros e cooperantes de uma acção educativa, enquanto que às famílias das crianças e jovens que frequentam o ensino básico é-lhes atribuído um papel organizacional mais exterior ao processo educativo.

Outro aspecto importante é o facto de a Educação Pré-Escolar, apesar de se constituir enquanto primeira etapa da educação básica, não pertencer à **escolaridade obrigatória** e não responder perante um **programa** estabelecido, tal como se processa com os outros ciclos de ensino.

A Educação Pré-Escolar responde perante Orientações Curriculares, que, apesar de implementação obrigatória, têm um carácter flexível e destinam-se à organização da componente educativa, não prevendo aprendizagens a realizar pelas crianças e constituindo-se em si numa referência comum para todos os educadores.

A **avaliação** do processo educativo também assume um desenho diferente, constituindo-se enquanto avaliação diagnóstica e formativa para a educação pré-escolar, sendo que para os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, para além desses dois aspectos a avaliação é ainda sumativa, levando a que os docentes do ensino básico tenham que desenvolver determinados procedimentos que não abrangem os docentes da educação pré-escolar.

O **calendário escolar** definido para a educação pré-escolar é diferente daquele que é estipulado para o ensino básico, criando um afastamento entre estes dois níveis de educação/ensino no que diz respeito à avaliação e organização do trabalho desenvolvido, que deveria implicar a articulação entre ambos com momentos comuns de trabalho entre os docentes, e que mediante o presente calendário escolar leva à organização de momentos diferentes e à sua dispersão.

O Estatuto da Carreira Docente inclui todos os profissionais ligados ao desempenho de funções de educação/ensino e atribui-lhes a designação de docentes, mas quanto às especificidades das suas funções, os docentes que as exercem na educação pré-escolar são designados **Educadores de Infância**, enquanto que os restantes docentes são designados por **Professores**. A mesma diferença se aplica aos estabelecimentos de educação e de ensino, designando-se os estabelecimentos de educação pré-escolar por **jardins de infância** e os do ensino básico por escolas.

Outro aspecto relevante consiste em os cursos de **formação inicial** dos educadores de infância serem diferentes dos professores, nomeadamente dos professores do 1º ciclo do ensino básico enquanto grau de ensino que imediatamente se segue à educação pré-escolar, apesar de ambos os cursos terem o mesmo nível académico e serem realizados nas mesmas Instituições do Ensino Superior (Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades).

Em suma, pode-se circunscrever o problema a duas questões e que são:

- Como é que os professores do ensino básico, consideram a importância das aprendizagens na Educação Pré-Escolar para o progresso escolar dos seus alunos?
- Como é que os professores do ensino básico se situam face às características específicas do jardim de infância e do estatuto docente dos Educadores de Infância?

3. Objectivos da Investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt, (1998), é através da pergunta de partida que é colocado o problema a tratar, traçada a problemática a abordar e definidos os seus objectivos.

Decorrentes das duas questões de partida, anteriormente referidas, os dois objectivos gerais desta investigação são:

- Inquirir a opinião dos professores do ensino básico sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim de infância.
- Conhecer a percepção dos professores do ensino básico sobre a especificidade da educação pré-escolar e do estatuto profissional dos educadores de infância no sistema educativo.

A cada um destes objectivos gerais irão corresponder alguns objectivos específicos, que estão intimamente relacionados com cada um deles e que nos vão permitir alargar o âmbito de compreensão do objecto de estudo e focar as várias perspectivas da problemática abordada.

Identifica-se assim, para o primeiro objectivo geral seis objectivos específicos e que são os seguintes:

- compreender qual a importância que os professores do ensino básico conferem à educação pré-escolar no percurso dos alunos;
- clarificar o que os professores do ensino básico sabem do currículo e das práticas desenvolvidas na educação pré-escolar;
- verificar se os professores se apercebem das diferenças da preparação e maturidade dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar;
- saber se, na opinião dos professores do ensino básico e através da sua experiência, consideram que a educação pré-escolar contribui para uma maior igualdade de oportunidades;
- conhecer a opinião dos professores do ensino básico sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico;
- identificar se a opinião dos professores sobre a educação pré-escolar varia segundo o seu nível de ensino / área disciplinar;

Para o segundo objectivo geral, identificamos dois objectivos específicos e que são:

- compreender como é que os professores do ensino básico vêem as diferenças do estatuto profissional do educador, relativamente aos outros docentes;

- saber o que, na opinião dos professores do ensino básico, seria desejável melhorar e de que modo, o funcionamento da educação pré-escolar;

4. Metodologia

Através da revisão de literatura efectuada tentou-se dar uma visão de conjunto de cada um dos factores que determinam directa ou indirectamente esta investigação, legitimando, de certa forma, o presente estudo.

Baseando-se o delineamento da pesquisa na questão de investigação (Fortin, 2009), ajuda a tomar opções metodológicas face às questões e objectivos do estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), a metodologia é sempre “um caminho para...”, pois, “uma investigação é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

Pode-se assim partir do princípio que a metodologia científica se constitui enquanto um conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação com a finalidade de produzir conhecimento, assim como aprofundar e incluir conhecimentos pré-existentes.

É partindo do que o indivíduo pensa sobre as coisas e como reage perante elas que se inicia a investigação científica, descodificando a representação do que cada um faz da realidade “ as imagens e as noções construídas no decurso da vida de yodos os dias (...) as maneiras de pensar e de sentir (...) forma um dos objectos centrais de qualquer ciência social” (Silva, A., 1986).

A investigação científica constitui-se assim num processo que ao permitir a aquisição de novos conhecimentos, se desenvolve de uma forma sistemática, assentando na colheita de dados e examinando fenómenos, com o objectivo de obter as respostas a questões que foram determinadas e para as quais se pretendia encontrar uma resposta.

Segundo Grawitz (1986) in Fortin (2009), as funções essenciais da investigação, que são a descrição, a explicação, a predição e o controlo, correspondem a diferentes etapas e conhecimentos relacionados com o objecto em estudo.

Pode-se compreender que a descrição aborda um determinado contexto, podendo passar pela definição de conceitos e características e também pela produção de conhecimentos que têm uma relação com o objecto em estudo. Com a explicação, uma investigação avança mais um passo na medida em que estabelece relações entre o que é observável, explorando relações entre si e verificando essas mesmas relações. Numa fase mais avançada da investigação, a predição e o controlo pressupõem uma experimentação, ligada à probabilidade de que um determinado resultado se produza numa determinada situação (Fortin, 2009).

É no desenvolvimento deste processo que decorrem diferentes métodos de pesquisa e que significam um conjunto de abordagens utilizadas na investigação para reunir dados, usados como base para a inferência e interpretação, explanação e previsão (Cohen e Manion, 1981).

Na investigação em ciências sociais encontram-se dois métodos fundamentais, qualitativo e quantitativo, que, apoiados em diferentes fundamentos filosóficos, se desenvolvem através de um gama de técnicas e abordagens metodológicas distintas entre si.

Pode-se inferir que, enquanto os métodos se referem a técnicas e procedimentos usados para a recolha de dados, a metodologia representa um processo que se constrói e desenvolve.

Segundo Fortin, a investigação quantitativa assenta numa orientação positivista, estando a investigação qualitativa ligada a uma corrente naturalista, diferindo uma da outra pelos seus paradigmas.

Se se tiver em linha de conta que um paradigma consiste num conjunto de valores e crenças, como ponto de partida para o desenvolvimento de uma investigação, dois paradigmas diferentes abraçam dois conjuntos de valores e crenças diferentes entre si (Cohen e Manion, 1981).

Ao se compreender que o paradigma em que assenta a investigação quantitativa, é positivista, percebe-se que tem origem nas ciências físicas, implica uma confirmação de hipóteses explicativas da realidade e não tem em conta a relação entre os factos e princípios e os contextos histórico e social. Por outro lado, a investigação qualitativa, ao

assentar num paradigma naturalista, implica a crença de que existem várias realidades e que cada uma se baseia no que cada indivíduo percepção, sendo primordial a compreensão do comportamento humano.

Segundo Fortin (2009), pode-se identificar algumas das principais diferenças entre as metodologias quantitativa e qualitativa, e que são:

Quantitativa	Qualitativa
Interessa-se pelas causas objectivas dos fenómenos e faz abstracção da situação própria de cada indivíduo;	Pretende compreender o sentido da realidade social na qual se inscreve a acção;
Baseia-se na observação de factos, acontecimentos e fenómenos objectivos e comporta um processo sistemático de colheita de dados observáveis e mensuráveis;	Utiliza o raciocínio indutivo e pretende chegar a uma compreensão alargada dos fenómenos;
Tem como finalidade provar relações de causa e efeito;	Tem como principal objectivo compreender uma realidade ou situação;
Papel do investigador: segue um processo racional, indo da definição do problema de investigação à obtenção dos resultados;	Papel do investigador: observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno, mas não mede nem controla;
Principais características: objectividade, predição, controlo e generalização; análise de dados numéricos;	Principais características: investigação descritiva; compreensão alargada dos fenómenos;

Quadro 20 – Metodologias quantitativa e qualitativa

Cada uma destas metodologias comporta métodos e instrumentos/técnicas diferentes, situando-se a sua escolha em função do objecto de investigação e do problema colocado à partida.

As metodologias são assim processos que levam à compreensão de uma determinada realidade, como nos referem Cohen, L. e Manion, L., (1981), “ (...) a finalidade da metodologia é ajudar a compreender, num âmbito o mais lato possível, não os produtos da investigação científica, mas os eu processo.”

(“... the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but process itself”).

4.1. Opções Metodológicas

Os métodos de investigação qualitativa e quantitativa, apesar de se distinguirem entre si, são complementares partindo do pressuposto que os conhecimentos que ambos permitem adquirir, se completam entre si.

Parte-se assim da ideia que a ciência e o seu processo “*é uma representação, intelectualmente construída, da realidade.*” (Silva, A., 1986:11).

O presente estudo desenvolve-se na articulação destas duas abordagens metodológicas, por um lado, centrando-se em casos singulares, ou seja, agrupamentos de escolas situados num determinado contexto, e por outro lado, utilizando uma técnica quantitativa, o questionário que, enquanto instrumento de recolha de dados proporciona a obtenção do maior número possível de opiniões e oferece uma visão global acerca da opinião dos inquiridos.

Tendo como inquiridos os professores do ensino básico, pretende-se com esta técnica ter uma visão mais abrangente sobre a sua opinião, o que através de entrevistas não seria possível, recolhendo assim, nos contextos estudados, a opinião do maior número possível de professores.

Este estudo reveste-se assim de duas abordagens metodológicas, uma abordagem qualitativa através do estudo de casos singulares e uma abordagem quantitativa na forma de recolha dos dados através de inquérito.

Deste modo, existindo a complementaridade entre o método qualitativo e o método quantitativo, pode chamar-se um estudo eclético, e como defende Lorenzo, M. (2003), “ em determinada altura da investigação o método quantitativo apoia o significado do texto e o qualitativo apoia o significado dos números”.

Não se tratando de um estudo de caso feito em profundidade, trata-se contudo de um estudo circunscrito a uma situação organizacional específica, em que é feita uma descrição do seu contexto organizacional, tanto ao nível dos seus objectivos e características do contexto em que estas escolas se inserem e que as identifica, como ao nível de cada uma das organizações escolares em estudo.

Trata-se de uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo da vida real, em casos em que as fronteiras entre os fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes (Yin, 1994).

Enquanto estudo detalhado de uma determinada situação, o estudo de caso permite através do quadro referencial no qual os indivíduos agem e interagem, entender causas e efeitos do comportamento humano (Wilson, 1977, citado por Benavente em 1933), levando a que uma determinada acção seja válida quando observada no local onde ocorre, não separando os seus intervenientes do contexto que os envolve.

Não é objectivo limitar este estudo à descrição de um caso enquanto particular e único, mas também aumentar o conhecimento dessa realidade. “Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar” (Ferreira, V. in Silva, A e Pinto, J, 1986). Pensou-se assim ser importante abranger mais do que uma organização escolar, neste caso, agrupamento de escolas, em que se procura compreender e situar uma realidade, em vários contextos.

É importante para se compreender como é que os professores do ensino básico daqueles agrupamentos de escolas entendem as finalidades e funções da educação pré-escolar, não só como actores de uma realidade específica e responsáveis pela escolaridade obrigatória, mas também no sentido de poder alargar essa compreensão a outros contextos e situações idênticas, principalmente e ainda porque não há, em Portugal, estudos sobre este tema.

Como referem Bogan e Biklen (1994) “ Na investigação qualitativa, a preocupação não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Para que esta transferência de dados possa ser feita para outros contextos é essencial que a situação estudada seja inserida no seu contexto e, por isso, serão também recolhidos dados do contexto dos casos estudados.

Porém, ao escolher mais do que um caso, visou-se, entre outras finalidades, tornar o estudo menos dependente de um contexto específico, dando assim, uma maior garantia da aplicabilidade dos resultados a contextos semelhantes.

O estudo de caso apresenta-se assim não como um estudo representativo de um universo, mas como um estudo de algo que por si só tem um determinado valor (Ludke e André, 1986, citado por Benavente em 1993).

Mediante os objectivos gerais e específicos traçados, em que predomina o estudo sobre a percepção que os professores do ensino básico têm sobre o papel da Educação Pré-Escolar no percurso dos seus alunos, considerou-se conveniente estudar escolas públicas dependentes do Ministério da Educação, uma vez que não escolhem a sua população e têm finalidades mais marcadamente educativas do que sociais.

4.2. Escolha do Terreno

Para responder aos critérios acima expostos (escolas públicas do Ministério da Educação e organizações que têm com missão própria garantir melhores oportunidades de aprendizagem dos alunos) a escolha dos casos de estudo situou-se em Agrupamentos de Escolas TEIP, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, sendo o programa TEIP o pólo caracterizador de uma intervenção educativa em torno de um mesmo conjunto de objectivos e pressupostos teóricos e unindo vários agrupamentos de escolas que não deixam de se apresentar enquanto unidades dinamizadoras individuais de uma determinada intervenção, com um projecto e objectivos específicos.

A investigação desenvolve-se assim, por um lado, junto dos professores do ensino básico enquanto escolaridade obrigatória, tendo-os a eles como inquiridos, e por outro lado, em um contexto exclusivamente criado para permitir melhorar as

oportunidades para os seus alunos e em que a Educação Pré-Escolar é tida como parte do percurso para essa melhoria.

Pareceu adequado escolher para o desenvolvimento deste estudo quatro dos Agrupamentos de Escolas TEIP da área do distrito de Lisboa por pertencerem à área profissional e de residência, na medida em que a proximidade facilitaria o desenvolvimento da investigação.

Para além deste dado que influenciou esta escolha, foram também relevantes e determinantes os seguintes aspectos:

- TEIP constituídos na primeira fase, uma vez que integra uma intervenção mais consolidada e experimentada;
- agrupamentos de escolas com respostas educativas desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo, e cujos estabelecimentos diferem quanto à sua tipologia, existindo jardins de infância em estabelecimentos próprios, jardins de infância integrados em escolas do 1º ciclo e jardins de infância integrados em escolas do 2º e 3º ciclos, proporcionando diferentes interações entre docentes;
- apesar do número de salas de educação pré-escolar ser inferior às turmas dos restantes níveis de ensino, como acontece em todos estes Agrupamentos, escolheram-se os que apresentavam um maior número de salas de jardim de infância;

Não sendo objectivo deste estudo conhecer a opinião dos educadores de infância mas sim a opinião dos professores do ensino básico, pareceu no entanto importante ter em linha de conta para o estudo, agrupamentos de escolas em que a presença da educação pré-escolar fosse a maior possível, no sentido de os professores inquiridos terem mais oportunidade de conhecer e contactar alunos que tenham frequentado este nível de educação.

Para levar a cabo este estudo, planificou-se o seu desenvolvimento em **três fases**, sendo a primeira, uma fase exploratória que se destinou à construção do questionário, a segunda teve como objectivo a recolha de dados e a terceira destinou-se à análise, tratamento e interpretação dos dados.

Ao longo das duas primeiras fases do estudo, foi esclarecida a situação do investigador no processo de investigação, assim como a finalidade e características

principais da investigação, a fim de se acautelar uma melhor comunicação entre inquiridos e inquiridor, proporcionando o esclarecimento de todas as dúvidas que surgissem.

No início deste processo, assegurou-se a confidencialidade e o anonimato das respostas, tendo sido enviada, antes de principiar o estudo, a cada um dos agrupamentos de escolas em causa, uma carta a esclarecer qual o estudo que se pretendia e a solicitar a colaboração e autorização para o seu desenvolvimento (anexo III).

Sendo quatro os agrupamentos de escolas objectos de estudo, foram designados para o efeito por, TEIP 1, TEIP 2, TEIP 3 e TEIP 4, de forma a garantir o seu anonimato.

Para a realização da fase exploratória foi escolhido o TEIP 1, com características idênticas às dos casos escolhidos para o desenvolvimento do estudo, que por ser o Agrupamento de Escolas onde desempenho funções profissionais originou uma maior facilidade de acesso e de contacto com os professores dos vários níveis de ensino.

É através da abordagem exploratória que se ajuda a constituir a problemática de investigação (Quivy e Campenhoudt, 1998). As leituras feitas proporcionam um ponto de situação dos conhecimentos que se tem relativamente ao problema de onde se parte, e através do processo exploratório faz-se uma descoberta dos reais aspectos que se pretende ter em linha de conta.

Atendeu-se também a que “um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione e Matalon, 1997).

5. Processo e Instrumentos de Recolha de Dados

5.1. Primeira Fase

5.1.1. Elaboração, aplicação e tratamento da entrevista exploratória

Nesta primeira fase, foram utilizadas entrevistas para recolher dados “ descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente

uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994).

Pareceu importante utilizar a entrevista semi-directiva e exploratória para que fosse possível perceber qual a compreensão geral das perspectivas sobre o tema que se pretendia estudar.

Partindo das duas perguntas iniciais deste estudo, estas entrevistas ajudaram a constituir a problemática de investigação, contribuindo para descobrir os aspectos a ter em conta, alargando e rectificando as temáticas a ser abordadas no questionário.

Estas entrevistas constituíram assim um caminho para encontrar pistas de reflexão, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema e descobrir novas maneiras de o colocar, permitindo ainda não se lançar em falsos problemas, produtos inconscientes dos pressupostos e pré-noções do investigador.

Foi importante que os entrevistados se sentissem à vontade e expusessem os seus pontos de vista livremente, para que se conseguisse o maior número possível de opiniões e melhor aferir os blocos previstos para o questionário.

O guião das entrevistas (anexo IV) foi preparado tendo em linha de conta que se trata de um processo que permite não só recolher dados que possibilitem a caracterização do processo de estudo, como também conhecer os seus próprios intervenientes.

Como explica Estrela (1984:354), “ se por um lado se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação (...)”.

As entrevistas tiveram assim, por objectivo, preparar os blocos de questões que iriam fazer parte integrante do questionário e que foram:

1. Conhecimento de práticas e actividades da educação pré-escolar
2. Contributo da educação pré-escolar para a igualdade de oportunidades
3. Opinião sobre o estatuto profissional dos educadores
4. Perspectivas de melhorias futuras para a educação pré-escolar

Com a construção destes blocos pretende-se obter a opinião dos professores favorecendo uma correspondência entre as questões levantadas sobre o problema e os objectivos gerais.

Foram feitas quatro entrevistas a 4 professores respectivamente do 1º, 2º e 3º ciclos, do Agrupamento de Escolas TEIP1, escolhido como já se referiu, para o desenvolvimento do estudo exploratório. A escolha dos docentes foi aleatória, obedecendo ao objectivo de recolher a opinião de professores de cada um dos ciclos em estudo e a um professor do 1º ciclo sem turma atribuída com funções de dinamização da biblioteca escolar, tendo contacto com alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo por conseguinte uma opinião e um conhecimento transversal, dos vários ciclos educativos.

As entrevistas foram conduzidas de modo semi-directivo, tendo sido no entanto previamente construído um guião que definia objectivos específicos e temas a abordar pelos inquiridos.

Não foi restringida a temática abordada, sendo dado ao entrevistado um papel importante na estruturação e tratamento dos aspectos abordados.

Por outro lado, apesar de se tratar de entrevistas semi-directivas, tentou precisar-se a informação dada pelos entrevistados, esclarecendo conceitos utilizados e solicitando exemplos das situações abordadas, indo ao encontro do necessário esclarecimento dos quadros de referência utilizados pelos entrevistados.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993) “ perante uma resposta incompleta ou obscura, deve encorajar o sujeito a precisar o seu pensamento, a prosseguir e aprofundar o seu raciocínio”

As entrevistas decorreram em dias e horas conforme disponibilidade dos entrevistados e em espaços isolados, em que apenas se encontravam o entrevistador e o entrevistado, de modo a que o entrevistado não fosse interrompido por qualquer outro factor do exterior e se sentisse à vontade para exprimir as suas opiniões.

Procurou-se dar a palavra ao entrevistado, abordando as questões da forma como quis e durante o tempo que quis, tendo as questões sido colocadas de modo a evitar influenciar o entrevistado. O tempo médio de cada entrevista foi de trinta a trinta e cinco minutos. (anexo V)

Os quatro entrevistados foram designados por, prof.1 relativamente ao professor do 1º ciclo, prof.1.1 relativamente ao professor do 1º ciclo sem turma atribuída e responsável pela biblioteca escolar, prof.2 relativamente ao professor do 2º ciclo e prof.3 relativamente ao professor do 3º ciclo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo, na fase exploratória de uma investigação, tem uma função essencialmente heurística, servindo para descobrir ideias e pistas de trabalho.

As entrevistas exploratórias só podem preencher esta função se forem pouco directivas, dado que o objectivo não é validar as ideias iniciais do investigador mas sim imaginar novas ideias.

Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas que teve em consideração as duas funções apontadas por Bardin (1977), levando a uma análise sistemática no sentido de confirmar ou infirmar os campos estabelecidos e também a uma análise de sentido heurístico em que numa tentativa exploratória se aperfeiçoa e transforma progressivamente as categorias. (anexo VI)

Ainda de acordo com esta autora, através do método de “tentativa e erro”, fez-se um primeiro levantamento de categorias que, consoante as hipóteses levantadas, foi sendo reajustado.

De acordo com Estrela (1984), procedeu-se à indução das categorias pela técnica de “tesoura e cola”, que, partindo do levantamento e operacionalização dos indicadores, levou à formação das subcategorias e das categorias.

Procurou-se também que as categorias fossem exclusivas, tendo em linha de conta o conceito que define que um mesmo elemento só entra em linha de conta para uma só categoria, e também que fossem exaustivas, usando a preocupação de, como nota Bardin (1977:36), “*esgotar a totalidade do texto*”. (transcrição das entrevistas e tratamento em anexo)

A partir deste momento da fase exploratória e após proceder-se à análise de conteúdo das entrevistas, foi feito um primeiro esboço do questionário. (anexo VII)

5.1.2. Construção do questionário provisório

É importante garantir que, quando se constrói um questionário, se saiba já o que se procura, como colocar as questões e que os seus diferentes aspectos sejam bem claros.

Na elaboração do questionário provisório, as questões foram reorganizadas, evitando as repetições que ao longo das entrevistas foram sendo feitas, uma vez que os entrevistados focaram alguns aspectos tanto no momento imediato quando foi colocada a questão, como mais à frente, quando lhes parecia mais oportuno colocá-los.

O questionário, apresenta-se por definição e segundo Ghiglione e Matalon, (1997) «...um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto como na sua ordem», permitindo também que se comparem as respostas dadas por todos os indivíduos e para que seja viável esta comparabilidade das respostas de todos os professores, é inerente que cada questão seja colocada a todos da mesma forma e se apresente com clareza de modo a não criar qualquer ambiguidade.

O questionário pode ter dois tipos de questões no que diz respeito ao conteúdo e à forma (Ghiglione e Matalon,1997), sendo que, no que respeita ao seu conteúdo, as questões colocadas abordaram *factos*, uma vez que é importante saber o que os professores conhecem da realidade da educação pré-escolar, e abordaram também *opiniões* tendo em linha de conta que as opiniões sobre determinados pontos de vista podem traduzir atitudes e comportamentos.

No que diz respeito à forma, o questionário apresentou questões abertas, proporcionando assim aos professores inquiridos um espaço para utilizar o seu próprio discurso e fazer os seus comentários, levando a que se sintam ouvidos, e questões fechadas, em que os inquiridos apesar de escolherem as respostas que se identificam mais com a sua opinião, são mais condicionadas indo ao encontro da problemática levantada.

A maior parte das questões fechadas foram construídas segundo uma escala de Likert, em que é dada a hipótese de resposta com vários níveis de opinião. De qualquer modo, mesmo nas perguntas fechadas, acrescentou-se sempre a possibilidade de o inquirido poder acrescentar aspectos que não tinham sido contemplados e que podiam exprimir a sua opinião.

O questionário provisório integrou VI capítulos sendo que o I compila alguns dados para a caracterização do respondente. (anexo VIII)

O II capítulo, designado por **Importância da Educação Pré-Escolar** reuniu as questões levantadas pelos entrevistados nas categorias “Aprendizagens a fazer na Educação Pré-Escolar” e “Papel da Educação Pré-Escolar”.

Assim, numa primeira questão, organizaram-se os aspectos que abrangem dois tipos de aprendizagens: Aprendizagens Sociais e Aprendizagens Cognitivas, tendo sido, para as primeiras, organizados os aspectos de ordem social, nomeadamente, no que se refere à integração da criança num grupo:

P1.1. “(...) estar em grupo”; P1. “(...) terem a noção do que é trabalhar em grupo”; P2. “(...) ensiná-lo a inserir-se num grupo (...)”; “regras de socialização (...) saber partilhar (...) valores de solidariedade”.

Foram também evidenciadas preocupações com aspectos como o respeito pelo outro e pelas regras instituídas:

P1. “aguardar que um coloque uma questão...o outro espera...ouve o colega.”; P3. “noções do saber estar ...numa sala (...)”; P2. “(...) a partilha, a convivência, o saber estar com, respeitar as regras...”; “(...) saber estar...saber ser...”.

Em relação às aprendizagens de ordem cognitiva anotou-se a preocupação dos entrevistados com aspectos ligados à comunicação e expressão: P1.1. “(...) linguagem verbal (...)”; P1. “(...) teatralidade (...) expressão dramática...”; “(...) pintar um desenho (...) desenho livre ou orientado (...)”.

Foi dada também importância ao livro na educação da criança: P1. “pegar num livro e abri-lo na página correcta (...)”; P2. “(...) criar o gosto pelo livro (...)”.

Foram focados outros aspectos ligados à motricidade, tais como: P1.1. “ bases de lateralidade, de motricidade”; P1. “a motricidade fina (...)” e à concentração: P3. “hábitos de concentração (...)”.

Relativamente a estas aprendizagens, foram completadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que não foram abordados pelos entrevistados aspectos importantes, nomeadamente no que se refere à Matemática, Linguagem e Ciências.

Relativamente às questões levantadas pelos entrevistados na categoria “Papel da Educação Pré-Escolar”, foram organizadas em quatro sub-categorias:

- preparação para o 1º ciclo:

P1.1 “é a base para eles chegarem ao 1º ciclo com algumas competências essenciais(...)”; “vão preparar esse trabalho no pré-escolar, portanto chegam ao 1º ciclo e já têm isso adquirido!”.

- aprendizagem da leitura:

P1. “sensibilização para a leitura (...) como pegarem num livro...para que serve um livro...”; P2. “começarem a ganhar gosto pela leitura...”.

- importante para as crianças:

P1.1 “(...) o pré-escolar é um início (...) acho que são muito trabalhados no pré-escolar (...) porque o pré-escolar é essencial para as crianças (...)”; P3. “(...) hábitos de concentração...de atenção, depois desperta-os para determinados aspectos.”

- preparação para a vida:

P2. “(...) para a formação de um cidadão (...) acho que são os alicerces...o pré-escolar é uma espécie de antecâmara da vida.”; P3. “(...) a questão da multiculturalidade...”

Estas questões foram aglutinadas, focando-se a importância da educação pré-escolar na continuidade das aprendizagens escolares.

O III capítulo designado por **Conhecimento da Educação Pré-Escolar**, aglutinou várias categorias retiradas das entrevistas, nomeadamente:

- como tomaram conhecimento com a Educação Pré-Escolar:

P1.1 “foi a nível da biblioteca escolar(...) do trabalho que tenho convosco”; P3. “(...) enquanto fui coordenadora da biblioteca”; P2. “(...) por intermédio do meu filho (...) tomei conhecimento com todo o trabalho que ele...tive que desenvolver com ele...”.

- experiência de trabalho pedagógico com educadores:
P1. “(...) mais directamente com educadoras, noutras escolas onde já estive (...)”; P2. “(...) tinha reuniões com educadoras...”; P3. “...actividades muito criativas (...) diversificavam muito as actividades...procuravam sempre partir do muito bom do aluno”.
- conhecimento do documento oficial orientador da educação pré-escolar:
P1. “aquilo que corresponde ao nosso programa (...) não, não conheço”; P1.1 “Já ouvi falar...mas ver mesmo...não!”; P3. “não...não faço ideia...”.
- posição face à obrigatoriedade ou não da educação pré-escolar:
P1. “(...) acho que deve ser obrigatório(...) até mais do que a obrigatoriedade dos 18 anos”; P2. “Ai eu acho que sim”; P3. “(...) considero que deve ser obrigatório...”; P1.1 “seriam muito mais crianças abrangidas...”
- opinião sobre a existência de um programa versus Orientações Curriculares:
P1.1. “não precisam de nenhum programa (...) o programa se calhar limitava porque tinha que ser...condicionava as aprendizagens.”; “P1. “também se tornaria benéfico no sentido de haver uma maior ligação (...) acho que isso depende um bocadinho do público (...); P2. “eu não me choca que possa haver conteúdos (...) metas não...mas há balizas (...)”.

Partiu-se assim das questões que foram abordadas pelos entrevistados e também de questões teóricas fundamentadas pelas Orientações Curriculares e que traçam três linhas fundamentais da acção da educação pré-escolar que são: uma intervenção centrada no aluno; uma intervenção dirigida para a preparação para a escola e uma intervenção dirigida para a guarda da criança.

Segue-se o IV capítulo **Contributo para a Igualdade de Oportunidades**, que agregou as questões relacionadas com os seguintes aspectos, nomeadamente:

- educação pré-escolar/mais valia para o sucesso escolar dos alunos:
P1. “Uma mais valia...assim em larga escala...”; P2. “(...) estou completamente convencida disso...”.
- aquilo que alunos e escola ganham com a frequência na educação pré-escolar:

P1.1 “(...) a postura deles...a forma de intervir (...); P1. “é uma diferença entre os miúdos que vêm da pré e dos que não vêm da pré (...) os que não tiveram pré têm muita dificuldade nas coisas mais básicas (...) um professor quando pega numa truma vinda do pré...é meio caninho andado...”; P2. “(...) nota-se em relação à sua socialização...em relação à destreza dos materiais(...); P3. “compreenderão melhor a estrutura das aulas...as regras...a concentração (...).”

- articulação entre a educação pré-escolar e outros ciclos de ensino:

P1.1 “deveria haver mais articulação (...) terem mais tempo oficial...”; P2. “ (...) há um grande divórcio entre o pré-escolar e o 2º ciclo (...) o pré-escolar está à margem (...) deveria haver uma grande articulação (...) fundamental troca de experiências (...) não só a nível dos conhecimentos...mas daquilo que se faz nas aulas (...) visitas (...) talvez até que o horário também não proporcione ... horários são diferentes.”; P3. “ a articulação é fundamental em todos os ciclos...deveria ser uma preocupação (...) partir de trabalhos conjuntos...a nível por exemplo da biblioteca...”; P1. “(...) as actividades sejam planeadas em conjunto (...) decisões tomadas em grupo.”

- importância da informação sobre o percurso do aluno na educação pré-escolar:

P1.1 “(...) no sentido de saber como é que está a decorrer...a evolução do aluno...para se perceber o que falhou ou o que está a correr bem!”; P1. “(...) a informação teria a ver com a família, com o agregado familiar (...) uma reunião de articulação com os do 1º ano e com as educadoras (...) se fizermos um diagnóstico antes temos o trabalho mais facilitado...”; P2. “(...) muita documentação regular, mensalmente...trabalhinhos que ele fazia...”; P3. “Informações positivas...”.

Foram organizadas as questões relacionadas com o tema **Estatuto Profissional dos Educadores** num V capítulo, agregadas a dois pontos fundamentais:

- diferença entre o calendário escolar da educação pré-escolar e o do ensino básico:

P1.”(...) acho que não deveria haver diferença nenhuma (...); P2. “(...) o estatuto devia contemplar horário igual para o trabalho igual...” P3. “ (...) os meus pais que trabalhavam...tiveram que se organizar(...) no final do período lectivo alguém ficava com as crianças (...) deveriam terminar em Junho...como toda a gente...” P1.1 “ (...) a nível social eu penso que os ATLS é que deveriam dar essa resposta...”

- carreira única para os educadores de infância e professores do ensino básico:

P3. “(...) fazem parte do mesmo processo (...) tempos especificidades diferentes, mas acho que fazemos parte do mesmo bloco.”; P1.1 “(...) se calhar porque não é obrigatório (...) por não estar na escolaridade obrigatória (...) concordo com uma carreira para todos”; P1. “(...) acho que educadores somos todos.

Por fim, foram organizadas num VI capítulo intitulado **Propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar**, as questões propostas pelos entrevistados:

- Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar: P1.1 “(...) para já era obrigatório...”; P1. “(...) aumentar consideravelmente o número de turmas”.
- Calendário escolar igual para todos: P1.1 “Alterava o calendário escolar e ficava igual ao 1º ciclo.”; P2. “(...) calendário escolar (...) todos teriam o mesmo calendário!”.
- Alteração das Orientações Curriculares para Programa: P1.1 “(...) Orientações Curriculares... não sei se exigiria que fossem Programa (...)”

5.1.3. Submissão do questionário provisório a um Painel de Especialistas

Se se tiver em linha de conta que a submissão do questionário a um painel de especialistas pretende traduzir-se na adequação entre os seus objectivos e os seus fins (Ghiglione e Matalon, 1997), esta fase do trabalho constituiu parte importante na construção do questionário.

O questionário provisório a utilizar no pré-teste foi submetido primeiro, ao Professor Doutor Manuel Lorenzo, director do trabalho de investigação e a dois grupos distintos: um grupo de professores de outras escolas e um grupo de investigadores e especialistas portugueses em Educação Pré-Escolar, que teve como objectivo dar a sua opinião sobre a coerência interna, clareza das perguntas e formulação, conteúdo e pertinência.

Assim, para a apreciação do questionário contou-se numa primeira fase, com a colaboração do Director da Tese Doutoral e numa segunda fase, com o contributo de dois grupos constituídos pelos seguintes elementos:

- um grupo de juizes formado por quatro especialistas e investigadores na Educação Pré-Escolar.

- um grupo de quatro professores, que, sendo de escolas diferentes, estão por um lado fora do contexto de estudo mas, por outro lado, implicados no processo educativo e conhecedores do funcionamento e organização das escolas.

Esta operação consistiu assim na apresentação do questionário a “*um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra*” (Quivy e Campenhoudt, 1998:182)

Ambos os grupos contribuíram com propostas de melhorias, tanto ao nível da forma no que diz respeito à sua formulação sintáctica e semântica, como ao nível do seu conteúdo e construção científica (anexo IX).

Este contributo foi de uma enorme mais valia para a revisão do questionário, devido à diversidade do contexto profissional do grupo de especialistas e investigadores na área da Educação Pré-Escolar, que ajudaram a situar questões sob o ponto de vista científico, e também devido aos diferentes contextos de escola e diferentes graus de ensino dos elementos do segundo grupo.

Foi-lhes pedida a sua colaboração para este estudo via contacto telefónico, presencial ou via e-mail, conforme o contacto estabelecido com cada um, tendo-lhes sido enviado por email o questionário provisório e tendo as suas respostas sido recebidas da mesma forma.

Este processo demorou algum tempo, na medida em que se teve que contar com a disponibilidade de cada um dos elementos.

Após uma primeira apreciação ao questionário feita pelo professor Lorenzo Delgado, teve-se em linha de conta todas as propostas possíveis, sucedendo-se várias alterações ao questionário, tendo passado por um processo exaustivo de revisão.

Assim, recolheram-se as seguintes propostas quanto ao conteúdo e forma do questionário:

I – Caracterização do respondente:

- incluir um espaço de resposta para os anos de serviço em escolas não agrupadas na medida em que há docentes com tempo de serviço anterior à organização de Agrupamentos de Escolas;

- substituir “conselho directivo” por “d direcção”;

- incluir a Educação Especial nos graus de ensino;

II – Importância da Educação Pré-Escolar:

- incluir aprendizagens cognitivas;
- incluir, para além dos itens explícitos nas Aprendizagens Sociais e nas Aprendizagens Cognitivas, um item com “outros saberes” e outro com “outras aprendizagens”, respectivamente;

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

Quanto à forma:

- substituir “aquisições curriculares” por “aprendizagens”;
- substituir “documento curricular” por “documento de orientação curricular”;
- substituir “currículo oficial” por “orientações curriculares”

Quanto ao conteúdo:

- dar mais espaço aos inquiridos para terem oportunidade de explicar o que conhecem das Orientações Curriculares;
- acrescentar na pergunta 6 (Considera que a Educação Pré-Escolar deverá ser obrigatória) várias possibilidades de obrigatoriedade definindo a partir de que idade: 3 anos, 4 anos e 5 anos;

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

Quanto à forma:

- substituir na pergunta 1 (Qual a importância da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades) “assinale segundo ordem de importância” por “assinale como considera mais adequada”;
- substituir na pergunta 3 (Como considera a articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar) a resposta “sim e não” por 4 níveis de resposta “nenhuma, pouca, alguma e muita”;

Quanto ao conteúdo:

- acrescentar na pergunta 1.1., (Quais os aspectos que considera de maior relevância) o item “meios socialmente desfavorecidos”;
- acrescentar um tópico sobre o domínio da linguagem na pergunta 2.1. (Se considerou que facilita ou facilita muito, indique quais os aspectos que considera de maior relevância);

- acrescentar, na pergunta 3.2 (Quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação) dificuldades ligadas à formação e um tópico sobre as diferenças de formação inicial;

- substituir, na mesma questão, “objectivos diferentes” por “características específicas da educação pré-escolar”;

- distinguir, na pergunta 4 (Indique quais as formas como se poderia fazer a articulação)“actividades” e “projectos”;

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

Quanto ao conteúdo:

- acrescentar, na pergunta 1 (Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico), a hipótese de resposta “não sei”;

- acrescentar às perguntas “sim” e “não”, se sim explique porquê” e “ se não explique porquê”;

VI – Propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar:

Quanto à forma:

- acrescentar no final do questionário “ Muito obrigada pela colaboração”
- substituir “programa” por “currículo”

Quanto ao conteúdo:

- incluir propostas relativas à organização dos Agrupamentos e/ou dos Departamentos;

- acrescentar um tópico sobre a “representação dos educadores de infância no Conselho Pedagógico”

- incluir questões que tenham a ver com os alunos

Seguiu-se uma última reformulação do questionário apresentado e após nova submissão ao Director deste estudo, passámos ao passo seguinte que foi a sua pré-testagem.

5.1.4. Aplicação e Tratamento do Pré-Teste

Quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador (Ghiglione e Matalon, 1997).

As perguntas devem ser claras e precisas de modo a que quando são formuladas “(...) as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira”, Quivy e Campenhoudt, 1998).

É através da pré-testagem que é indicada a compreensão das questões colocadas e a existência de erros tanto ao nível da sua forma como do seu conteúdo, favorecendo ainda o reconhecimento do terreno.

Não menos importante é sublinhar que através do pré-teste se observa a pertinência de fechar questões que foram colocadas em aberto, partindo da análise das respostas que foram dadas nesta primeira abordagem.

O pré-teste assume ainda uma importância grande na regulação do tempo médio de resposta a cada questionário, não devendo ultrapassar vinte a trinta minutos (Albarello, 1997), podendo melhorar a eficácia do inquérito definitivo.

A testagem dos questionários obedeceu ao seguinte critério de escolha dos docentes:

- professores do 1º ciclo, titulares de turma;
- professores dos 2º e 3º ciclos, proporcionalmente distribuídos por áreas disciplinares;
- professores de educação especial e/ou professores que, estando sem turma atribuída, desempenham funções transversais a vários níveis de ensino, tendo portanto um conhecimento mais amplo, e de apoio à organização da escola;

Após a integração no questionário provisório das propostas de melhoria do director desta tese doutoral, professor Lorenzo Delgado, e dos dois grupos de juízes, procedeu-se ao lançamento do questionário, pré-teste (anexo X), ainda no Agrupamento de Escolas TEIP1.

Face à sua população docente, abrangeu-se 30% dos docentes do 1º ciclo, o que num total de 20 professores foram abrangidos **6**, 30% dos docentes dos 2º e 3º ciclos, o que num total de 46 professores foram abrangidos **14**, e ainda englobou **2** docentes sem turma atribuída, um com funções na Biblioteca Escolar e outro com funções na Educação Especial, perfazendo um total de **22** questionários para o pré-teste.

Para garantir que os professores convidados a preencher o questionário, o fizessem de livre vontade, reuniu-se com os docentes durante um dos seus intervalos de aulas para explicar o seu objectivo e o quanto preciosa seria a sua colaboração. Pediu-se também que em caso de dúvidas as explicitassem, assim como, em caso de sentirem a necessidade de fazer algum comentário ou acréscimo a qualquer uma das questões, o fizessem.

De modo a garantir o anonimato, os questionários após respondidos, foram entregues e guardados pelos próprios docentes numa pasta previamente colocada para esse efeito, junto dos telefones da sede do agrupamento, por ser um local central por onde todos passam e por se tratar de um procedimento habitual para a distribuição de correspondência.

Pediu-se também que os respondentes se pronunciassem quanto ao tempo que levaram no preenchimento do questionário, tendo sido em média 20 minutos por questionário, o que pareceu razoável e possível.

Quando os questionários foram recolhidos, foram numerados de 1 a 22 sendo que:

- 1 corresponde a EE (docente da Educação especial)
- 2 corresponde a BE (docente coordenador da Biblioteca Escolar)
- 3 a 8 corresponde aos docentes do 1º ciclo
- 9 e 10 correspondem aos docentes dos 2º e 3º ciclos
- 11 a 16 correspondem aos docentes do 2º ciclo
- 17 a 22 correspondem aos docentes do 3º ciclo

A recolha dos questionários lançados levou a um tratamento dos dados que por sua vez conduziu a uma nova reformulação do questionário, preparando-o assim para a sua versão final.

Procedeu-se a um tratamento quantitativo simples dos 22 questionários recolhidos no Agrupamento de Escolas TEIP1, correspondendo a 30,1% da sua população docente do ensino básico, integrando (anexo XI).

Relativamente ao apuramento das respostas dadas ao questionário pode-se recolher os seguintes dados retirados de cada capítulo:

I – Caracterização do respondente:

Todas as respostas foram de uma forma geral preenchidas, e em relação à questão 5, **funções exercidas**, três respondentes assinalaram a opção **Outros**, mas sem especificar, pelo que não alterámos este quadro, mantendo a referida opção de resposta.

II – Importância da Educação Pré-Escolar:

Relativamente à questão nº 2, “Independentemente da sua opinião sobre a principal função da Educação Pré-Escolar, quais os domínios de aprendizagem que considera que deveriam ser privilegiados neste nível educativo”, no 1º quadro, **aprendizagens sociais**, três acrescentaram em **outros saberes**, as seguintes aprendizagens:

- iniciação à cultura.
- iniciar a coordenação e motricidade fina.
- algumas competências matemáticas e geométricas.

Considerou-se não acrescentar estas propostas neste quadro, na medida em que não são do âmbito dos saberes sociais, mas foram incluídas no 2º quadro, **aprendizagens cognitivas**.

Ainda relativamente ao 2º quadro, em relação à opção **outras aprendizagens**, três dos respondentes assinalaram algumas mas apenas dois concretizaram com as seguintes propostas:

- desenvolvimento do pensamento lógico.
- desenvolvimento do raciocínio.
- aprendizagem de uma língua estrangeira.

Optou-se por acrescentar estas duas últimas propostas, uma vez que reflectem os saberes e as aprendizagens que os professores melhor reconhecem.

Apesar das aprendizagens cognitivas focadas no quadro corresponderem às áreas de conteúdo integradas nas Orientações Curriculares, pareceu ser correcto descodificar algumas, para que se tornassem mais perceptíveis, como por exemplo, em relação à linguagem, matemática e expressão motora.

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

Observou-se que a resposta dada à questão “ Tem tido contactos profissionais com a Educação Pré-Escolar através de funções na escola”, não foi respondida só pelos docentes que têm funções para além da sua prática docente, como seria o objectivo, mas também foi respondido por dois docentes relativamente às suas funções enquanto titular de turma, o que levou à reformulação desta questão acrescentando: **funções na escola para além da prática docente.**

Anotou-se ainda, como contributo importante as respostas dadas por três dos respondentes que assinalaram em **outros**, as seguintes propostas:

- com os filhos.
- formação de educadores de infância.

Assim, acrescentou-se neste quadro como opção de resposta dois itens, **orientação de acções de formação para educadores de infância e contactos informais com educadores de infância.**

Em relação à questão 1.2., “ Tem tido contactos pessoais com a Educação Pré-Escolar através de...“, apenas um dos respondentes não respondeu à questão e um assinalou no item **outros**, a seguinte resposta:

- relações de amizade com educadores de infância.

Considerou-se assim importante reformular o item **contactos informais** para **contactos/relações pessoais.**

Questão 2: “De acordo com o que conhece da Educação Pré-Escolar, assinale com um X o aspecto que lhe parece melhor caracterizar este nível de educação”.

Apenas um respondente preencheu a opção outro, com a seguinte proposta:

- contribuir para o desenvolvimento das capacidades no tempo certo

Optou-se por não incluir este aspecto uma vez que se considerou estar já implícito nos dois primeiros aspectos focados, ou seja:

- contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes.
- permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse.

Questão 5: “Considera que deve haver aprendizagens definidas para a Educação Pré-Escolar, tal como há para os restantes graus de ensino?”

Dos vinte e dois respondentes, apenas um respondeu que não, explicando que as **orientações curriculares já incluem aprendizagens definidas.**

Dos restantes vinte e um respondentes, oito não referem quais as aprendizagens que devem estar definidas para a Educação Pré-Escolar, e os restantes treze respondentes indicam várias aprendizagens:

- 1- imagem visual do abecedário e algarismos
- 1- competências
- 3- áreas para o desenvolvimento do raciocínio matemático e expressão oral
- 3- motricidade fina
- 1-música
- 1-língua estrangeira
- 4-regras sociais
- 1-regras na sala de aula
- 1-saber partilhar

Considerou-se que deveria ser incluído **saber partilhar**, no quadro 2 a), Aprendizagens Sociais, do capítulo II- Importância da Educação Pré-Escolar.

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

Relativamente à questão 3.2., “ Assinale quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação?”, um respondente referiu falta de empatia/sentido de necessidade, como uma das razões que podem causar a falta de articulação.

Considerou-se importante acrescentar estes dois itens, mas separados, uma vez que cada um deles refere uma ideia distinta.

Em relação à questão 4 “Quais as formas como se poderia fazer a articulação”, um respondente propôs o acréscimo de mais um aspecto a ter em linha de conta, e que é: **informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar**, pelo que se considerou importante acrescentar no referido quadro.

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

Relativamente à questão nº 1 “Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico?”, considerou-se importante acrescentar, para além das respostas sim e não, a possibilidade de resposta: não sabe

Dos **treze** que **concordaram**, explicitaram porquê:

- 2- todos são importantes para a formação integral dos alunos.
- 7-educadores também são professores.
- 1-ambos contribuem para uma aquisição de conhecimentos.
- 1-profissionalmente ambos têm problemas semelhantes.
- 2- todos são educadores.

Dos **sete** que **não concordaram**, explicitaram porquê:

- 3- cada ciclo tem características muito diferentes entre si.
 - 4-existência de pedagogias muito diferentes entre cada um dos ciclos.
- Face a estas propostas de respostas considerou-se que seria de fechar as duas perguntas contidas em 1.1., “se sim, explique porquê” e “se não explique porquê”, colocando as propostas referidas como opções de resposta.

VI – Propostas para a Melhoria da Educação Pré-Escolar:

Dos vinte e dois respondentes, três não ordenaram as respostas por ordem de importância, podendo indicar alguma dificuldade de compreensão ao que lhes era pedido.

Optou-se por reformular a pergunta, de modo a torná-la mais compreensível, acrescentando: “ Indique por **ordem de importância, (1º, 2º, 3º)**, as **três** propostas que faria no sentido de melhorar a resposta da educação pré-escolar”

5.2. Segunda Fase – Recolha de Dados

5.2.1. Recolha de dados contextuais

Esta recolha de dados teve em linha de conta os Projectos Educativos de cada um dos Agrupamentos de Escolas em estudo e também dos seus Projectos TEIP, enquanto documentos aglutinadores das suas principais características específicas, dos seus principais problemas, das suas linhas de intervenção no terreno e das suas prioridades.

A documentação recolhida permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação (Fortin, 2009).

Foram assim recolhidos dados caracterizadores do meio envolvente, dados sobre a constituição dos agrupamentos de escolas, indicadores da sua população docente, discente e não docente, e dados sobre a sua oferta educativa e quais as suas principais estratégias face às suas principais dificuldades.

5.2.2. Aplicação do Questionário:

Tendo em linha de conta as reformulações retiradas do pré-teste, o questionário foi refeito que, sendo definitivo (anexo XII), foi distribuído nos Agrupamentos de Escolas, TEIP 2, TEIP 3 e TEIP 4, tendo sido entregue pessoalmente ao elemento do conselho de direcção que se mostrou sempre muito disponível desde o início do processo, e com quem se manteve contacto e se acordou esta metodologia.

Considerou-se importante assumir a entrega pessoal do questionário, pois, segundo Quivy e Campenhoudt, o papel do inquiridor é o de criar nas pessoas interrogadas uma atitude favorável e favorecer a sua disposição para responderem com correcção (1998).

O elemento da direcção que foi receptor dos questionários, distribuiu-os pelos professores dos três ciclos em estudo, através dos respectivos coordenadores de departamento, com a excepção do TEIP 4, que os entregou a um técnico do agrupamento de escolas, que sendo conhecido se voluntariou para proceder à sua

distribuição. No momento de entrega dos questionários, acordou-se que seriam dadas três semanas para o seu preenchimento, ficando de os recolher após este tempo.

5.2.3. População e Amostra

Tendo como ponto de partida que “a população alvo” é o conjunto das pessoas que satisfazem os critérios de selecção definidos previamente e que permitem fazer generalizações” (Fortin, 2009:311), identificou-se como objecto de estudo todos os professores do ensino básico dos três Agrupamentos de Escolas TEIP escolhidos para esta fase do estudo: TEIP 2; TEIP 3 e TEIP 4.

Apontando esta investigação para a percepção dos professores do ensino básico sobre a educação pré-escolar, a população alvo do estudo incide sobre todos os professores dos 1º, 2º e 3º ciclos, enquanto ciclos que constituem o ensino básico – escolaridade obrigatória, dos três agrupamentos de escolas TEIP escolhidos para o desenvolvimento desta investigação.

Enquanto que os professores do 1º ciclo são contabilizados como um grupo distinto, os professores dos 2º e 3º ciclos são contabilizados em conjunto, uma vez que muitos deles leccionam os dois ciclos ao mesmo tempo.

Os docentes da Educação Especial também foram abrangidos uma vez que, apesar de não leccionarem directamente e especificamente nenhum dos três ciclos, exercem funções com alunos do ensino básico.

Assim, o número de professores convidados a colaborar neste estudo e a quem se entregou o questionário para responder, após autorização do Ministério da Educação para o desenvolvimento do estudo (anexo XIII), foi o seguinte:

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS EM ESTUDO		TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4
Nº Professores convidados	1º ciclo	60	70	20
	2º/ 3º ciclos	100	180	85
	Ensino Especial	9	8	3
	TOTAL	169	258	108

Quadro 21 – Número de professores convidados para o estudo

Procedeu-se à recolha dos questionários após contacto estabelecido com o elemento do conselho directivo, interlocutor neste processo.

Relativamente ao TEIP 2, foi explicado que aquele Agrupamento de Escolas recebia inúmeros pedidos de participação em estudos diversos e que os docentes se encontravam muito desmobilizados para este tipo de iniciativas. Neste TEIP, o inquérito foi apresentado numa reunião geral de professores em que foi feito um reforço para o seu preenchimento.

Em relação ao TEIP 3, o primeiro a entregar os questionários respondidos, foi explicado que durante as três semanas em que os questionários foram distribuídos, foi feito um reforço junto dos Coordenadores de Departamento no sentido de levar ao preenchimento do maior número possível de questionários, apesar dos professores manifestarem um enorme cansaço e alguma indisponibilidade.

Nestes dois TEIP insistiu-se na aplicação do questionário através de dois professores dos referidos agrupamentos de escolas, que, por serem conhecidos, fizeram um reforço na distribuição de questionários, aproveitando as reuniões de avaliação do ano lectivo.

Já em relação ao TEIP 4, o último a recolher os questionários, foi feito um esforço em distribuir os questionários individualmente a todos os professores e foi feita uma segunda distribuição junto dos que não estavam ainda abrangidos.

O número final de questionários obtidos e consequente percentagem em relação à população alvo de partida foi o seguinte:

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS EM ESTUDO		TEIP 2		TEIP 3		TEIP 4	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nº PROFESSORES RESPONDENTES	1º ciclo	40	66,6%	52	74,3%	18	90%
	2º/3º ciclos	68	68%	110	61,1%	70	82%
	Educação Especial	4	44,4%	7	87,5%	3	100%
	TOTAL	112	66,3%	169	65,5%	91	84,3%

Quadro 21 – Número de questionários recolhidos

5.3. Tratamento e Análise de Dados

Esta parte do estudo que corresponde à terceira fase, análise dos resultados, contou com a utilização do programa de estatística SPSS, versão PASW18.0, por se considerar que se trata de um dos instrumentos mais usados para o tratamento estatístico de dados quantitativos.

Tendo em linha de conta que a análise de conteúdo “(...) *permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto (Almeida, J; Pinto, J, 1986)*”, decidiu-se efectuar inferências sobre as mensagens que, enquanto objecto de estudo, se traduziram de forma inventariada e sistemática, através do questionário lançado, tendo sido assim feita em simultâneo a análise dos dados e a sua consequente interpretação.

Foram assim criadas as variáveis no referido programa estatístico, atribuindo-lhes características específicas para cada uma e tendo-se em seguida procedido à inserção dos dados dos questionários.

As questões do questionário com respostas em aberto, foram objecto de uma análise de conteúdo simples, para ajudar a contextualizar e a compreender as restantes questões.

Realizou-se uma análise TEIP a TEIP (análise do TEIP 2, TEIP3 e TEIP 4) seguida posteriormente de análise conjunta (os três TEIP em simultâneo), para se verificar se existem diferenças de resposta entre os três TEIP.

Relativamente à análise estatística, procedeu-se ao estudo das correlações para as várias dimensões, tendo sido utilizada uma correlação bivariada. Verificou-se que existe uma correlação forte e positiva entre “n.º total de anos de serviço” / “n.º total de anos de serviço no agrupamento” e entre o “n.º total de anos de serviço”/ “n.º total de anos de serviço noutra agrupamento”.

A correlação entre “n.º total de anos de serviço no agrupamento” e “n.º total de anos de serviço noutra agrupamento”, mostrou-se fraca com sentido positivo, podendo estas conclusões ser retiradas tanto no estudo individual de cada TEIP como na sua análise colectiva.

Quanto à análise TEIP a TEIP, procedeu-se basicamente ao estudo das frequências de resposta e respectivas percentagens, tendo sido ainda analisado as correlações entre as várias dimensões.

Por se tratar de um questionário com dimensões maioritariamente independentes, foi também utilizado o teste qui-quadrado, tendo cruzado estas dimensões com a variável TEIP, com o objectivo de detectar diferenças estatisticamente significativas, ou seja, verificar se se registavam diferenças de resposta entre os três TEIP.

Por se considerar que os professores do 1º ciclo se encontram próximo da Educação Pré-Escolar enquanto ciclo seguinte, e por se tratar de docentes com características semelhantes às dos Educadores de Infância nomeadamente no que diz respeito à mono docência, afigurou-se interessante verificar a tendência de resposta dos professores do 1º ciclo comparativamente à dos professores dos 2º e 3º ciclos em conjunto, procedendo-se à análise do questionário a partir do segundo módulo – Importância da Educação Pré-Escolar, seguindo os procedimentos referidos anteriormente.

Para esta análise não foi tida em linha de conta os professores com exercício de funções na Educação Especial, por se tratar de docentes com um âmbito profissional diferente, estando integrados em vários ciclos e intervindo em várias áreas.

5.4. Cronograma da Investigação

Setembro de 2008 a Agosto de 2009:

Estudo teórico e planificação do trabalho

Contacto com os quatro Agrupamentos de Escolas TEIP

Setembro de 2009 a Novembro de 2009:

Pedidos de colaboração para o estudo

Realização de entrevistas no TEIP 1 e tratamento dos dados

Dezembro de 2009 :

Elaboração do questionário provisório

Janeiro de 2010 a Março de 2010:

Validação do questionário

Distribuição do questionário para pré-testagem

Análise das respostas e reformulação do questionário

Pedido de autorização ao Ministério da Educação para a aplicação do questionário

Abril de 2010:

Distribuição do questionário definitivo

Preparação da base de dados para recolha dos dados

Mai de 2010:

Recolha dos questionários

Junho a Agosto de 2010:

Lançamento dos dados dos questionários na base de dados

Setembro a Dezembro de 2010:

Análise documental

Análise e Interpretação dos questionários

CAPÍTULO 7

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DE CADA TEIP

1. TEIP 2

1.1. Caracterização da amostra

Dos 169 professores do ensino básico que exercem funções no TEIP2, responderam **112**, constituindo uma amostra de **66,2%** do total de professores existente.

Dos 112 respondentes, 20 (17,9%) são do sexo masculino e 92 (82,1%) do sexo feminino, confirmando a predominância do sexo feminino nesta classe profissional, confirmação esta que é também verificada nos TEIP3 e TEIP4.

Nesta amostra existem 40 respondentes que leccionam no 1.º ciclo (35,7%), 4 (3,6%) na educação especial, 44 (39,3%) no 2º ciclo, 17 (15,2%) no 3º ciclo e 7 (6,3%) no 2.º e 3.º ciclo em simultâneo, perfazendo um total de 68(60,08) respondentes que leccionam nestes dois ciclos.

A amostra representada pelo TEIP2, apresenta uma média de 11,32 relativa ao **n.º total de anos de serviço** (DP=10,279). É ainda possível constatar que o n.º total de anos de serviço no agrupamento é em média de 5,84 anos (DP=5,568) e o n.º total de anos noutro agrupamento é de 5,73 anos (DP= 7,25) significando que, em média, os professores respondentes têm uma maior experiência profissional no Agrupamento de Escolas onde actualmente exercem as suas funções.

Em relação ao número total de anos de serviço no Agrupamento de Escolas, existe uma correlação com sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,720) entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos no agrupamento. O mesmo se pode dizer da correlação entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos noutro agrupamento, ou seja, apresenta um sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,833). Quanto à correlação entre o n.º total de anos de serviço no agrupamento e o n.º total de anos noutro agrupamento, apresenta-se com um sentido positivo mas com força fraca (r de Pearson = 0,255).

Verifica-se que, relativamente aos 112 respondentes, 40 (35,7%) têm entre 1 a 5 anos de serviço, 26(23,2%) respondentes têm uma experiência profissional entre os 5 e os 10 anos de serviço e os restantes 46 (41,07%) têm mais de 10 anos de serviço, permitindo-nos inferir que apesar de a percentagem mais elevada pertencer aos respondentes com mais tempo de serviço, a percentagem imediatamente a seguir corresponde aos respondentes com menor experiência profissional.

Relativamente às **áreas disciplinares** leccionadas nos 2º e 3º ciclos, constata-se que dos 7 (6,3%) respondentes que leccionam ambos os ciclos, 3 leccionam matemática e ciências da natureza, e os 4 restantes, distribuem-se por quatro áreas e que são: língua portuguesa, história e geografia, educação visual e tecnológica e linguagem e comunicação.

Já entre os respondentes que leccionam o 2º ciclo e que são 44 (39,3%), distribuem-se por nove diferentes áreas, sendo que 11 leccionam matemática e ciências da natureza, 9 leccionam língua portuguesa e 8 leccionam educação física. Dos restantes 16 respondentes, distribuem-se por mais seis áreas disciplinares sendo que 4 leccionam história e geografia; 4 leccionam educação visual e tecnológica; 3 leccionam inglês; 3 leccionam educação musical e os restantes 2 leccionam, 1 educação moral e religiosa e o outro cidadania e empregabilidade.

Em relação aos 17 respondentes do 3º ciclo (15,2%), distribuem-se por nove áreas disciplinares, sendo que 4 leccionam língua portuguesa, 3 matemática, 2 ciências naturais, 2 geografia, 2 educação física e os restantes 4 distribuem-se 1 pela área do inglês, 1 pela área de história, 1 pela área de físico-química e 1 pela área de educação visual.

Conclui-se assim que os professores respondentes dos 2º e 3º ciclos se distribuem pelas diferentes disciplinas que fazem parte do currículo nestes ciclos de ensino, podendo-se inferir que as opiniões dadas relativamente ao questionário dão uma leitura curricularmente transversal.

No que diz respeito às **funções exercidas** para além da prática docente, verifica-se que, sendo *em ambos* assinaladas as mesmas funções nas duas situações apresentadas no questionário, ou seja, “neste Agrupamento” e “outro agrupamento/escola não

agrupada” apenas cinco das catorze funções propostas não houve respondentes que assinalaram ter desempenhado funções em ambas as situações.

	TEIP 2		
	N.Agrup.	O.Agrup.	Ambos
MC	-	2	-
DIR/DIR			
MCP	4	16	5
MCG	3	-	-
CD	15	9	5
CDT	3	-	-
CE	5	1	3
DT	32	4	19
CA	17	4	1
DGD	5	9	3
REE	-	-	1
OE	3	6	-
CBE	3	2	-
CP/C	12	7	3
Outros	3	1	1

Tabela 1 – Funções exercidas para além da prática docente TEIP 2

Legenda:

N. Agrup. – Neste Agrupamento; O. Agrup. – Outro Agrupamento/escola não agrupada; Ambos
 MC DIR/DIR - Membro Conselho Directivo/Direcção; MCP - Membro Conselho Pedagógico; MCG - Membro Conselho Geral; CD - Coordenador de Departamento; CDT - Coordenador de Directores de Turma; CE - Coordenador de Estabelecimento; DT - Director de Turma; CA - Coordenador de Ano; DGD - Delegado de Grupo Disciplinar; REE - Representante da Educação Especial; OE - Orientador de Estágio; CBE - Coordenador de Biblioteca Escolar; CP/C - Coordenador de Projectos / Clubes; Outros.

Realça-se que, neste Agrupamento, o número mais elevado de funções exercidas corresponde à função de directores de turma (DT), à de coordenador de ano (CA) e de coordenador de departamento (CD).

Em relação a outras funções cujo exercício leva ao contacto com outros níveis de educação/ensino, realça-se 16 respondentes com funções no conselho pedagógico em “outro agrupamento” e relativamente à função no conselho directivo, realçam-se 15 respondentes “neste agrupamento” e 9 em “outro agrupamento”.

É importante referir que, relativamente aos membros que exercem funções no conselho pedagógico, enquanto órgão de direcção pedagógica da escola com representação de todos os níveis de educação e ensino, têm oportunidade de conhecer as decisões sobre a pedagogia da escola, nomeadamente em relação à educação pré-escolar.

Relativamente aos directores de turma, função do maior número de respondentes, realça-se que são docentes que têm um contacto e conhecimento mais profundo com os alunos da turma e com o seu percurso escolar.

1.2. Importância da Educação Pré-Escolar

Quando se pediu a opinião dos respondentes sobre o papel que consideravam que definia a **principal função da Educação Pré-Escolar**, as respostas distribuem-se da seguinte forma:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Dar apoio às famílias que trabalham	2 (1,8%)	10 (9%)	74 (66%)	25 (22,5%)
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	—	—	26 (23,2%)	86 (76,8%)

Tabela 2 – Principal função da educação pré-escolar TEIP 2

Relativamente à principal função da Educação Pré-Escolar, pode-se observar, conforme indicado na tabela 2, que, em relação à primeira opção “dar apoio às famílias que trabalham” a maioria dos respondentes consideraram-na importante, apesar da dispersão das opiniões. Apenas um respondente não assinalou resposta.

Em relação à segunda opção “permitir a realização das primeiras aprendizagens”, os respondentes centraram as suas respostas no campo importante e muito importante, significando que, apesar de 74 respondentes considerarem ser importante dar apoio às famílias que trabalham e portanto realçarem a *função de guarda da educação pré-escolar*, 86 respondentes consideraram muito importante o permitir a realização das primeiras aprendizagens, realçando a importância da *função educativa da educação pré-escolar*.

Pode-se inferir que os respondentes atribuem à educação pré-escolar, por um lado, uma função de guarda e por outro lado, uma função educativa, com maior ênfase nesta última.

Independentemente da opinião dada, foi-lhes solicitado que indicassem quais os domínios de aprendizagem que deveriam ser privilegiados, no âmbito das aprendizagens sociais e das aprendizagens cognitivas e que foram as seguintes, conforme as tabelas 3 e 4:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Estar em grupo	—	—	38 (33,9%)	74 (66,1%)
Respeitar o outro	—	—	23 (20,5%)	89 (79,5%)
Esperar pela sua vez	—	—	34 (30,4%)	78 (69,6%)
Respeitar as regras sociais/sala de aula	—	—	15 (13,4%)	97 (86,6%)
Estar à mesa	—	4 (3,6%)	44 (39,3%)	64 (57,1%)
Saber partilhar	—	1 (0,9%)	34 (30,4%)	77 (68,8%)
Adquirir autonomia na realização de tarefas	—	—	24 (21,4%)	88 (78,6%)

Tabela 3 – Aprendizagens sociais TEIP 2

Observa-se que, em relação às **aprendizagens sociais**, as percentagens mais elevadas correspondem à opção muito importante e para todos os itens, o que é indicador dos domínios que os respondentes privilegiam neste nível educativo.

Pode-se destacar o item “respeitar as regras sociais/sala de aula” em que **97** dos 112 respondentes concordaram ser um aspecto muito importante a ter em linha de conta na educação pré-escolar, indiciando ser um aspecto que tem directamente a ver com a sua prática docente, nomeadamente com um ambiente de disciplina na sala de aula.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolvimento da comunicação	—	—	39 (34,8%)	73 (65,2%).
Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras)	—	12 (10,7%)	37 (33%)	63 (56,3%)
Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas)	2 (1,8%)	8 (7,1%)	36 (32,1%)	66 (58,9%)
Ciências/Conhecimento do Mundo	—	13 (11,6%)	43 (38,4%)	56 (50%)
Participar e Interpretar experiências científicas simples	—	9 (8%)	59 (52,7%)	44 (39,3%)
Expressão Motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)	—	—	34 (30,4%)	78 (69,6%)
Expressão Dramática	—	2 (1,8%)	65 (58%)	45 (40,2%)
Expressão Musical	—	2 (1,8%)	64 (57,1%)	46 (41,1%)
Expressão Plástica	—	—	61 (54,5%)	51 (45,5%)
Desenvolvimento do raciocínio	—	—	31 (27,7%)	81 (72,3%)
Introdução a uma língua estrangeira	17 (15,2%)	41 (36,6%)	30 (26,8%)	24 (21,4%)

Tabela 4 – Aprendizagens cognitivas TEIP 2

Relativamente às **aprendizagens cognitivas**, com a exceção do item “introdução a uma língua estrangeira”, as percentagens mais elevadas corresponderam às opções importante ou muito importante, com principal destaque para o “desenvolvimento do raciocínio”, “expressão motora” e “desenvolvimento da comunicação”.

Importa também realçar a diferença entre a muita importância dada ao “desenvolvimento da comunicação” e a pouca importância que é dada à “introdução de uma língua estrangeira”, indicando que a preocupação destes docentes se centra na aprendizagem da língua que favorece a comunicação, o português, e que é identificado como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores do ensino básico deste Agrupamento, sinalizada na descrição do contexto.

Pode-se inferir que é imputada a este nível educativo a necessidade de serem privilegiadas algumas aprendizagens que decorrem de preocupações sentidas pelos docentes em relação aos seus alunos e que apesar de terem indicado com elevadas percentagens as aprendizagens ao nível social, as cognitivas também são integradas como domínios a serem privilegiados.

Ainda relativamente a esta questão, apenas um respondente acrescentou outra aprendizagem e referiu “introdução à dança e expressão corporal”.

1.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar

Relativamente aos **contactos profissionais** que os respondentes têm mantido com a Educação Pré-escolar de acordo com a sua experiência, 9 referiram que mantêm funções para além da prática docente, decorrentes do exercício de cargos e responsabilidades na escola. Assim, 3 respondentes desenvolvem essas funções através de actividades no Plano Anual de Actividades, 2 através de projectos e os restantes 4 referiram diversas funções tais como, direcção da escola, coordenação de projectos, coordenação de estabelecimento e coordenação da ludoteca.

Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	30 (26,8%)
Reuniões com educadores de infância	50 (44,6%)
Actividades na biblioteca escolar/TIC	5 (4,5%)
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	46 (41,1%)
Ações de formação conjuntas para professores e educadores de infância	29 (25,9%)
Orientação de ações de formação para educadores de infância	1 (0,9%)
Contactos informais com educadores de infância	87 (77,7%)
Participação em projectos organizados pela Câmara Municipal	1 (0,9%)

Tabela 5 – Contactos profissionais TEIP 2

Para além destas funções e de acordo com a sua experiência, os respondentes assinalaram a situação que melhor se lhes aplicava ao nível dos contactos profissionais que mantêm com este nível da educação e sobressai uma elevada percentagem (77,7%) para os contactos informais com os educadores de infância.

Apesar disso, é também importante o relevo que é dado às reuniões e às actividades colectivas, passeios e visitas de estudo, respectivamente 50 (44,6%) e 46

(41,1%), o que pressupõe a existência de algum encontro na actividade profissional entre os professores do ensino básico e os educadores de infância deste Agrupamento.

Imediatamente a seguir é escolhido por 30 respondentes o item “projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância” reforçando assim o trabalho em conjunto que é indicado nos aspectos acima referidos.

É ainda de assinalar os 29 respondentes que apontaram o item “acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância”, identificando uma das garantias para um trabalho de qualidade definida pela Direcção deste Agrupamento e que assenta na formação dos professores, tal como é explicitado na descrição do contexto.

Pode-se referir ainda que, a maioria dos contactos estabelecidos pelos professores do ensino básico com a educação pré-escolar se relacionam com actividades de carácter extra-curricular.

Quanto aos **contactos pessoais** mantidos com a educação pré-escolar, 58 (53,2%) respondentes mencionaram tê-lo efectuado através de contactos/relações pessoais com educadores de infância, 11 (10,1%) afirmaram que procederam a esses contactos através dos filhos de pessoas conhecidas e 40 (36,7%) indicaram que realizaram contactos através das duas formas descritas anteriormente. Apenas três respondentes não se pronunciaram.

De acordo com o que cada respondente conhece da Educação Pré-Escolar, assinalou o aspecto que lhe pareceu melhor **caracterizar este nível de educação**, conforme a seguir se indica:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	—	—	40 (35,7%)	72 (64,3%)
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse*	—	12 (10,8%)	57 (50,8%)	42 (37,5%)
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo*	—	7 (6,3%)	53 (47,3%)	51 (45,5%)

Tabela 6 – Aspectos que caracterizam a educação pré-escolar TEIP 2

Em relação ao que caracteriza a educação pré-escolar, é dado um grande enfoque à importância do seu contributo na preparação das crianças para os ciclos seguintes, tendo 72 respondentes considerado ser muito importante este aspecto.

No entanto, 57 e 42 respondentes consideraram respectivamente importante e muito importante, o facto da educação pré-escolar permitir a realização de actividades que vão de encontro aos seus interesses, apontando para a concordância da intervenção na educação pré-escolar, através de uma pedagogia diferenciada.

Também de realçar os 53 e 51 respondentes que consideraram respectivamente importante e muito importante o facto das crianças terem oportunidade de brincar com outras, sendo um aspecto mais ligado à sua socialização.

É importante inferir que se a preparação para a escola é privilegiada, também é ainda dada bastante importância à educação pré-escolar centrada na criança, nos seus interesses e no brincar.

Quando solicitado um outro nível de educação houve apenas 2 respondentes que mencionaram como elemento caracterizador deste nível de educação, “realizar novas experiências pessoais/grupais enriquecedoras e gratificantes”, apontando para a importância da aprendizagem através de novas experiências quer sejam individuais quer sejam feitas em grupo.

Relativamente ao **conhecimento da existência de um documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar**, 41 (36,6%) respondentes afirmaram que têm conhecimento do documento e 71 (63,4%) afirmaram desconhecer essa existência.

Dos 41 que responderam afirmativamente, 37 não identificaram quaisquer propostas ou conteúdos que conhecessem do documento oficial que rege a educação pré-escolar, o que, somado aos 71 respondentes que afirmaram desconhecer perfaz um total de 108 respondentes(96,4%) , identificando um quase total desconhecimento no universo dos respondentes deste Agrupamento.

Apenas 4 respondentes explicitaram o que conhecem, sendo que 3 referiram apenas conhecer “sugestões de actividades” e 1 especificou “motricidade fina, cooperação e autonomia” como conteúdo do documento oficial.

Poder-se-á assim concluir que estes docentes sabem da existência de um documento oficial, mas desconhecem quase totalmente o seu conteúdo e as suas propostas pedagógicas.

Quando os respondentes foram questionados sobre qual a **informação que gostaria de receber sobre a educação pré-escolar**, não é sobre o currículo oficial que recai o maior interesse.

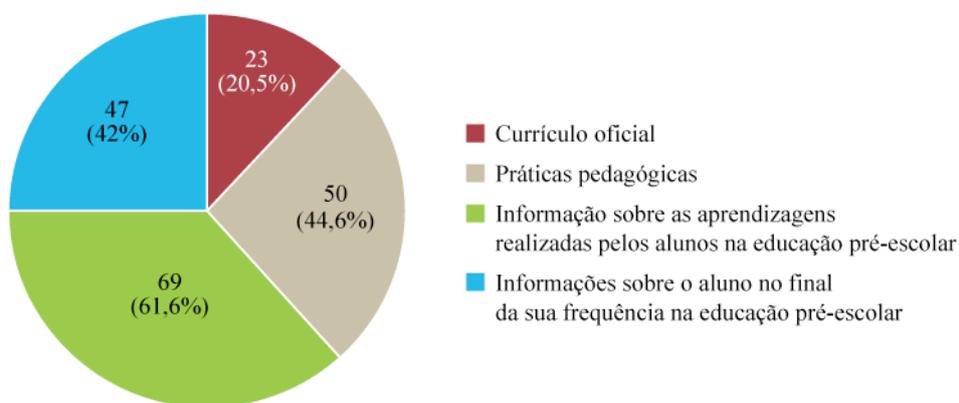


Gráfico 1 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 2

O aspecto que é considerado mais importante para um maior número de respondentes, 69, recai sobre as “aprendizagens realizadas”, indiciando por um lado, um desconhecimento do que se realiza na educação pré-escolar e, por outro lado, necessidade de recolher informação nesse âmbito.

Apesar dos referidos 108 respondentes não conhecerem o currículo oficial apenas 23 demonstram querer inverter essa realidade, tendo sido dada mais importância ao conhecimento de “práticas pedagógicas”.

Não menos importante, estão consideradas as “informações sobre o aluno no final da frequência na educação pré-escolar” por 47 respondentes, podendo indiciar uma necessidade de balizar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo da educação pré-escolar.

Quando os respondentes foram questionados se deveriam existir **aprendizagens definidas para a educação pré-escolar**, **105 (93,8%)** responderam afirmativamente e **7 (6,3%)** responderam negativamente. Dos 105 que responderam afirmativamente

apenas 40 (38,09%) explicitaram quais as aprendizagens que se deveriam definir e que a seguir se indicam:

Nº de respondentes	Aprendizagens que gostariam ver definidas
4	leitura e escrita
4	domínio da língua portuguesa
2	matemática e ciências
1	Aprendizagem do alfabeto, números e figuras geométricas
1	conhecimento do nome, palavras simples, números, dias de semana
1	domínio da escrita
1	introdução à informática
3	aprendizagens cognitivas
4	raciocínio, identificação das letras e números
2	expressões e comunicação
1	aprendizagens que estejam de acordo com as do 1º ciclo
2	motricidade fina
1	temas obrigatórios: plantas; animais; habitação; higiene; relação com as letras; numeração e histórias
2	aprendizagens definidas de modo a que todas as crianças atinjam os mesmos conhecimentos na educação pré-escolar
1	aprendizagens claramente definidas para não se confundir a educação pré-escolar com o 1º ciclo
1	aprendizagens definidas para possibilitar uma melhor articulação com os outros ciclos
1	aprendizagens sociais e ao nível da matemática e língua portuguesa
2	comunicabilidade
1	competências comportamentais
1	Sociabilidade
2	saber estar numa sala
1	competências ao nível afectivo, cognitivo e psico-motor
1	autonomia, trabalho em grupo, comunicar ideias

Tabela 7 – Aprendizagens definidas TEIP 2

As aprendizagens indicadas pelos respondentes podem-se dividir em dois âmbitos, estando um mais ligado ao domínio das aprendizagens cognitivas, tendo respondido 32 docentes, e outro, mais ligado às aprendizagens sociais, apenas referidas por 8 dos docentes.

Observa-se uma preocupação com o âmbito cognitivo da intervenção da educação pré-escolar já anteriormente verificado nas respostas dadas relativamente às aprendizagens cognitivas.

Apesar das aprendizagens sociais terem sido indicadas como muito importantes pelo maior número de respondentes, no módulo II, nesta questão aparecem com menor

relevo, o que poderá reflectir que os respondentes têm como referência os seus programas que habitualmente se referem a este tipo de aprendizagens.

Relativamente aos 7 respondentes que optaram pela resposta negativa, apenas 1 explicou a razão sendo “liberdade para decidir sobre quais as aprendizagens que se deve incidir, tendo em conta os interesses dos alunos e os seus conhecimentos”.

No que diz respeito à **obrigatoriedade da educação pré-escolar**, 67 (60,4%) respondentes afirmaram ser muito importante, 37 (33,3%) importante, 3 (2,7%) pouco importante e 4 (3,6%) respondentes afirmaram não ser importante. Apenas 1 respondente não se pronunciou.

Dos 104 respondentes que consideraram a obrigatoriedade da educação pré-escolar muito importante (67) e importante (37), **79 (76%)** afirmaram que seria relevante a partir dos **3 anos de idade**, 21 (20,2%) consideraram que seria importante a partir dos 4 anos de idade e 4 (3,8%) apenas a partir dos 5 anos de idade, o que leva a deduzir que existe concordância com o estabelecido na legislação vigente e que prevê a educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos três anos de idade. Infere-se que os respondentes reconhecem que um ano não permite desenvolver processos educativos consistentes e que, por isso, a educação pré-escolar deveria ter pelo menos dois anos e de preferência três.

1.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades

Quanto à **importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades**, **59 (53,2%)** respondentes afirmaram ser muito importante, **47 (42,3%)** responderam ser importante e apenas 5 (4,5%) respondentes consideraram ser pouco importante. Um respondente não se pronunciou.

Dos **106** respondentes que reconheceram ser importante ou muito importante, indicaram quais os aspectos que consideraram de maior relevância indicados na tabela seguinte, com a excepção de 1 respondente que não apontou nenhum dos itens.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	—	3 (2,9%)	44 (41,9%)	58 (55,2%)
Facilita as aprendizagens escolares	—	3 (2,9%)	38 (36,2%)	64 (61%)
Especialmente importante para as crianças do meio socioculturalmente desfavorecidos	1 (1%)	3 (2,9%)	46 (43,8%)	55 (52,4%)
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	—	1 (1%)	49 (46,7%)	55 (52,4%)

Tabela 8 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 2

Salienta-se que **64** atribuíram muita importância à educação pré-escolar enquanto “facilitadora das aprendizagens escolares” podendo indicar o reconhecimento do papel da educação pré-escolar ou uma preocupação sentida em relação às aprendizagens escolares dos seus alunos.

Relativamente ao aspecto da “adaptação ao meio escolar”, **58** consideraram ser muito importante, o que significa que, apesar de este aspecto estar relacionado com uma vertente social, para a maioria dos respondentes, a educação pré-escolar contribui para a igualdade de oportunidades facilitando as aprendizagens e favorecendo a adaptação das crianças ao meio escolar.

Relativamente aos outros dois aspectos, “importante para as crianças dos meios socioculturalmente desfavorecidos” e “promove a compreensão e aceitação das diferenças”, 55 respondentes atribuem igualmente a cada um destes aspectos uma grande importância, sendo assim também valorizada uma função compensatória.

Apenas 1 respondente acrescentou mais um aspecto “desenvolver a confiança em si próprio, o auto-conhecimento, a auto-estima, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação”.

Em relação à questão que referia se o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar **facilita o trabalho dos professores do ensino básico**, verifica-se que facilita muito para 55 respondentes (49,1%), facilita para 52 respondentes (46,4%) e

apenas para 5 respondentes facilita pouco (4,5%), o que significa que para a maioria dos docentes a educação pré-escolar pode ser complementar ao ensino básico.

Dos **107** respondentes que consideraram que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar facilita ou facilita muito o trabalho dos professores do ensino básico, os aspectos considerados mais relevantes foram os seguintes:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Maior domínio da linguagem	—	3 (2,8%)	32 (29,9%)	72 (67,3%)
Maior interiorização de regras	—	3 (82,8%)	24 (22,4%)	80 (74,8%)
Maior facilidade em trabalhar em grupo	—	—	50 (46,7%)	57 (53,3%)
Mais conhecimentos prévios	—	—	53 (49,5%)	54 (50,5%)
Maior destreza com os materiais	—	1 (0,9%)	39 (36,4%)	67 (62,6%)

Tabela 9 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 2

Oitenta respondentes deram muita importância à ”interiorização de regras” e **72** referiram o “domínio da linguagem”, podendo-se identificar duas das maiores dificuldades que os professores do ensino básico daquele Agrupamento têm com aquela população escolar. O primeiro aspecto associado a aprendizagens de ordem social e o segundo associado a aprendizagens de ordem cognitiva, mereceram relevo na identificação de aspectos que podem facilitar o processo escolar dos alunos.

Os **67** respondentes que identificaram como sendo muito importante uma “maior destreza com os materiais”, aponta para o necessário contacto com os materiais que é feito pelas crianças que frequentam a educação pré-escolar e conseqüente treino de utilização, facilitador de novas aprendizagens.

Em relação aos outros dois aspectos, os respondentes distribuem-se equitativamente pelas opções de importante e muito importante, significando que também é dada relevância no percurso escolar dos seus alunos aos conhecimentos adquiridos previamente, bem como ao aprender a trabalhar em grupo.

A questão que se referia à **articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar**, aponta para que na opinião de 3 (2,7%) respondentes a articulação é inexistente, 52 (46,4%) respondentes afirmaram existir pouca articulação, **54 (48,2%)** referiram a existência de alguma articulação e **3 (2,7%)** mencionaram a existência de muita articulação.

Se se tiver em conta os **57 (62,6%)** respondentes que referiram existir alguma ou muita articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar, identificaram-se as seguintes respostas:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado	—	1 (1,8%)	38 (66,6%)	16 (28%)
Troca de experiências pedagógicas	—	—	32 (56,1%)	23 (40,3%)
Acompanhamento da evolução do aluno	—	1 (1,8%)	24 (42,1%)	30 (52,6%)
Conhecimento das dificuldades do aluno	—	1 (1,8%)	16 (28,1%)	40 (70,2%)

Tabela 10 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 2

Observa-se que para **40** desses respondentes assume muita importância o “conhecimento das dificuldades do aluno” e para **38** é importante a “partilha de informação sobre o trabalho realizado”.

Para **30** dos 57 respondentes, o “acompanhamento da evolução do aluno” é muito importante e é ainda significativo para **32** a importância dada à troca de experiências.

Pode-se inferir que como os respondentes não conhecem as práticas de sala de aula em jardim de infância, demonstraram querer conhecê-las melhor e sobretudo ter informação sobre a aprendizagem dos alunos.

Se se tiver em linha de conta o relevo que é dado pelos respondentes relativamente ao conhecimento da Educação Pré-Escolar, às reuniões (50 respondentes), às actividades colectivas, passeios e visitas de estudo(46 respondentes) e às acções de

formação em conjunto com educadores de infância (29 respondentes), indicado na anterior tabela 5, pode-se reflectir se essas actividades resultam ou não verdadeiramente, de um trabalho articulado entre educadores de infância e professores do ensino básico e se contribuem efectivamente para um melhor conhecimento entre ambos e em que aspectos.

Tendo em conta a dimensão da amostra (n=112), quando se pretende analisar os motivos que poderão originar a **inexistência de articulação**, os respondentes distribuem a sua opinião pelos diversos aspectos:

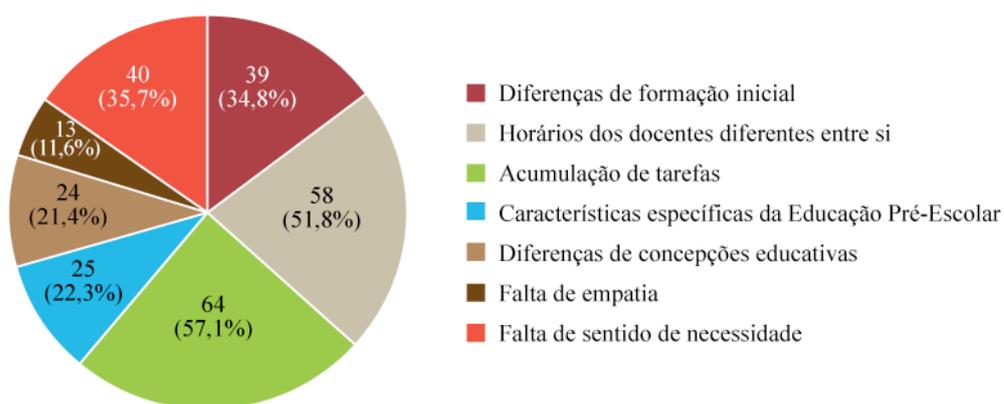


Gráfico 2 – Inexistência da articulação TEIP 2

Sessenta e quatro dos respondentes consideraram que a “acumulação de tarefas” leva à inexistência da articulação e **58** apontaram para a “diferença dos horários dos docentes”, cuja diferença se salienta entre os professores dos 2º e 3º ciclos e os educadores de infância e professores do 1º ciclo, tendo ambos estes dois ciclos de educação/ensino o mesmo horário lectivo.

Relativamente às **formas como se poderia fazer a articulação**, os respondentes assinalaram como está indicado:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Actividades conjuntas	—	5 (4,6%)	68 (60,7%)	35 (31,25%)
Planificação conjunta de actividades	1 (0,9%)	13 (11,6%)	63 (56,25%)	28 (25%)
Visitas às salas de aula	—	25 (22,3%)	51 (45,5%)	31 (27,6%)
Informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar	—	2 (1,8%)	48 (42,8%)	61 (54,4%)
Informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar	—	1 (0,9%)	35 (31,3%)	76 (67,9)

Tabela 11 – Formas para se fazer a articulação TEIP 2

Foi considerado muito importante por **76** respondentes, a articulação através da “informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar” e **68** referiram ser importante as “actividades conjuntas”. Também foi relevante para **63** respondentes a “planificação conjunta de actividades” e **61** respondentes consideraram muito importante a “informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar”.

É de assinalar que estas respostas vão no mesmo sentido das referidas na tabela anterior, nomeadamente em relação aos aspectos “diferença dos horários dos docentes” e à “acumulação de tarefas”, identificando dois problemas que poderão ser solucionados.

É ainda relevante assinalar os 51 e 31 respondentes que consideraram ser, respectivamente importante e muito importante, as “visitas às salas de aula”, apesar de se registar 25 que não consideraram importante.

Um outro aspecto que importa salientar é o facto de existir uma distribuição das respostas por todos os itens e nas valências “importante” e “muito importante”, reflectindo o interesse e concordância dos respondentes em relação a este tipo de formas para se fazer a articulação.

1.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância

No que diz respeito a uma **carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico**, **68 (61,8%)** respondentes concordaram com uma carreira única, **19 (17,3%)** não concordaram e **23 (20,9%)** declararam que não sabem.

Os Educadores são também docentes	20 (29,4%)
Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno	41 (60,3%)
Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos	37 (54,4%)
Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes	19 (27,9%)
Todos são educadores	22 (32,4%)

Tabela 12 – Carreira única TEIP 2

Relativamente aos **68(61,8%)** respondentes que concordaram com uma carreira única, **41** apontaram como razão “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno” e **37** respondentes consideraram que “educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos”.

De salientar ainda que houve 2 respondentes que acrescentaram outro argumento a estes, e que é: “para que todos tenham o mesmo respeito por parte das famílias”.

Dos **19 (17,3%)** respondentes que deram uma opinião negativa à questão “concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico”, **8 (50%)** responderam que “cada um dos ciclos tem características diferentes”, **1 (6,3%)** salientou a existência de “pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos” e **7 (43,8%)** mencionaram estes dois pontos anteriores em simultâneo. Três respondentes não se pronunciaram.

Em relação à questão, **calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico**, **91 (82%)** responderam afirmativamente e **20 (18%)** responderam negativamente. Um respondente não se pronunciou.

É importante registar as razões assinaladas e que são:

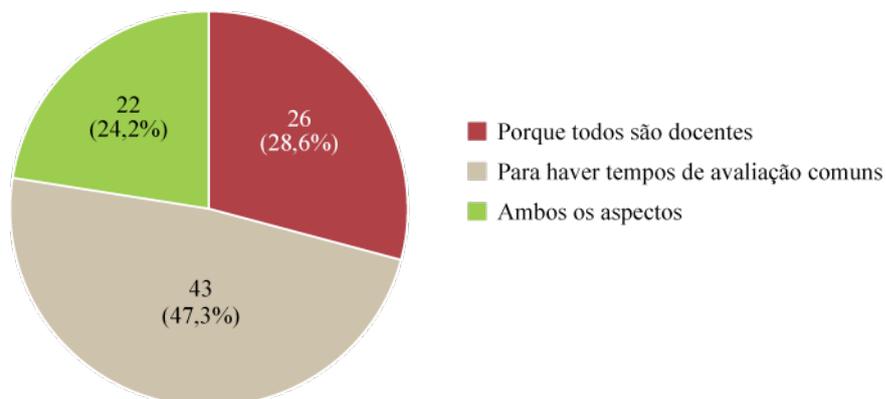


Gráfico 3 – Calendário escolar TEIP 2

Dos **91** respondentes que concordaram com um calendário escolar igual ao do ensino básico, destaca-se a razão “para haver tempos de avaliação comuns” referida por **43** respondentes e que aponta para as questões que implicam horários de trabalho iguais.

1.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar

Em relação ao sexto e último módulo do questionário que se refere às **propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar**, os respondentes indicaram por ordem de importância três das propostas sinalizadas na seguinte tabela:

	1º	2º	3º
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	78 (69,6%)	8 (7,1%)	7 (6,25%)
Calendário escolar igual para todos os docentes	1 (0,89%)	4 (3,6%)	—
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	7 (6,25%)	10 (9%)	11 (10,3%)
Maior representação dos Educadores de Infância	—	4 (3,6%)	6 (5,4%)
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	6 (5,4%)	57 (51%)	18 (16,07%)
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	7 (6,25%)	12 (11%)	35 (31,3%)
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	12 (11%)	19 (17%)	32 (28,5%)

Tabela 13 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP 2

Dos **112** respondentes, **78** respondentes consideraram como primeira proposta para melhorar a resposta da educação pré-escolar a “obrigatoriedade da educação pré-escolar”, tendo sido um indicador de importância já manifestada anteriormente por 67 respondentes que afirmaram ser muito importante a obrigatoriedade deste nível de educação e por 79 respondentes que consideraram que deveria ser a partir dos três anos de idade.

Como segunda proposta, **57** respondentes optaram por “ haver um programa definido para a educação pré-escolar”, aspecto também já anteriormente considerado importante para 105 respondentes que afirmaram dever existir aprendizagens definidas para a educação pré-escolar.

A terceira proposta e que tem a concordância de **35** respondentes, aponta para a importância de um “registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças” e que vai no sentido das respostas anteriormente dadas e já registadas nas tabelas 7 e 11, onde está presente a preocupação com a informação sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar e com o acompanhamento da evolução do aluno e conhecimento das suas dificuldades.

2. TEIP 3

2.1. Caracterização da amostra

Dos 258 professores do ensino básico que exercem funções no TEIP3, responderam **169**, constituindo uma amostra de 65,5% do total de professores existente.

Dos 169 respondentes, 40 (23,7%) são do sexo masculino e 129 (76,3%) do sexo feminino. Nesta amostra existem 52 (30,8%) respondentes que leccionam no 1.º ciclo, 6 (3,6%) na educação especial, 37 (21,9%) no 2.º ciclo, 52 (30,8%) no 3.º ciclo, e 22 (13%) leccionam no 2.º e 3.º ciclos em simultâneo, ou seja, existem 111 docentes que leccionam nos 2º e 3º ciclos.

A amostra representada pelo TEIP 3, apresenta uma média de 10,44 relativa ao **n.º total de anos de serviço** (DP=7,407). É ainda possível constatar que o n.º total de anos no agrupamento é em média de 5,49 anos (DP=5,070) e o n.º total de anos noutra

agrupamento é de 5,27 anos (DP= 4,581), o que significa que os professores têm mais tempo de serviço no actual Agrupamento onde exercem funções.

Verifica-se que, relativamente aos 169 respondentes, 52 (30,7%) têm entre 1 a 5 anos de serviço, 47(27,8%) respondentes têm uma experiência profissional entre os 5 e os 10 anos de serviço e os restantes 70 (41,4%) têm mais de 10 anos de serviço, permitindo-nos inferir que a percentagem mais elevada pertence aos respondentes com mais tempo de serviço, seguida da relativa aos respondentes com menor tempo de serviço.

Existe uma correlação com sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,765) entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos no agrupamento. O mesmo se pode dizer da correlação entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos nouro agrupamento, ou seja, apresenta um sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,691). Quanto à correlação entre o n.º total de anos de serviço no agrupamento e o n.º total de anos nouro agrupamento, apresenta-se com um sentido positivo mas com força fraca (r de Pearson = 0,166).

Relativamente às **áreas disciplinares** leccionadas nos 2º e 3º ciclos, constata-se que dos 22 respondentes que leccionam ambos os ciclos, 7 leccionam educação física, 5 leccionam matemática e ciências da natureza, 3 leccionam inglês e outros 3 língua portuguesa, e em relação aos restantes 4, 2 leccionam TIC e 2 história e geografia.

Já entre os respondentes que leccionam o 2º ciclo, destacam-se 8 que leccionam matemática e ciências da natureza, 8 que leccionam inglês, 8 que leccionam educação visual e tecnológica, 5 que leccionam língua portuguesa, 4 que leccionam educação física, 3 que leccionam história e geografia e 1 que lecciona educação musical.

Dos restantes 52 respondentes, docentes que leccionam o 3º ciclo, 8 leccionam matemática e 8 leccionam língua portuguesa, 5 leccionam ciências da natureza, 5 leccionam história, 5 leccionam geografia, 5 leccionam educação física, 4 leccionam física ou química e também 4 que leccionam artes visuais, 3 leccionam inglês e também 3 leccionam educação visual, e 2 leccionam arte e expressões.

Pode-se concluir que os professores respondentes se distribuem pelas diferentes disciplinas que fazem parte do currículo nestes ciclos de ensino, proporcionando

também neste Agrupamento uma visão transversal dada ao longo das respostas ao questionário.

Relativamente às **funções exercidas** para além da prática docente, verifica-se que, sendo **em ambos** assinaladas as mesmas funções nas duas situações apresentadas no questionário, ou seja, “neste Agrupamento” e “outro agrupamento/escola não agrupada” realça-se que todos os respondentes assinalaram ter desempenhado funções em ambas as situações.

	TEIP 3		
	N.Agrup.	O.Agrup.	Ambos
MC DIR/DIR	4	2	1
MCP	17	9	4
MCG	2	1	1
CD	20	10	2
CDT	11	1	2
CE	4	3	1
DT	30	27	36
CA	24	5	5
DGD	22	17	8
REE	1	2	2
OE	5	2	7
CBE	5	5	3
CP/C	15	10	6
Outros	5	1	6

Tabela 14 – Funções exercidas, para além da prática docente TEIP 3

Legenda:

N. Agrup. – Neste Agrupamento; O. Agrup. – Outro Agrupamento/escola não agrupada; Ambos
 MC DIR/DIR - Membro Conselho Directivo/Direcção; MCP - Membro Conselho Pedagógico; MCG - Membro Conselho Geral; CD - Coordenador de Departamento; CDT - Coordenador de Directores de Turma; CE - Coordenador de Estabelecimento; DT - Director de Turma; CA - Coordenador de Ano; DGD - Delegado de Grupo Disciplinar; REE - Representante da Educação Especial; OE - Orientador de Estágio; CBE - Coordenador de Biblioteca Escolar; CP/C - Coordenador de Projectos / Clubes; Outros.

Neste Agrupamento verifica-se que o número mais elevado de funções exercidas corresponde à função de directores de turma nas três situações previstas o que pode ser significativo, sendo que são os professores que têm um contacto transversal com o percurso escolar dos alunos da turma, e, destacando-se logo em seguida, a função de coordenador de ano.

Realça-se os **20** respondentes em “neste agrupamento” e **10** em “outro agrupamento” relativamente à função de conselho directivo, bem como os **17** respondentes em “neste agrupamento” e **9** em “outro agrupamento” relativamente à

função de membros do conselho pedagógico, por se tratar de funções cujo exercício estabelece contacto com outros níveis de educação/ensino nomeadamente ao nível de decisões de âmbito pedagógico.

2.2. Importância da Educação Pré-Escolar

Quando se pediu a opinião dos respondentes sobre o papel que consideravam que definia a **principal função da Educação Pré-Escolar**, apuraram-se as seguintes respostas:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Dar apoio às famílias que trabalham	3 (1,8%)	14 (8,3%)	93 (55%)	58 (34,3%)
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	—	—	23 (13,6%)	145 (86%)

Tabela 15 – Principal função da educação pré-escolar TEIP 3

Relativamente a esta questão, sobressai a resposta dada por 93 respondentes que consideraram importante “dar apoio às famílias que trabalham” e 58 que consideraram muito importante, sendo realçada aqui a função de guarda da educação pré-escolar.

Em relação à segunda opção “dar apoio às famílias que trabalham” destaca-se a resposta dada por 145 respondentes que a consideraram muito importante, estando aqui destacada a *função educativa da educação pré-escolar*.

Igualmente neste Agrupamento, pode-se inferir que os respondentes atribuem as duas funções à educação pré-escolar, estando realçada, neste caso, a função educativa.

Foi solicitado aos respondentes que indicassem, em seguida, quais os domínios de aprendizagem que deveriam ser privilegiados, no âmbito das aprendizagens sociais e das aprendizagens cognitivas e que foram as seguintes, conforme as tabelas 16 e 17:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Estar em grupo	—	1 (0,6%)	62 (36,7%)	106 (62,7%)
Respeitar o outro	—	—	48 (28,4%)	121 (71,6%)
Esperar pela sua vez*	—	3 (1,8%)	62 (36,7%)	103 (61%)
Respeitar as regras sociais/sala de aula	—	—	49 (29%)	120 (71%)
Estar à mesa*	—	8 (4,7%)	82 (48,5%)	78 (46,1%)
Saber partilhar*	—	1 (0,6%)	58 (34,3%)	109 (64,5%)
Adquirir autonomia na realização de tarefas	—	2 (1,2%)	44 (26%)	123 (72,8%)

Tabela 16 – Aprendizagens sociais TEIP 3

Em relação às **aprendizagens sociais**, predomina um elevado número de respostas que correspondem à opção muito importante, realçando a importância que é dada ao papel da educação pré-escolar nestas aprendizagens. Destacam-se os aspectos “adquirir autonomia na realização de tarefas” e “respeitar as regras sociais/sala de aula” que indiciam aspectos que têm a ver directamente com a prática docente.

O domínio “estar à mesa”, menos escolhido na opção muito importante foi o mais escolhido na opção importante, o que significa que, de um forma ou outra, os respondentes atribuem-lhe importância.

Em relação a outros saberes, 2 dos respondentes acrescentaram “saber brincar”.

No que diz respeito às **aprendizagens cognitivas** apenas dois dos itens foram considerados nada importante e que foram “introdução a uma língua estrangeira” e “participar e interpretar experiências científicas”.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolvimento da comunicação*	—	—	47 (28%)	121 (72%)
Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras)	—	21 (12,4%)	81 (47,9%)	67 (39,6%)
Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas)	—	22 (13%)	79 (46,7%)	68 (40,2%)
Ciências/Conhecimento do Mundo	—	22 (13%)	95 (56,2%)	52 (30,8%)
Participar e Interpretar experiências científicas simples*	2 (1,2%)	39 (23%)	83 (49,1%)	44 (26%)
Expressão Motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)	—	2 (1,2%)	54 (32%)	113 (66,9%)
Expressão Dramática	—	18 (10,6%)	74 (43,8%)	77 (45,5%)
Expressão Musical	—	18 (10,6%)	78 (46,1%)	73 (43,2%)
Expressão Plástica	—	13 (7,7%)	70 (41,4%)	86 (50,9%)
Desenvolvimento do raciocínio	—	3 (1,8%)	52 (30,8%)	114 (67,5%)
Introdução a uma língua estrangeira	24 (14,2%)	54 (32%)	54 (32%)	37 (21,9%)

Tabela 17 – Aprendizagens cognitivas TEIP 3

O item “introdução a uma língua estrangeira” contou com opiniões que correram todas as opções, tendo 24 respondentes assinalado como sendo nada importante. Para além do item “participar e interpretar experiências científicas simples” que também registou 2 respostas nada importante, mais nenhum outro assinalou essa resposta.

Contrastando com este item, pode-se referir o elevado número de respondentes que sinalizaram “desenvolvimento da comunicação” como muito importante, inferindo-se que este facto prende-se às dificuldades registadas neste Agrupamento e que tem a ver com um ineficiente domínio da língua portuguesa, uma vez que esta é a segunda língua para a maioria dos seus alunos.

É também dado destaque ao item “desenvolvimento do raciocínio” por 114 respondentes que o consideraram muito importante e 52 que o consideraram importante, podendo significar que os respondentes atribuem à educação pré-escolar a aquisição destas competências.

É ainda de referir que a área das ciências, repartida pelos itens “ciências/conhecimento do mundo” e “participar e interpretar experiências científicas simples”, foram consideradas importante para 95 e 83 respondentes respectivamente, significando alguma sensibilidade e interesse por estas áreas.

Realça-se ainda o número de respondentes que assinalou importante e muito importante nas áreas da expressão, com especial destaque para 113 respondentes que consideraram muito importante a expressão motora, podendo-se inferir que cruza com um dos aspectos em que o projecto deste Agrupamento assenta e que tem a ver com uma forte inclusão da vertente artística, sendo seu objectivo transformá-la numa linguagem universal.

2.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar

Relativamente aos **contactos profissionais** que os respondentes têm mantido com a Educação Pré-escolar, 8 referiram que mantêm funções para além da prática docente, sendo que, 1 desenvolve funções enquanto psicólogo da escola, 1 na supervisão a estágios e 1 na assembleia do agrupamento. Quanto aos restantes cinco, 2 desenvolvem essas funções através de intercâmbios escolares, outros 2 enquanto responsáveis pela biblioteca escolar e 1 através de actividades ao nível da educação física.

De acordo com a sua experiência, os respondentes assinalaram qual a forma como têm mantido contactos profissionais com a educação pré-escolar, destacando-se 130 respondentes que afirmaram ter tido “contactos informais com educadores de infância” inferindo-se que para este número de respondentes as outras hipóteses de resposta não são marcantes.

Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	36 (21,3%)
Reuniões com educadores de infância	51 (30,2%)
Actividades na biblioteca escolar/TIC	13 (7,7%)
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	36 (21,3%)
Acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância	48 (28,4%)
Orientação de acções de formação para educadores de infância	8 (4,7%)
Contactos informais com educadores de infância	130 (76,9%)
Apoio ao atelier de tempos livres	1 (0,6%)

Tabela 18 – Contactos profissionais TEIP 3

É dado relevo por 51 respondentes às reuniões que têm com educadores de infância e por 48 respondentes às “acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância”.

Com o mesmo número de respondentes, 36, foram realçados os “projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância” e as “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo”.

Apesar dos 130 respondentes que sinalizaram os contactos informais como forma de contacto com a educação pré-escolar, pode-se inferir que os restantes respondentes reportam-se a acções, actividades e projectos que identificam a existência de trabalho em conjunto.

Quanto aos **contactos pessoais** com educação pré-escolar, 63 (40,9%) respondentes mencionaram tê-lo efectuado através de contactos/relações pessoais com educadores de infância, 44 (28,6%) afirmaram que procederam a esses contactos através dos filhos de pessoas conhecidas e 47 (30,5%) indicaram que realizaram contactos através das duas formas descritas anteriormente. Quinze respondentes não se pronunciaram.

Relativamente ao que **caracteriza a educação pré-escolar**, os respondentes assinalaram as suas respostas de acordo com o que conhecem da educação pré-escolar:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes*	—	11 (6,5%)	59 (35%)	96 (56,8%)
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse*	—	9 (5,3%)	77 (45,5%)	80 (47,3%)
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo**	—	3 (1,8%)	70 (41,4%)	94 (56%)

Tabela 19 – Aspectos que caracterizam a educação pré-escolar TEIP 3

Foi dado um grande relevo ao contributo da educação pré-escolar para a preparação dos ciclos seguintes, com 96 respondentes a considerar muito importante e 59 importante, atribuindo a este nível de educação um papel fundamental na continuidade educativa.

Não menos relevante foi o “dar às crianças a oportunidade de brincar com outras”, tendo 94 respondentes considerado este aspecto muito importante e 70 importante. Este aspecto, ao estar ligado à socialização das crianças, revela a importância que é dada à criança e seus interesses no brincar, contrastando com o primeiro aspecto que está ligado à preparação para a escola.

Não menos importante é o facto de 80 e 77 respondentes terem sinalizado respectivamente muito importante e importante o item “permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse”, apontando para a concordância de uma intervenção através de uma pedagogia diferenciada e considerando que isso é realizado na educação pré-escolar.

Quando solicitado um outro aspecto houve apenas 1 (0,6%) respondente que mencionou o seguinte: “entrar no mundo da escrita, matemática e ciências”.

Quanto ao conhecimento da **existência de um documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar**, 88 (52,1%) respondentes afirmaram que têm conhecimento e 81 (47,9%) afirmaram desconhecer essa existência. Dos 88 que responderam afirmativamente há a salientar que apenas 16 explicitaram quais os

conteúdos que conheciam sendo que cada um indicou um dos seguintes: prestação de apoio à família, actividades de dramatização, socialização, linguagem, registo de avaliação; projecto curricular de sala, desenvolvimento de capacidades cognitivas, aprendizagens em grupo, promoção de autonomia, ciências, motricidade fina, lateralidade, expressão plástica, valorizar todos os conhecimentos que as crianças trazem e valorizar as tentativas de escrita e histórias.

É interessante precisar que, também neste Agrupamento de Escolas, os respondentes que dizem conhecer as orientações curriculares, neste caso 88, efectivamente não as conhecem sabendo apenas da sua existência, uma vez que 72 respondentes não indicaram qualquer área ou conteúdo das referidas orientações que, somados aos 81 que declararam não as conhecer perfaz um total de 153 (90,5%) respondentes que efectivamente as desconhecem.

Relativamente à **informação que cada respondente gostaria de receber sobre a Educação Pré-Escolar**, os respondentes indicaram o seguinte:

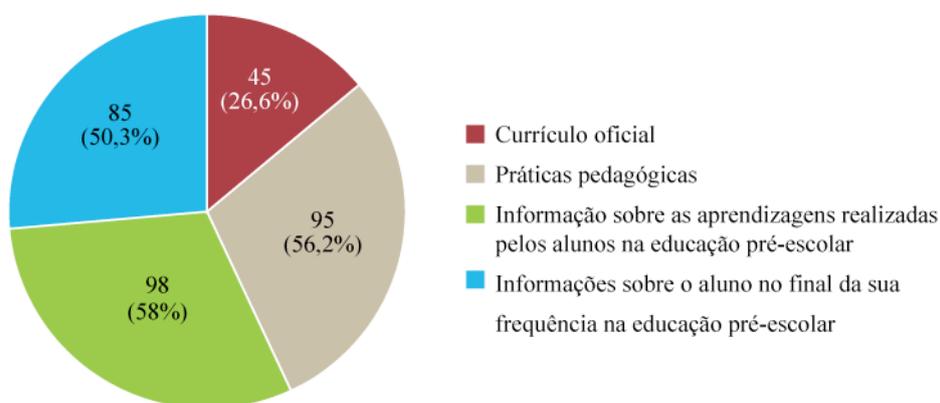


Gráfico 4 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 3

É interessante verificar que, apesar dos 81 respondentes que declararam não conhecer o currículo oficial e dos 72 que apesar de referirem que o conhecem não concretizaram esse conhecimento, apenas 45 respondentes indicaram ter interesse em conhecer o documento.

A informação pretendida por um maior número de respondentes, 98, tem a ver com a informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar, que, somado aos 85 respondentes que afirmaram querer informação sobre o

aluno no final do percurso da educação pré-escolar, pode significar uma grande necessidade de aferir os conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo deste nível de educação.

Também é relevante o número de respondentes que referiram querer conhecer as práticas pedagógicas, 95, demonstrando um interesse não tão ligado aos resultados mas mais direccionado para a forma como, ou seja, para as metodologias utilizadas.

Houve ainda 2 respondentes que não referiram qualquer resposta.

Quando os docentes foram questionados se deveriam existir **aprendizagens definidas para a educação pré-escolar**, 138 (83,1%) responderam afirmativamente e 28 (16,9%) negativamente. Três respondentes não se pronunciaram.

Dos 138 que responderam afirmativamente, 41(29,7%) não explicitaram quaisquer aprendizagens e 97 (70,2) indicaram aquelas que gostariam de ver definidas, conforme a seguir se indica:

Nº de respondentes	Aprendizagens que gostariam ver definidas
19	Matemática
15	domínio da língua portuguesa
10	leitura e escrita
9	Sociabilidade
5	interacções pessoais
5	comunicabilidade
5	expressão motora
4	aprendizagem do alfabeto e dos números
4	desenvolvimento de capacidades cognitivas
2	áreas de cálculo
2	saber estar em grupo
2	competências comportamentais
2	expressão plástica
2	Capacidades que permitam aprendizagens nos ciclos seguintes
2	Capacidades necessárias e adequadas à faixa etária
2	todas as existentes mas de forma rígida
2	Motricidade fina
1	conhecimento do nome, palavras simples, números, dias de semana e meses
1	aprender a desenhar a letra manuscrita
1	competências ao nível afectivo, cognitivo e psico-motor
1	competências gerais
1	definição de aprendizagens iguais para todos

Tabela 20 – Aprendizagens definidas TEIP 3

Das vinte e duas propostas sobre aprendizagens definidas, treze situam-se num âmbito cognitivo, correspondendo à necessidade sentida por 73 respondentes. Este interesse esteve já patente nas respostas dadas relativamente às aprendizagens cognitivas no Módulo II do questionário (Importância da Educação Pré-Escolar) em que a maioria foi assinalada pelo maior número de respondentes como importante e muito importante. Também aqui se observa um grande relevo do domínio cognitivo imputado a este nível de educação.

Relativamente às aprendizagens que se situam num âmbito social, têm aqui um menor relevo do que no referido Módulo II, sendo apontadas por apenas 19 respondentes.

Observa-se que 2 respondentes assinalaram “todas as existentes mas de forma rígida” podendo inferir-se que está aqui presente uma imagem da educação pré-escolar muito flexível e que não é concordante com essa mesma flexibilidade. É ainda de ressaltar 1 respondente que propõe aprendizagens iguais para todos, o que pressupõe a ideia de que na educação pré-escolar não são estabelecidas metas iguais para todas as crianças.

Relativamente aos 28 respondentes que optaram pela resposta negativa, 14 explicaram qual a razão, conforme se indica:

Nº de respondentes	Razão pela qual não considera que deva haver aprendizagens definidas para a educação pré-escolar
6	as que existem definidas são suficientes
4	as aprendizagens só devem ser definidas depois de se conhecer o grupo e cada criança
1	devem ser definidas consoante a maturação cognitiva de cada criança
1	as aprendizagens, nesta idade, não são mensuráveis nem objecto de avaliação rigorosa
1	devem partir dos interesses da criança
1	não devem ser rígidas

Tabela 21 – Inexistência de aprendizagens definidas TEIP 3

Verifica-se que 6 respondentes consideraram as aprendizagens existentes suficientes, significando que as conhecem, e os restantes 8 respondentes apontam para aprendizagens cuja definição deverá ser flexível partindo dos interesses das crianças.

Quanto à **obrigatoriedade da educação pré-escolar**, 115 (68%) respondentes consideraram ser muito importante e 46 (27,2%) importante. Apenas 4 (2,4%) respondentes afirmaram não ser importante e outros 4 (2,4%) pouco importante.

Dos 161 respondentes que mencionaram ser importante (46) e muito importante (115), **108 (67%)** afirmaram que seria relevante a partir dos **3 anos de idade**, 34 (21,1%) afirmaram que deveria ser obrigatório a partir dos 4 anos de idade e 19 (11,8%) responderam que seria relevante a partir dos 5 anos de idade, o que leva a deduzir que uma larga maioria de respondentes concorda com a educação pré-escolar a partir dos 3 anos de idade, tal como está previsto na actual legislação. Infere-se assim que os respondentes concordam que um e dois anos não são suficientes para desenvolver processos de aprendizagem consistentes.

2.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades

Quanto à **importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades**, 104 (61,5%) respondentes consideraram ser muito importante, 60 (35,5%) consideraram importante e 5 (3%) pouco importante.

Dos 164 respondentes que responderam que a frequência da educação pré-escolar era importante e muito importante, indicaram quais os aspectos que consideraram ser mais relevantes:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	—	—	60 (36,5%)	103 (62,8%)
Facilita as aprendizagens escolares	—	6 (3,7%)	46 (28%)	109 (66,5%)
Especialmente importante para as crianças dos meio sócio culturalmente desfavorecidos	—	5 (2,9%)	39 (23,8%)	119 (72,5%)
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	—	—	46 (28%)	117 (71,3%)

Tabela 22 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 3

Em todos os aspectos houve 1 respondente que não assinalou resposta, com excepção do segundo aspecto que contou com 3 respondentes que não assinalaram nenhuma resposta.

Dos respondentes, 119 reconhecem haver uma grande importância na frequência da educação pré-escolar “para as crianças dos meios socioculturalmente desfavorecidos”, evidenciando aqui a função compensatória deste nível da educação.

Ficou também assinalado o aspecto da “promoção da compreensão e aceitação das diferenças”, sendo considerado muito importante por 117 respondentes o que reforça ainda a referida função compensatória.

O aspecto que realça o papel da educação pré-escolar na “facilitação das aprendizagens escolares” foi apontado como muito importante por 109 respondentes e 103 respondentes assinalaram muito importante a “adaptação ao meio escolar”, sinalizando a importância da socialização das crianças.

Para todos os respondentes a educação pré-escolar foi sinalizada como um contributo para a igualdade de oportunidades, tanto favorecendo as aprendizagens escolares e a adaptação à escola como favorecendo uma função compensatória.

No item outros aspectos a assinalar, 1 respondente considerou que se deveria “fazer da educação pré-escolar o ano zero da escolaridade obrigatória”, estando esta perspectiva vinculada à obrigatoriedade da educação pré-escolar.

Relativamente ao facto de a **frequência na educação pré-escolar facilitar ou não o trabalho dos professores do ensino básico**, verifica-se que para 83 (49,4%) respondentes facilita muito, para 78 (46,4%) facilita e para 7 (4,2%) facilita pouco. Um respondente não se pronunciou.

Em relação a esta questão, os 161 respondentes indicaram os aspectos que consideraram de maior relevância conforme a tabela seguinte:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Maior domínio da linguagem	—	4 (2,5%)	68 (42,2%)	88 (54,7%)
Maior interiorização de regras	—	2 (1,2%)	63 (39,1%)	95 (59%)
Maior facilidade em trabalhar em grupo	—	1 (0,62)	68 (42,2%)	91 (56,5%)
Mais conhecimentos prévios	—	11 (7%)	66 (41%)	81 (50,3%)
Maior destreza com os materiais	—	4 (2,5%)	71 (44%)	83 (51,5%)

Tabela 23 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 3

O aspecto que mereceu maior concordância por parte dos respondentes foi relativamente a uma maior “interiorização das regras” com 95 respondentes que consideraram muito importante e 63 respondentes importante, indicando que 158 respondentes dão prioridade a este aspecto enquanto elemento facilitador do trabalho dos professores do ensino básico. Logo de seguida está referida a “maior facilidade em trabalhar em grupo”, com 91 respondentes que consideraram muito importante e 68 que consideraram importante, somando um total de 159 respondentes. Pode-se inferir que os professores do ensino básico entendem que a educação pré-escolar facilita o seu trabalho acentuando a prioridade na socialização dos seus alunos.

Os aspectos ligados ao âmbito cognitivo foram indicados por 88 respondentes que consideraram muito importante o “maior domínio da linguagem” e por 81 respondentes que consideraram muito importante “mais conhecimentos prévios”.

Também de salientar que 83 respondentes referiram ser muito importante a “maior destreza com os materiais”, apontando para a necessidade dos seus alunos contactarem com os materiais e aprenderem a utilizá-los antes de frequentarem o ensino básico.

Relativamente à questão que se referia à **articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar**, verificamos que 76 (45%) afirmaram existir pouca articulação, 68 (40,2%) referiram a existência de alguma articulação e 21 (12,4%) respondentes

mencionaram a existência de muita articulação. Apenas para 4 (2,4%) respondentes a articulação é inexistente.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado	—	1 (1,1%)	43 (48,3%)	42 (47,1%)
Troca de experiências pedagógicas	—	3 (3,3%)	46 (51,6%)	36 (40,4%)
Acompanhamento da evolução do aluno	—	3 (3,4%)	38 (43%)	43 (48,3%)
Conhecimento das dificuldades do aluno	—	—	31 (35%)	55 (62%)

Tabela 24 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 3

Os **89 (52,7%)** sujeitos que responderam que existe alguma (68) ou muita articulação (21) entre o ensino básico e a educação pré-escolar, explicitaram quais os aspectos que consideraram de maior relevância. Em cada um dos itens houve respondentes que não se pronunciaram, sendo que no primeiro e quarto itens não se pronunciaram 3 respondentes, no segundo item não se pronunciaram 4 respondentes e no terceiro foram 5 os respondentes que não sinalizaram nenhuma opção.

Em relação às respostas indicadas, é dada muita importância por 55 respondentes à articulação que tem por objectivo o “conhecimento das dificuldades do aluno” e por 43 respondentes ao “acompanhamento da evolução do aluno”, podendo significar que a articulação é vista tendo em linha de conta o processo educativo e escolar dos alunos.

Para 46 respondentes a “troca de experiências pedagógicas” foi considerada importante e a “partilha de informação sobre o trabalho realizado” foi indicada como sendo muito importante para 42 respondentes e importante para mais 43 respondentes, podendo-se inferir que se pode tratar de eixos abordados nas reuniões realizadas com educadores de infância e frequentadas por 51 respondentes conforme indicado anteriormente na tabela 5.

No que diz respeito às razões que podem originar a **inexistência da articulação**, foram apontadas os seguintes aspectos:

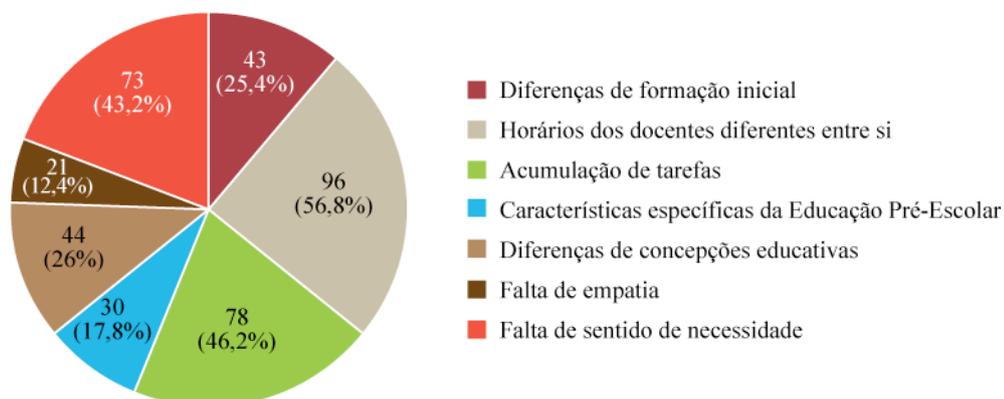


Gráfico 5 – Inexistência da articulação TEIP 3

Um elevado número de respondentes, 96, assinalou os “horários dos docentes diferentes entre si” como uma das razões que inviabiliza a articulação entre docentes.

É de salientar, que este Agrupamento definiu como estratégia para ultrapassar as suas dificuldades no âmbito do insucesso escolar repetido, abandono escolar, indisciplina e violência, a promoção de uma articulação horizontal-transdisciplinar-vertical do trabalho de todos os docentes, que, a estar implementada, deveria resolver este problema.

É também significativo os 78 respondentes que assinalaram a “acumulação de tarefas” enquanto impedimento para a articulação e, por outro lado, os 73 respondentes que sinalizam a “falta de sentido de necessidade”, podendo significar que para 43,2% dos respondentes a falta de articulação não constitui um problema que carece de resolução.

De salientar também que 1 respondente referiu um outro argumento explicativo da inexistência da articulação sendo a “falta de hábitos de trabalhar em equipa”.

Relativamente às possíveis **formas de articulação**, os respondentes assinalaram aquelas que consideraram mais importantes, e que foram:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Actividades conjuntas	—	12 (7,1%)	91 (53,8%)	56 (33,1%)
Planificação conjunta de actividades	4 (2,4%)	26 (15,4%)	81 (47,9%)	44 (26%)
Visitas às salas de aula	4 (2,4%)	30 (17,8%)	70 (41,4%)	53 (31,3%)
Informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar	1 (0,6%)	10 (5,9%)	55 (32,5%)	93 (55%)
Informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar	1 (0,6%)	3 (1,8%)	52 (31%)	105 (62,1%)

Tabela 25 – Formas de articulação TEIP 3

É de referir que esta questão foi a que teve um maior número de respondentes que não assinalaram qualquer resposta, variando entre 8(5%) a 14(8,2%) respondentes, indicando que se trata de um aspecto que retém alguma dificuldade em concretizar propostas para solução.

Dos respondentes realça-se os 105 que assinalaram ser muito importante a “informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação Pré-Escolar”, bem como os 93 que assinalaram muito importante a “informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar” podendo indicar a necessidade de uma forma de preparação para o seu percurso nos anos seguintes.

Por outro lado, 91 respondentes assinalaram como importante as “actividades conjuntas”, 81 respondentes consideraram importante a “planificação conjunta de actividades” e 70 apontaram como sendo importante as “visitas às salas de aula”, o que se pode inferir que a articulação para estes respondentes passa pela concretização de acções específicas a realizar em conjunto entre os docentes.

2.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância

O quinto módulo do questionário, refere-se ao estatuto profissional dos educadores de Infância e no que diz respeito a uma **carreira única para educadores de infância e**

professores do ensino básico, 115 (68%) respondentes concordaram com uma carreira única, 22 (13%) responderam de forma negativa e 32 (18,9%) declararam que não sabem.

Aos **115** respondentes que responderam afirmativamente à referida questão foi-lhes solicitado que referissem quais as razões que consideravam mais adequadas para a existência de uma carreira única para os docentes de todos os ciclos de educação/ensino.

Os Educadores são também docentes	72 (62,6%)
Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno	78 (67,8%)
Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos	70 (60,9%)
Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes	36 (31,3%)
Todos são educadores	60 (52,2%)

Tabela 26 – Carreira única TEIP 3

Os 115 respondentes distribuíram as suas respostas pelas opções indicadas, com exceção de “todos são educadores”, que com a concordância de apenas 36 respondentes, foi a opção que menos respostas teve podendo-se inferir que os professores do ensino básico ligam o papel profissional de “ser educador” apenas aos educadores de infância assumindo que nem todos os docentes são educadores.

No entanto, 72 respondentes referiram que “os educadores são também docentes”, o que se pode inferir que apesar de serem todos docentes, o papel de educador cabe apenas a alguns.

Verifica-se que 78 respondentes consideraram que “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno”, indo de encontro à anterior ideia e 70 respondentes assumem que tanto “educadores como professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos”, indicando aqui um papel na intervenção pedagógica mais igualitário entre ambos.

Dos 22 respondentes que responderam negativamente à questão “concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico”, 12 (57,1%) responderam que “cada um dos ciclos tem características diferentes”, 5 (23,8%) salientaram a existência de “pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos” e 4 (19%)

mencionaram estes dois pontos anteriores em simultâneo. De salientar que 1 respondente não se pronunciou sobre esta temática.

É de referir que relativamente a estas respostas é assinalada uma especificidade de cada ciclo que vai justificar na opinião destes respondentes diferentes carreiras profissionais.

Relativamente à questão sobre **igual calendário escolar para a educação pré-escolar e o ensino básico**, 112 (67,5%) respondentes consideraram que sim e 54 (32,5%) responderam negativamente. Três respondentes não se pronunciaram.

Dos **112** respondentes que concordaram, explicitaram as suas razões da seguinte forma:

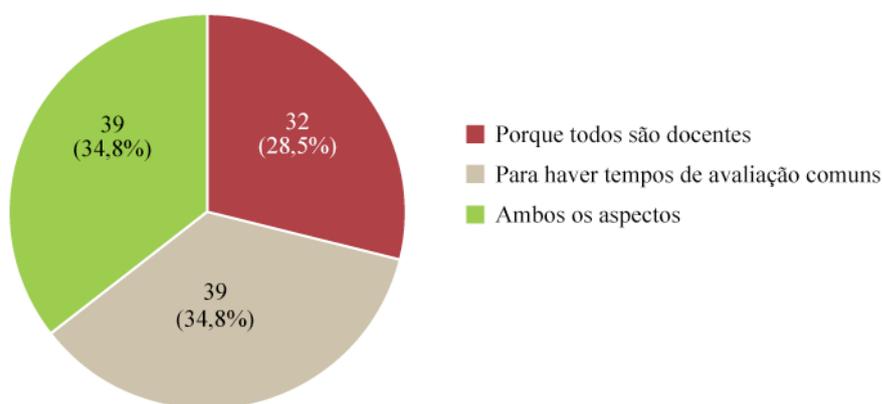


Gráfico 6 – Calendário escolar TEIP 3

Considerando os 39 respondentes que assinalaram os dois aspectos, pode-se concluir que 78 (39 e 39) consideraram a razão “ para haver tempos de avaliação comuns” reforçando a necessidade sentida de um trabalho comum a todos os docentes e que implica com horários de trabalho iguais.

Da mesma forma, considerando os 39 respondentes que assinalaram os dois aspectos, 71 (32 e 39) respondentes foram da opinião que o calendário escolar deveria ser igual para todos “porque todos são docentes”.

De salientar ainda que 1 respondente não se pronunciou sobre esta temática.

2.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar

Em relação ao sexto e último módulo do questionário que se refere às **propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar**, os respondentes indicaram por ordem de importância três das propostas sinalizadas na seguinte tabela:

	1º	2º	3º
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	111 (65,6%)	16 (9,5%)	9 (5,3%)
Calendário escolar igual para todos os docentes	9 (5,3%)	12 (7,1%)	7 (4,1%)
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	13 (7,7%)	21 (12,4%)	16 (9,5%)
Maior representação dos Educadores de Infância	2 (1,2%)	4 (2,4%)	6 (3,5%)
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	13 (7,7%)	67 (39,6%)	22 (13%)
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	5 (2,9%)	24 (14,2%)	65 (38,4%)
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	13 (7,7%)	25 (14,8%)	42 (24,8%)

Tabela 27 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP3

Dos **169** respondentes, **111** respondentes consideraram como primeira proposta para melhorar a resposta da educação pré-escolar a “obrigatoriedade da educação pré-escolar”, tendo sido um indicador de importância já manifestada anteriormente por 115 respondentes que afirmaram ser muito importante a obrigatoriedade deste nível de educação e por 108 respondentes que consideraram que deveria ser a partir dos três anos de idade.

Como segunda proposta, **67** respondentes optaram por “haver um programa definido para a educação pré-escolar”, aspecto também já anteriormente considerado importante para 97 respondentes que afirmaram dever existir aprendizagens definidas para a educação pré-escolar.

A terceira proposta e que tem a concordância de **65** respondentes, aponta para a importância de um “registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças” e que vai no sentido das respostas anteriormente dadas e já registadas na tabela 7 quando 98 respondentes consideraram importante a existência de “informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar” e 85 referiram a necessidade de ter “informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar”.

Também na tabela 12 já tinha sido sinalizada a importância dada ao acompanhamento da evolução do aluno por 43 respondentes e ao conhecimento das dificuldades do aluno por 55 respondentes.

3. TEIP 4

3.1. Caracterização da amostra

Dos 108 professores do ensino básico que exercem funções no TEIP3, responderam **91**, constituindo uma amostra de 84,3% do total de professores existente.

Dos 91 respondentes, 33 (36,3%) são do sexo masculino e 58 (63,7%) do sexo feminino. Nesta amostra existem 18 (19,8%) respondentes que leccionam no 1.º ciclo, 3 (3,3%) leccionam na educação especial, 14 (15,4%) no 2.º ciclo, 20 (22%) no 3.º Ciclo, e 36 (39,6%) leccionam no 2.º e 3.º ciclo em simultâneo, ou seja, existem 70 docentes que leccionam no 2.º ciclo, 3.º ciclo e em ambos os ciclos (descritos anteriormente).

A amostra representada pelo TEIP 4, apresenta uma média de 11,35 relativa ao **n.º total de anos de serviço** (DP=10,073). É ainda possível constatar que o n.º total de anos no agrupamento é em média de 5,54 anos (DP=6,132) e o n.º total de anos noutra agrupamento é de 5,80 anos (DP= 6,888).

Verifica-se que, relativamente aos 91 respondentes, 34 (37,4%) têm entre 1 a 5 anos de serviço, 20 (22%) respondentes têm uma experiência profissional entre os 5 e os 10 anos de serviço e os restantes 37(40,6%) têm mais de 10 anos de serviço, permitindo-nos inferir que apesar de a percentagem mais elevada pertencer aos respondentes com mais tempo de serviço, a percentagem imediatamente a seguir corresponde aos respondentes com menor experiência profissional.

Existe uma correlação com sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,742) entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos no agrupamento. O mesmo se pode dizer da correlação entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos noutro agrupamento, ou seja, apresenta um sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,802). Quanto à correlação entre o n.º total de anos de serviço no agrupamento e o n.º total de anos noutro agrupamento, apresenta-se com um sentido positivo mas com força fraca (r de Pearson = 0,196).

Relativamente às **áreas disciplinares** leccionadas pelos professores dos 2º e 3º ciclos, 12 leccionam educação visual e tecnológica, 6 leccionam educação física, 4 leccionam inglês e igual número lecciona matemática, língua portuguesa e ciências da natureza, e 2 leccionam história e geografia. Relativamente aos docentes que leccionam apenas o 2º ciclo, 5 são da área da língua portuguesa, 3 da matemática e ciências da natureza, 2 leccionam história e geografia, 2 leccionam inglês e os restantes 2 educação musical. No que diz respeito aos docentes que leccionam o 3º ciclo, 5 leccionam língua portuguesa, 3 leccionam matemática, 2 inglês, 2 ciências naturais, 2 educação visual e 2 educação física. Os restantes 4 distribuem-se igualmente por história, geografia, física ou química e educação tecnológica.

Conclui-se assim que, os professores respondentes dos 2º e 3º ciclos se distribuem pelas diferentes disciplinas que fazem parte do currículo nestes ciclos de ensino favorecendo assim uma opinião curricularmente transversal, sobre as questões pedidas

No que diz respeito às **funções exercidas** para além da prática docente, verifica-se que, sendo **em ambos** assinaladas as mesmas funções nas duas situações apresentadas no questionário, ou seja, “neste Agrupamento” e “outro agrupamento/escola não agrupada” realça-se que em oito das catorze funções propostas, não houve respondentes que assinalaram ter desempenhado funções em ambas as situações.

	TEIP 3		
	N.Agrup.	O.Agrup.	Ambos
MC DIR/DIR	1	2	-
MCP	8	2	4
MCG	6	-	-
CD	5	-	3
CDT	2	-	-
CE	1	2	-
DT	27	6	18
CA	8	4	1
DGD	7	6	4
REE	1	-	-
OE	2	-	-
CBE	1	-	-
CP/C	22	3	2
Outros	3	1	-

Tabela 28 – Funções exercidas para além da prática docente TEIP4

Legenda:

N. Agrup. – Neste Agrupamento; O. Agrup. – Outro Agrupamento/escola não agrupada; Ambos
MC DIR/DIR - Membro Conselho Directivo/Direcção; MCP - Membro Conselho Pedagógico; MCG - Membro Conselho Geral; CD - Coordenador de Departamento; CDT - Coordenador de Directores de Turma; CE - Coordenador de Estabelecimento; DT - Director de Turma; CA - Coordenador de Ano; DGD - Delegado de Grupo Disciplinar; REE - Representante da Educação Especial; OE - Orientador de Estágio; CBE - Coordenador de Biblioteca Escolar; CP/C - Coordenador de Projectos / Clubes; Outros.

Realça-se que, neste Agrupamento, o número mais elevado de funções exercidas corresponde à função de directores de turma (DT) e à de Coordenador de Projectos/Clubes (CP/C).

Em relação a outras funções cujo exercício leva ao contacto com outros níveis de educação/ensino, realça-se os 16 respondentes com funções no conselho pedagógico tanto no Agrupamento onde estão actualmente como em outro Agrupamento ou ambas as situações e também se destacam os 6 respondentes com funções no Conselho Geral (MCG).

3.2. Importância da Educação Pré-Escolar

Relativamente ao aspecto que define a **principal função da educação pré-escolar**, os 91 respondentes optaram pelas seguintes respostas:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Dar apoio às famílias que trabalham *	1 (1,1%)	7 (7,7%)	55 (60,4%)	26 (28,5%)
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	—	—	5 (5,5%)	86 (94,5%)

Tabela 29 – Principal função da educação pré-escolar TEIP4

Relativamente ao aspecto “dar apoio às famílias que trabalham”, verifica-se que apesar da dispersão de opiniões, o maior número de respondentes considerou este aspecto importante.

Relativamente ao aspecto “permitir a realização das primeiras aprendizagens” a resposta foi mais homogénea, tendo a maioria dos respondentes optado por considerar este aspecto muito importante, o que se pode inferir que há um reconhecimento deste nível de educação enquanto espaço para as primeiras aprendizagens.

No que diz respeito aos domínios de aprendizagem observa-se que, em relação às **aprendizagens sociais**, os respondentes optaram pelos campos importante e muito importante, com excepção de apenas 2 respondentes que em relação a “estar à mesa”, referiram ser pouco importante, inferindo-se que consideram tratar-se de uma aprendizagem distante da escola.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Estar em grupo	—	—	34 (37,4%)	57 (62,6%)
Respeitar o outro	—	—	14 (15,4%)	77 (84,6%)
Esperar pela sua vez	—	—	39 (42,9%)	52 (57,1%)
Respeitar as regras sociais/sala de aula	—	—	19 (20,9%)	72 (79,1%)
Estar à mesa	—	2 (2,2%)	60 (65,9%)	29 (31,9%)
Saber partilhar	—	—	29 (31,9%)	62 (68,1%)
Adquirir autonomia na realização de tarefas	—	—	20 (22%)	71 (78%)

Tabela 30– Aprendizagens sociais TEIP 4

No entanto, 60 respondentes consideraram este mesmo aspecto uma importante aprendizagem.

Todos os restantes respondentes distribuíram as suas respostas pelos vários aspectos, nas opções importante e muito importante, demonstrando haver consenso geral sobre a importância destas aprendizagens a privilegiar na educação pré-escolar.

A aprendizagem “respeitar as regras sociais da sala de aula”, contou com a opinião de 72 respondentes que a consideraram muito importante, reflectindo alguma prioridade ao nível das necessidades sentidas junto dos seus alunos, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente de disciplina na sala de aula.

Ainda em relação a outras aprendizagens que deveriam ser privilegiadas, 1 respondente acrescentou “saber brincar”, o que, apesar de representar apenas 1,09% da totalidade dos respondentes, aponta para um aspecto importante neste nível de educação.

Quanto às **aprendizagens cognitivas**, os respondentes assinalaram as suas respostas distribuindo-se por três das opções, tendo a opção nada importante sido

assinalada apenas por 6 respondentes, 4 relativamente à “introdução a uma língua estrangeira”, 2 relativamente a “participar e interpretar experiências científicas simples” e 1 em relação à “introdução à escrita”.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolvimento da comunicação	—	—	18 (19,8%)	73 (80,2%)
Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras)	1 (1,1%)	11 (12,1%)	46 (50,5%)	33 (36,3%)
Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas)	—	10 (11%)	50 (54,9%)	31 (34,1%)
Ciências/Conhecimento do Mundo	—	15 (16,5%)	45 (49,5%)	31 (34,1%)
Participar e Interpretar experiências científicas simples	2 (2,2%)	12 (13,2%)	56 (61,5%)	21 (23,1%)
Expressão Motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)	—	—	33 (36,3%)	58 (63,7%)
Expressão Dramática	—	9 (9,9%)	51 (56%)	31 (34,1%)
Expressão Musical	—	4 (4,4%)	58 (63,7%)	29 (31,9%)
Expressão Plástica	—	2 (2,2%)	50 (54,9%)	39 (42,9%)
Desenvolvimento do raciocínio	—	3 (3,3%)	26 (28,6%)	62 (68,1%)
Introdução a uma língua estrangeira	4 (4,4%)	38 (41,8%)	32 (35,2%)	17 (18,7%)

Tabela 31 – Aprendizagens cognitivas TEIP 4

Foi dada uma grande importância ao “desenvolvimento da comunicação”, evidenciando a preocupação sentida neste Agrupamento relativamente ao elevado número de alunos que não têm o Português como língua materna e atribuindo um papel à educação pré-escolar nesta área.

Igualmente muito importante está considerado o “desenvolvimento do raciocínio” por 62 respondentes e logo a seguir, 58 respondentes que deram muita importância à “expressão motora”, bem como outros 58 respondentes que consideraram importante a “expressão musical”.

Também é interessante verificar que 56 respondentes consideraram importante o “participar e interpretar experiências científicas simples”, sinalizando assim algumas aprendizagens que na perspectiva dos respondentes deveriam ser privilegiadas na educação pré-escolar.

3.3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar

Relativamente aos **contactos profissionais** que os respondentes têm mantido com a Educação Pré-Escolar, 5 referiram que mantêm funções para além da prática docente, sendo que, 2 desenvolvem-nas através da coordenação de departamentos, 1 enquanto coordenador de oficinas de inglês, 1 através de actividades desportivas e 1 através do desenvolvimento de projectos, evidenciando aqui alguma transversalidade nestas ofertas educativas.

De acordo com a sua experiência, os respondentes assinalaram as situações que melhor se lhes aplica, e que foram as seguintes:

Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	26 (28,6%)
Reuniões com educadores de infância	37 (40,7%)
Actividades na biblioteca escolar/TIC	3 (3,3%)
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	29 (31,9%)
Acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância	19 (20,9%)
Orientação de acções de formação para educadores de infância	8 (8,8%)
Contactos informais com educadores de infância	67 (73,6%)

Tabela 32 – Contactos profissionais TEIP 4

Destacam-se 67 respondentes que apontaram como principal contacto estabelecido com a Educação Pré-Escolar, os “contactos informais” com educadores de infância, indiciando o conhecimento através da informalidade e não através de acções previamente pensadas e estruturadas.

Logo em seguida e indicando uma perspectiva contrária da anterior, 37 respondentes indicam que estabeleceram contacto com a educação pré-escolar através de “reuniões com educadores de infância”, o que pode significar uma acção orientada e planificada.

Realça-se ainda a resposta dada por 29 respondentes que referiram as “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo” e ainda a resposta dada por 26 respondentes que assinalaram “ projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância”.

Quanto aos **contactos pessoais** estabelecidos com a educação pré-escolar, 26 (34,2%) respondentes mencionaram tê-lo efectuado através de contactos/relações pessoais com educadores de infância, 23 (30,3%) afirmaram que procederam a esses contactos através dos filhos de pessoas conhecidas e 27 (35,5%) indicaram que realizaram contactos através das duas formas descritas anteriormente, o que significa que de uma forma ou outra, todos contactaram já com a Educação Pré-Escolar.

De acordo com o que os respondentes **conhecem da Educação Pré-Escolar**, foi-lhes solicitado que assinalassem qual o aspecto que melhor **caracteriza este nível de educação**.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	—	9 (9,9%)	22 (24,2%)	60 (65,9%)
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse	—	—	56 (61,5%)	35 (38,5%)
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo	—	1 (1,1%)	40 (44%)	50 (54,9%)

Tabela 33 – Contactos pessoais TEIP 4

Dos **91** respondentes, apenas 10 (11%) indicaram a opção pouco importante, tendo os restantes 81(89%) assinalado as suas respostas entre as opções importante e muito importante.

O aspecto “ contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes”, foi considerado muito importante por 60 respondentes, sendo dado um grande enfoque à necessidade de este nível de educação contribuir para a preparação das crianças para a escola.

Ficando aqui evidenciada uma importância dada a uma valência cognitiva, não menos evidenciada ficou a importância da valência social deste nível de educação,

relativamente ao aspecto “dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo” que foi considerado muito importante por 50 respondentes.

Apesar destes dois aspectos serem considerados pelos respondentes como muito importantes, foi ainda considerado importante o aspecto “permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse”, dando enfoque à educação pré-escolar centrada na criança e nos seus interesses.

Houve 3 respondentes que mencionaram outro aspecto e que foi “realizar novas experiências”.

Relativamente ao **conhecimento da existência de um documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar**, 65 (71,4%) afirmaram desconhecer essa existência e 26 (28,6%) respondentes afirmaram ter conhecimento.

Dos 26 que responderam afirmativamente, apenas 5 indicaram os aspectos que conheciam do documento, sendo para 3 deles as “áreas de matemática e língua portuguesa” e para os outros 2 “desenvolvimento cognitivo”.

Pode-se concluir que, apesar dos respondentes referirem que conhecem o documento oficial, apenas sabem da sua existência desconhecendo o seu conteúdo.

Quanto à **informação que gostariam de receber sobre a educação pré-escolar**, os respondentes indicaram o seguinte:

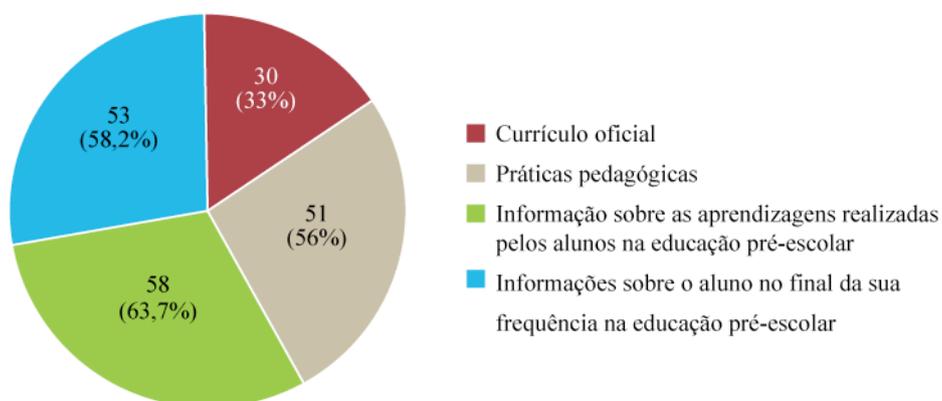


Gráfico 7 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 4

Apesar de a maioria dos respondentes não conhecerem o currículo oficial da educação pré-escolar, conforme atrás é indicado, apenas 30 respondentes afirmaram querer mais informação sobre esse aspecto.

Os aspectos que são indicados por mais respondentes, são “informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar”, por 58 respondentes, e “informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar”, por 53 respondentes, podendo-se inferir que, por um lado desconhecem o que se realiza na educação pré-escolar, e por outro lado, existe a necessidade de avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do seu percurso na educação pré-escolar.

É também de assinalar que 51 respondentes declararam querer conhecer “práticas pedagógicas”, demonstrando haver aqui um interesse em conhecer a realidade da educação pré-escolar na perspectiva dos que exercem a docência deste nível de educação.

Quando os respondentes foram questionados se deveriam existir **aprendizagens definidas** para a educação pré-escolar, 74 (81,3%) responderam afirmativamente e 17 (18,7%) negativamente.

Dos **74 (81,3%)** que responderam afirmativamente, apenas **30 (40,5%)** explicitaram quais as aprendizagens que gostariam de ver definidas, conforme a seguir se indica:

Nº de respondentes	Aprendizagens que gostariam ver definidas
8	domínio da língua portuguesa, matemática e ciências e língua estrangeira
4	sociabilidade e regras básicas de convívio
4	aprendizagens básicas para o desenvolvimento futuro
3	aprendizagem das vogais e algarismos até 10
3	aprendizagens definidas por idade
2	aprendizagens específicas no contexto de cada área escolar
2	aprendizagens de grafismos, letras manuscritas, iniciação aos números, resolução de problemas e noções de geometria
2	aprendizagens que desenvolvam um fio condutor entre o pré-escolar e o 1º ciclo
1	aprendizagens claramente definidas para não se confundir a educação pré-escolar com o 1º ano do 1º ciclo
1	primeiros conhecimentos nas diferentes áreas

Tabela 34 – Aprendizagens definidas TEIP4

Relativamente às aprendizagens indicadas, podem-se dividir em diferentes âmbitos, tendo 16 dos respondentes indicado aprendizagens no âmbito cognitivo.

Apenas 4 respondentes assinalam uma aprendizagem do âmbito social, aparecendo com um menor relevo do que quando sinalizadas no Módulo II – Importância da Educação Pré-Escolar.

É de salientar que 3 respondentes demonstram ter alguma preocupação em definir as aprendizagens da educação pré-escolar, no sentido de as interligar com as do 1º ciclo, criando um fio condutor entre ambas e evitando que se confundam.

Ainda de registar 3 respondentes que consideraram importante definir aprendizagens por idade, inferindo-se que é à imagem dos programas estabelecidos para os outros níveis de ensino, que apesar de não serem definidos por idade dos alunos são definidos ano a ano.

Relativamente aos **17 (18,7%)** respondentes que optaram pela resposta negativa, **6 (35,3%)** explicaram qual a razão, conforme se indica:

Nº de respondentes	Razão pela qual não considera que deva haver aprendizagens definidas para a educação pré-escolar
4	Experiências devem ser o mais diversificado possível
2	há tempo para as aprendizagens específicas a partir do 1º ciclo

Tabela 35 – Inexistência de aprendizagens definidas TEIP 4

Realça-se que 4 respondentes contrariam a definição das aprendizagens defendendo que devem ser o mais diversificadas possível e 2 respondentes consideraram que apenas devem estar definidas a partir do 1º ciclo, defendendo portanto o que existe actualmente.

Quanto à **obrigatoriedade da educação pré-escolar**, 57 (62,6%) respondentes consideraram ser muito importante, 31 (34,1%) respondentes referiram ser importante, 2 (2,2%) afirmaram ser pouco importante e 1 (1,1%) afirmou não ser importante.

Dos 88 sujeitos que responderam ser muito importante (57) e importante (31), **60 (68,2%)** afirmaram que seria relevante a partir dos **3 anos de idade**, 21 (23,9%)

afirmaram que deveria ser obrigatório a partir dos 4 anos de idade e apenas 7 (8%) responderam que seria relevante a partir dos 5 anos de idade.

Parece indicar que a maioria dos respondentes reconhecem que apenas um ano não possibilita um processo educativo consistente, considerando que deveria ter pelo menos dois anos. Existe assim concordância com o estabelecido na legislação vigente e que prevê a educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos três anos de idade.

3.4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades

Quando questionados relativamente à **importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades**, 1 (1,1%) respondente considerou ser pouco importante, 47 (51,6%) responderam ser importante e 43 (47,3%) muito importante.

Dos 90 sujeitos que responderam que a frequência da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades era importante (47) e muito importante (43), verifica-se que:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	—	—	41 (45,6%)	49 (53,8%)
Facilita as aprendizagens escolares	—	4 (4,4%)	38 (42%)	48 (53%)
Especialmente importante para as crianças dos meio sócio culturalmente desfavorecidos	—	—	35 (38,5%)	55 (60,4%)
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	—	3 (3,3%)	32 (35,2%)	55 (60,4%)

Tabela 36 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 4

O maior número de respondentes assinala as suas respostas nos itens “especialmente importante para as crianças dos meio socioculturalmente desfavorecidos” e “promove a compreensão e a aceitação das diferenças”, com 55 respondentes a considerar muito importante ambos os aspectos, valorizando a função compensatória da educação pré-escolar.

Relativamente ao aspecto “favorece a adaptação ao meio escolar”, 49 respondentes consideraram ser muito importante e 41 consideraram importante, evidenciando aqui uma preocupação com o factor social, atribuindo à educação pré-escolar esse papel.

Com um menor número de respondentes mas também considerado muito importante por 48 respondentes está o aspecto “facilita as aprendizagens escolares”, reconhecendo a educação pré-escolar como um contributo para a igualdade de oportunidades também neste âmbito.

A questão que referia que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar **facilita o trabalho dos professores do ensino básico**, para 36 (39,6%) respondentes facilita muito, para 53 (58,2%) respondentes facilita, para 1 (1,1%) respondente facilita pouco e apenas para 1 (1,1) respondente não facilita.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Maior domínio da linguagem*	1 (1,1%)	2 (2,2%)	41 (45,1%)	43 (47,2%)
Maior interiorização de regras*	—	—	25 (27,4%)	62 (68,1%)
Maior facilidade em trabalhar em grupo*	—	—	45 (49,4%)	42 (46,2%)
Mais conhecimentos prévios**	—	8 (8,8%)	48 (52,7%)	32 (35,2%)
Maior destreza com os materiais**	—	4 (4,4%)	45 (49,4%)	39 (42,9%)

Tabela 37 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 4

Relativamente aos 89 (98%) respondentes que consideraram que a educação pré-escolar facilita muito (36) e facilita (53), foi-lhes solicitado que apontassem os aspectos que consideravam mais relevantes.

O aspecto considerado muito importante por um maior número de respondentes, 62, foi a “maior interiorização de regras” que estando associado a aprendizagens de ordem social, é indicador da preocupação com a disciplina em sala de aula, remetendo esse papel para a educação pré-escolar.

Também relacionado com o facto social, o aspecto “maior facilidade em trabalhar em grupo”, obteve uma distribuição equitativa pelas opções importante, 45 respondentes, e muito importante, 42 respondentes, acentuando aqui uma necessidade sentida devido às características daquela população alvo.

Não menos importante é de salientar os aspectos “maior domínio da linguagem” tendo os respondentes distribuído as suas opiniões pelas opções importante e muito importante, bem como os aspectos “mais conhecimentos prévios” e “maior destreza com os materiais”, em que um maior número de respondentes os assinalou como sendo importantes, evidenciando o papel da educação pré-escolar como facilitadora de aprendizagens no âmbito cognitivo.

Quando os respondentes são questionados em relação à **articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar**, verificamos que na opinião de 4 (4,4%) respondentes a articulação é inexistente, 25 (27,5%) respondentes afirmaram existir pouca articulação, 52 (57,1%) referiram a existência de alguma articulação e 10 (11%) mencionaram a existência de muita articulação.

Os **62 (68,1%)** respondentes que consideraram existir alguma (52) ou muita articulação (10) entre o ensino básico e a educação pré-escolar, indicaram os seguintes aspectos:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado*	—	1 (1,6%)	44 (71%)	16 (26%)
Troca de experiências pedagógicas**	—	6 (10%)	34 (55%)	19 (31%)
Acompanhamento da evolução do aluno**	—	—	32 (52%)	27 (43,5%)
Conhecimento das dificuldades do aluno	—	—	28 (45,2%)	34 (55%)

Tabela 38 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 4

Verifica-se que a “partilha de informação sobre o trabalho realizado” contou com 44 respondentes que considerou este aspecto importante e a “troca de experiências pedagógicas” que contou com 34 respondentes que o consideraram importante, vem na

mesma linha dos aspectos considerados na anterior tabela7, em relação à informação que gostariam de obter sobre a educação pré-escolar.

O “conhecimento das dificuldades do aluno” que obteve 34 respondentes que consideraram muito importante e o “acompanhamento da evolução do aluno” que foi considerado por 32 respondentes como um aspecto importante, são aspectos ligados ao percurso escolar dos alunos.

Se se tiver em linha de conta as actividades referidas pelos respondentes na anterior tabela 5 sobre quais os contactos profissionais tidos com a educação pré-escolar, pode-se inferir que estes dois aspectos acima referidos podem surgir através das reuniões realizadas (37 respondentes), através de actividades colectivas, passeios, visitas de estudo (29 respondentes) ou ainda através de projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância (26 respondentes).

No que diz respeito às razões que podem originar a **inexistência da articulação**, os respondentes apontaram as seguintes:

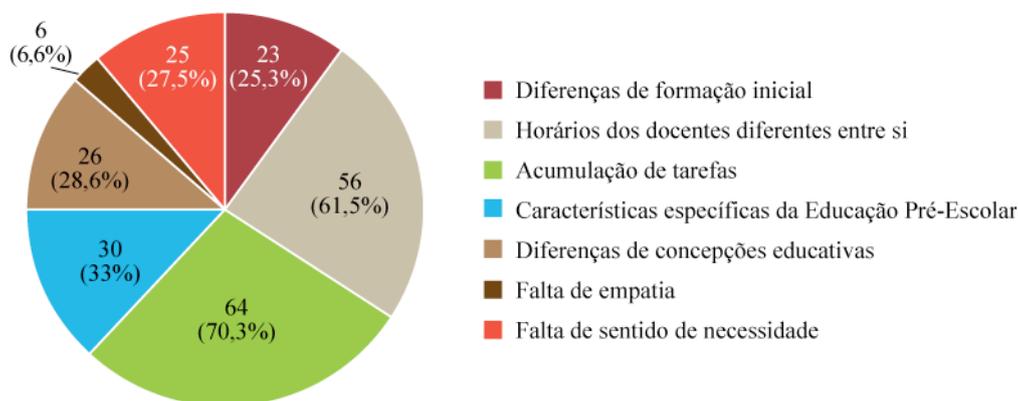


Gráfico 8 – Inexistência da articulação TEIP 4

Realça-se aqui uma grande importância dada por 64 respondentes relativamente à “acumulação de tarefas” bem como aos “horários dos docentes diferentes entre si” apontado por 56 respondentes, evidenciando duas situações que podem estar a dificultar a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico. No entanto realça-se que a questão dos horários será sentida principalmente pelos docentes dos 2º e 3º ciclos, uma

vez que o horário lectivo do 1º ciclo é normalmente igual ao da educação pré-escolar por ambos terem um regime de mono docência.

Vinte e seis respondentes consideraram que a inexistência da articulação tem origem nas diferenças de concepções educativas, inferindo-se que para estes respondentes a articulação não é fundamental para o aluno e o seu percurso escolar, não sendo uma prioridade transversal a todos os ciclos de educação/ensino em detrimento das referidas concepções educativas.

É interessante também verificar que apesar de menos, 25 respondentes assinalam haver “falta de sentido de necessidade”, significando que não será necessária a articulação com a educação pré-escolar.

Quando se questiona os respondentes relativamente às **formas como se poderia fazer a articulação**, as propostas são as seguintes:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Actividades conjuntas	—	12 (13,2%)	49 (54%)	24 (26,4%)
Planificação conjunta de actividades	2 (2,2%)	17 (18,7%)	51 (56%)	13 (14,2%)
Visitas às salas de aula	—	24 (26,3%)	49 (54%)	11 (12,1%)
Informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar	1 (1,1%)	4 (4,4%)	41 (45%)	42 (46,2%)
Informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar	—	4 (4,4%)	38 (42%)	47 (52%)

Tabela 39 – Formas de fazer a articulação TEIP 4

Em relação a esta questão observa-se um número elevado de respondentes que não assinalou qualquer resposta, entre 6 a 8 respondentes relativamente aos primeiro, segundo e terceiro itens.

Verifica-se que 51 respondentes consideraram importante fazer “planificação conjunta de actividades” e 49 respondentes salientaram a importância de haver “actividades conjuntas”.

Também é da opinião de mais 49 respondentes que se deveria fazer “visitas às salas de aula”, o que leva a entender-se que qualquer uma destes três formas de promover a articulação entre ciclos tem a concordância da maioria dos respondentes, apesar de anteriormente ter sido registado a existência de problemas relacionados com os horários e com a acumulação de tarefas.

A informação sobre o “percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar” contou com uma distribuição de respostas entre a opção importante e muito importante, 41 e 42 respondentes respectivamente, apontando para uma grande concordância em relação a este aspecto.

Também de relevo foram os 47 respondentes que consideraram muito importante a “informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar”, realçando a importância que é dada à preparação dos alunos na educação pré-escolar.

3.5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância

O quinto módulo, refere-se ao estatuto profissional dos educadores de Infância e no que diz respeito à **existência de uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico**, 50 (54,9%) respondentes concordaram com uma carreira única, 26 (28,6%) não concordaram e 15 (16,5%) declararam que não sabem.

Dos **50 (54,9%)** respondentes que concordaram com a carreira única, foi-lhes solicitado que indicassem as respostas que considerassem mais adequadas.

Os Educadores são também docentes	32 (64%)
Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno	45 (90%)
Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos	38 (76%)
Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes	19 (38%)
Todos são educadores	36 (72%)

Tabela 40 – Carreira única TEIP 4

Destaca-se o aspecto “profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes” que foi aquele que foi escolhido por apenas 19 respondentes, podendo-se inferir que os

professores do ensino básico consideram que há problemas afectos à profissionalidade que tem a ver com a escolaridade obrigatória, estando portanto a educação pré-escolar excluída desses problemas.

É interessante verificar que apesar deste entendimento, 45 respondentes consideraram que “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno” e 38 consideraram que “educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos”, significando o reconhecimento de um papel importante no processo escolar dos alunos atribuído aos docentes de todos os ciclos de educação/ensino.

Também é de realçar que, por um lado, 36 dos respondentes consideraram que “todos os docentes são educadores” e por outro lado, 32 respondentes consideraram que os “educadores são também docentes”, reflectindo aqui existir alguma concordância relativamente aos papéis dos docentes da educação pré-escolar e dos docentes do ensino básico.

Dos **26 (28,6%)** respondentes que não concordaram com uma carreira única para todos os docentes, 4 (20%) responderam que “cada um dos ciclos tem características diferentes”, 5 (25%) salientaram a existência de “pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos” e 11 (55%) mencionaram estes dois pontos anteriores em simultâneo. De salientar que 6 respondentes não se pronunciaram sobre esta questão.

Relativamente à questão **calendário escolar da educação pré-escolar igual ao do ensino básico**, **72 (80%)** respondentes consideraram afirmativamente e 18 (20%) responderam negativamente. Um respondente não se pronunciou.

As razões apontadas pelos 72 (80%) respondentes que responderam afirmativamente foram as seguintes:

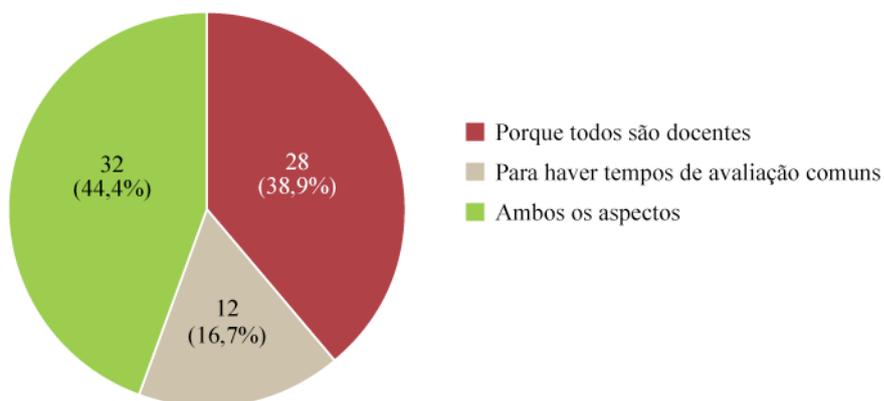


Gráfico 9 – Calendário escolar TEIP 4

Também nesta questão está evidenciada a opinião que os respondentes têm sobre o facto de todos serem docentes, considerando essa a razão que deveria levar a um calendário escolar igual para todos.

O aspecto “para haver tempos de avaliação comuns” contou com a concordância de menos respondentes, inferindo-se que não é a principal questão que preocupa os respondentes.

3.6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar

Relativamente ao sexto e último módulo do questionário que se refere às **propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar**, os respondentes indicaram, por ordem de importância, três das propostas sinalizadas na seguinte tabela:

	1º	2º	3º
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	62 (68,1%)	3 (3,3%)	7 (7,7%)
Calendário escolar igual para todos os docentes	2 (2,2%)	4 (4,4%)	4 (4,4%)
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	5 (5,5%)	13 (14,2%)	19 (21%)
Maior representação dos Educadores de Infância	—	4 (57,1%)	3 (3,3%)
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	9 (9,9%)	39 (42,8%)	8 (8,8%)
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	—	10 (11%)	30 (33%)
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	12 (13,2%)	17 (18,6%)	19 (21%)

Tabela 41 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP 4

Dos 91 respondentes, **62** respondentes consideraram como primeira proposta para melhorar a resposta da educação pré-escolar a “obrigatoriedade da educação pré-escolar”, tendo sido um indicador de importância já manifestada anteriormente por 57 respondentes que afirmaram ser muito importante a obrigatoriedade deste nível de educação e por 60 respondentes que consideraram que deveria ser a partir dos três anos de idade.

Como segunda proposta, **39** respondentes optaram por “haver um programa definido para a educação pré-escolar”, aspecto também já anteriormente considerado importante para 74 respondentes que afirmaram dever existir aprendizagens definidas para a educação pré-escolar.

A terceira proposta e que tem a concordância de **30** respondentes, aponta para a importância de um “registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças” e que vai no sentido das respostas anteriormente dadas e já registadas nas tabelas 7 e 12, onde está presente a preocupação com a informação sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar e com o acompanhamento da evolução do aluno e conhecimento das suas dificuldades.

CAPÍTULO 8

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE INFERENCIAL

1. Caracterização da amostra

Em suma, a amostra foi constituída por **372** respondentes, o que representa **69,5%** do total dos professores (535) em exercício de funções nos três Agrupamentos de Escolas já anteriormente estudados.

De uma forma global, a amostra é constituída por 93 (25%) respondentes do sexo masculino em que 12 (12,9%) leccionam no 1.º ciclo, 22 (23,7%) no 2.º ciclo, 22 (23,7%) no terceiro ciclo e 37 (39,8%) leccionam no 2.º e 3.º ciclos). O sexo feminino está mais representado sendo que são no total 279 (75%) , 98 (35,1%) leccionam no 1.º ciclo, 73 (26,2%) no 2.º ciclo, 67 (24%) no terceiro ciclo, 13 (4,7%) na educação especial e 28 (10%) leccionam nos 2.º e 3.º ciclos.

Relativamente aos dados que caracterizam a amostra, foi *encontrada uma diferença estatisticamente significativa* entre os grupos, que corresponde à questão que solicita aos respondentes que assinalem o **sexo**, quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 9,365, p \leq .05$), o que se poderá traduzir pelo facto de existirem um número muito superior de indivíduos do sexo feminino (75%), comparativamente aos indivíduos do sexo masculino (25%).

Grupos	TEIP 2			TEIP 3			TEIP 4			P
	M	DP	N	M	DP	n	M	DP	n	
N.º Anos de Serviço	11,32	10,27		10,44	7,40		11,35	10,07		0,735
N.º Anos de Docente neste Agrupamento	5,84	5,56		5,49	5,07		5,54	6,13		0,562
N.º Anos de Docente noutra Agrupamento	5,73	7,25		5,27	4,58		5,80	6,88		0,361
Sexo										0,009
Masculino			20 (17,9%)			40 (23,7%)			33 (36,3%)	
Feminino			92 (82,1%)			129 (76,3%)			58 (63,7%)	
Grau Ensino										0,000
. 1.º Ciclo			40 (35,7%)			52 (30,8%)			18 (19,8%)	
. 2.º Ciclo			44 (39,3%)			37 (21,9%)			14 (15,4%)	
. 3.º Ciclo			17 (15,2%)			52 (30,8%)			20 (22%)	
. Educação Especial			4 (3,6%)			6 (3,6%)			3 (3,3%)	
. 2.º e 3.º Ciclos			7 (6,3%)			22 (13%)			36 (39,6%)	

Tabela 42- Características da amostra – 3 TEIP

Legenda:

M- Média; DP – Desvio Padrão; n – numero de caso; p – p value

Quanto ao **tempo de serviço** dos respondentes, a média do n.º total de anos de serviço encontrada foi de 10,93 anos (DP=9,015), já a média do n.º total de anos de serviço docente neste agrupamento foi de 5,61 (DP= 5,483) e o n.º total de anos de serviço noutra Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas foi de 5,54 (DP= 6,066).

Relativamente ao **número total de anos de serviço docente** prestado no actual Agrupamento de Escolas ou noutra Agrupamento de Escolas, existe uma correlação com sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,739) entre ambos. O mesmo se pode dizer da correlação entre o n.º total de anos de serviço e o n.º total de anos noutra agrupamento, ou seja, apresenta um sentido positivo de força forte (r de Pearson = 0,783). Quanto à correlação entre o n.º total de anos de serviço no agrupamento e o n.º total de anos noutra agrupamento, apresenta-se com um sentido positivo mas com força fraca (r de Pearson = 0,206).

Verifica-se que, relativamente aos 372 respondentes, **112 (30,1%)** têm entre 1 a 5 anos de serviço, **169(45,4%)** respondentes têm uma experiência profissional entre os 5 e os 10 anos de serviço e os restantes **91 (24,5%)** têm mais de 10 anos de serviço, permitindo-nos observar que a percentagem mais elevada pertence aos respondentes com um tempo de serviço intermédio, sendo que a percentagem imediatamente a seguir é relativa aos que tem menor experiência profissional.

No total destes três Agrupamentos de Escolas, a menor percentagem pertence aos respondentes que têm mais tempo de serviço o que nos posiciona em relação a uma das questões inerentes a estas escolas que é, a necessidade de fixação do pessoal docente sentida como estabilidade garante para o desenvolvimento do trabalho a que cada um se propõe.

Para a situação **grau de ensino** foi encontrada uma *diferença estatisticamente significativa* entre os grupos ($\chi^2(8) = 59,752, p \leq .001$), uma vez que a distribuição entre os diferentes graus de ensino é relativamente semelhante (1.º ciclo – 29,6%; 2.º ciclo – 25,5%, 3.º ciclo – 23,9% e 2.º e 3.º ciclos 17,5%), à exceção da Educação Especial (3,5%).

No que diz respeito à **função que exerce ou já exerceu** para além da prática docente, observa-se os seguintes valores:

	TEIP 2			TEIP 3			TEIP 4			p
	N.Agrup. p.	O.Agrup. .	Ambos	N.Agrup.	O.Agrup. .	Ambos	N.Agrup. .	O.Agrup. up.	Ambo s	
MCDIR/ DIR	-	2 (1,8%)	-	4 (2,4%)	2 (1,18%)	1 (0,6%)	1 (1,1%)	2 (2,2%)	-	.417
MCP	4 (3,6%)	16 (14,2%)	5 (4,5%)	17 (10%)	9 (5,3%)	4 (2,4%)	8 (8,8%)	2 (2,2%)	4 (4,4%)	.006
MCG	3 (2,7%)	-	-	2 (1,18%)	1 (0,6%)	1 (0,6%)	6 (6,6%)	-	-	.256
CD	15 (13,3%)	9 (8%)	5 (4,5%)	20 (11,8%)	10 (6%)	2 (1,18%)	5 (6,6%)	-	3 (3,3%)	.116
CDT	3 (2,7%)	-	-	11 (6,5%)	1 (0,6%)	2 (1,18%)	2 (2,2%)	-	-	.866
CE	5 (4,5%)	1 (0,89%)	3 (2,7%)	4 (2,4%)	3 (1,8%)	1 (0,6%)	1 (1,1%)	2 (2,2%)	-	.353
DT	32 (29%)	4 (3,6%)	19 (17%)	30 (17,8%)	27 (16%)	36 (21,3%)	27 (30%)	6 (6,6%)	18 (20%)	.002
CA	17 (15,1%)	4 (3,6%)	1 (0,89%)	24 (14,2%)	5 (3%)	5 (3%)	8 (8,8%)	4 (4,4%)	1 (1,1%)	.552
DGD	5 (4,5%)	9 (8%)	3 (2,7%)	22 (13%)	17 (10%)	8 (4,7%)	7 (7,7%)	6 (6,6%)	4 (4,4%)	.702
REE	-	-	1 (0,89%)	1 (0,6%)	2 (1,2%)	2 (1,2%)	1 (1,1%)	-	-	.380
OE	3 (2,7%)	6 (5,4%)	-	5 (3%)	2 (1,2%)	7 (4,1%)	2 (2,2%)	-	-	.128
CBE	3 (2,7%)	2 (1,8%)	-	5 (3%)	5 (3%)	3 (1,8%)	1 (1,1%)	-	-	.601
CP/C	12 (11%)	7 (6,2%)	3 (2,7%)	15 (8,8%)	10 (6%)	6 (3,6%)	22 (24,2%)	3 (3,3%)	2 (2,2%)	.114
Outros	3 (2,7%)	1 (0,89%)	1 (0,89%)	5 (3%)	1 (0,6%)	6 (3,6%)	3 (3,3%)	1 (1,1%)	-	.683

Tabela 43- Funções exercidas, para além da prática docente, distribuídas por TEIP

Legenda:

N. Agrup. – Neste Agrupamento; O. Agrup. – Outro Agrupamento/escola não agrupada; Ambos
 MC DIR/DIR - Membro Conselho Directivo/Direcção; MCP - Membro Conselho Pedagógico; MCG - Membro Conselho Geral; CD - Coordenador de Departamento; CDT - Coordenador de Directores de Turma; CE - Coordenador de Estabelecimento; DT - Director de Turma; CA - Coordenador de Ano; DGD - Delegado de Grupo Disciplinar; REE - Representante da Educação Especial; OE - Orientador de Estágio; CBE - Coordenador de Biblioteca Escolar; CP/C - Coordenador de Projectos / Clubes; Outros.

Apenas a função Membro do Conselho Pedagógico ($\chi^2(4) = 14,324, p \leq .05$) e a função Director de Turma ($\chi^2(4) = 16,949, p \leq .05$), apresentam *diferenças estatisticamente significativas* nos seus índices quando confrontados com a variável TEIP, ou seja, como o $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese que a incidência Membro do Conselho Pedagógico e Director de Turma seja diferente nos três TEIP, quer isto dizer que a incidência destas funções é dependente do TEIP.

Pode-se inferir que a diferença relativamente à hipótese de Director de Turma possa estar ligada ao número de docentes do 1º ciclo de cada um dos Agrupamentos

que, para além de serem titulares de turma, enquanto mono docentes são também eles directores de turma, o que não acontece com os restantes docentes dos 2º e 3º ciclos.

2. Importância da Educação Pré-Escolar

2.1. Função da Educação Pré-Escolar

Relativamente à **principal função da educação pré-escolar**, no que diz respeito a “dar apoio às famílias que trabalham”, 6 (1,6%) respondentes não lhe atribuem qualquer importância, 31 (8,4%) atribuem pouca importância, 222 (60,3%) consideraram importante e 109 (29,6%) muito importante. Quatro respondentes não se pronunciaram.

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				P
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
DAFT	2 (1,8%)	10 (9%)	74 (66%)	25 (22,3%)	3 (1,8%)	14 (8,3%)	93 (55%)	58 (34,3%)	1 (1,1%)	7 (7,7%)	55 (60,4%)	26 (28,6%)	0,546
PRPA	-	-	26 (23,2%)	86 (76,8%)	-	-	23 (13,6%)	145 (85,6%)	-	-	5 (5,5%)	86 (94,5%)	0,002

Tabela 44- Principal função da educação pré-escolar, distribuída por TEIP

Legenda:

N.IMP – Nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
DAFT – Dar apoio às famílias que trabalham; PRPA – Permitir a realização das primeiras aprendizagens.

No cômputo global dos três TEIP, existe um maior consenso e reconhecimento relativamente a “permitir a realização das primeiras aprendizagens-PRPA”, nomeadamente com **54 (14,5%)** respondentes a considerarem ser importante e **317 (85,2%)** muito importante.

Porém, *existem diferenças estatisticamente significativas* quando se confronta esta variável com os TEIP ($\chi^2(2) = 12,860, p \leq .05$), podendo-se inferir que apesar das respostas estarem em todos os TEIP concentradas nas opções importante e muito importante, há uma maior diferença de concentração de respostas no item muito importante no TEIP4.

No que diz respeito a “ dar apoio às famílias que trabalham”, as respostas distribuem-se pelas quatro opções, tendo **108 (29%)** respondentes assinalado a opção muito importante e **222 (59,7%)** respondentes assinalado a opção importante, onde se conclui que ambos os aspectos referidos foram considerados importantes.

Relativamente aos dois grupos de professores, os do 1º ciclo e os do 2º e 3º ciclos, constatou-se que *existia diferenças estatisticamente significativas* quando se confronta a dimensão “dar apoio às famílias que trabalham” e a variável “professores do 1º ciclo “ e “ professores dos 2º e 3º ciclos” ($\chi^2(3) = 12,331, p \leq 0,05$).

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
DAFT	4 (3,7%)	15 (13,6%)	55 (50%)	34 (31%)	2 (0,8%)	14 (5,6%)	159 (63,8%)	72 (29%)	0,006
PRPA	-	-	11 (10%)	98 (89%)	-	-	40 (16%)	209 (84%)	0,137

Tabela 45 - Principal função da educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

DAFT – Dar apoio às famílias que trabalham; PRPA – Permitir a realização das primeiras aprendizagens.

2.2. Aprendizagens Sociais

No total dos 372 respondentes dos 3 TEIP, as respostas, relativamente às **aprendizagens sociais**, situam-se da seguinte maneira:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Estar em grupo	—	1 (0,3%)	134 (36%)	237 (63,7%)
Respeitar o outro	—	—	85 << (22,8%)	287 (77,2%)
Esperar pela sua vez	—	3 (0,8%)	135 (36,3%)	233 (62,6%)
Respeitar as regras sociais/sala de aula	—	—	83 (22,3%)	289 (77,7%)
Estar à mesa	—	14 (3,8%)	186 (50%)	171 (46%)
Saber partilhar	—	2 (0,5%)	121 (32,5%)	248 (66,6%)
Adquirir autonomia na realização de tarefas	—	2 (0,5%)	88 (23,6%)	282 (75,8%)

Tabela 46 – Global das aprendizagens sociais – 3 TEIP

De uma forma geral, as respostas distribuem-se principalmente pelas opções importante e muito importante, dando relevo aos itens “respeitar o outro”, “respeitar as

regras sociais sala/aula” e “adquirir autonomia na realização das tarefas”, tratando-se de aspectos gerais não directamente ligados à dinâmica de aprendizagens em sala de aula.

Em relação ao item “respeitar o outro”, podemos constatar que existem *diferenças estatisticamente significativas* quando comparadas as categorias desta variável (RO) com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 6,173, p \leq .05$). O mesmo se passa com o item “respeitar as regras sociais/sala de aula” ($\chi^2(2) = 9,601, p \leq .05$) e com o item “estar à mesa” ($\chi^2(2) = 15,231, p \leq .05$).

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
EG	-	-	38 (33,9%)	74 (66,1%)	-	1 (0,6%)	62 (36,7%)	106 (62,7%)	-	-	34 (37,4%)	57 (62,6%)	0,819
RO	-	-	23 (20,5%)	89 (79,5%)	-	-	48 (28,4%)	121 (71,6%)	-	-	14 (15,4%)	77 (84,6%)	0,046
ESV	-	-	34 (30,4%)	78 (69,6%)	-	3 (1,8%)	62 (36,7%)	103 (61%)	-	-	39 (42,9%)	52 (57,1%)	0,128
RRSSA	-	-	15 (13,4%)	97 (86,6%)	-	-	49 (29%)	120 (71%)	-	-	19 (20,9%)	72 (79,1%)	0,008
EM	-	4 (3,6%)	44 (39,3%)	64 (57,1%)	-	8 (4,8%)	82 (48,5%)	78 (46,1%)	-	2 (2,2%)	60 (65,9%)	29 (31,9%)	0,004
SP	-	1 (0,9%)	34 (30,4%)	77 (68,8%)	-	1 (0,6%)	58 (34,3%)	109 (64,5%)	-	-	29 (31,9%)	62 (68,1%)	0,858
AART	-	-	24 (21,4%)	88 (78,6%)	-	2 (1,2%)	44 (26%)	123 (72,8%)	-	-	20 (22%)	71 (78%)	0,474

Tabela 47 - Aprendizagens Sociais, distribuídas por TEIP

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
EG – Estar em grupo; RO – Respeitar o outro; ESV – Esperar pela sua vez; RRSSA – Respeitar as regras sociais/sala de aula; EM – Estar à mesa; SP – Saber partilhar; AART – Adquirir autonomia na realização de tarefas;

No que diz respeito aos respondentes dos dois grupos de professores distribuídos por ciclos, verifica-se o seguinte:

	Professores do 1.º Ciclo				Professores do 2.º e 3.º Ciclos				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
EG	-	1 (0,9%)	24 (21,8%)	85 (77,3%)	-	-	106 (42,6%)	143 (57,4%)	0,000
RO	-	-	20 (18,2%)	90 (81,8%)	-	-	61 (24,5%)	188 (75,5%)	0,187
ESV	-	1 (0,9%)	33 (30%)	75 (68,2%)	-	2 (0,8%)	98 (39,4%)	149 (59,8%)	0,260
RRSSA	-	-	21 (19,1%)	89 (80,9%)	-	-	59 (23,7%)	190 (76,3%)	0,334
EM	-	1 (0,9%)	40 (36,4%)	68 (61,8%)	-	13 (5,2%)	140 (56,2%)	96 (38,6%)	0,000
SP	-	-	24 (21,8)	86 (78,2%)	-	2 (0,8%)	93 (37,3%)	153 (61,4%)	0,008
AART	-	1 (0,9%)	18 (16,4%)	91 (82,7%)	-	1 (0,4%)	66z (26,5%)	182 (73,1%)	0,098

Tabela 48 – Aprendizagens sociais - professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

EG – Estar em grupo; RO – Respeitar o outro; ESV – Esperar pela sua vez; RRSSA – Respeitar as regras sociais/sala de aula; EM – Estar à mesa; SP – Saber partilhar; AART – Adquirir autonomia na realização de tarefas; Outros S. – Outros saberes;

Em relação às respostas dadas, os itens “estar em grupo” ($\chi^2(2) = 16,067, p \leq 0,05$), “saber estar à mesa-EM” ($\chi^2(2) = 18,739, p \leq 0,05$), e “saber partilhar-SP” ($\chi^2(2) = 9,724, p \leq 0,05$), *apresentam diferenças estatisticamente significativas*, quando confrontadas entre si, sendo interessante verificar que apenas a dimensão “saber estar à mesa” apresenta diferenças estatisticamente significativas tanto em relação a estes dois grupos como em relação à distribuição pelos três TEIP.

2.3. Aprendizagens Cognitivas

Observa-se que, relativamente às **aprendizagens cognitivas**, no cômputo global dos três TEIP, as respostas são as seguintes:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolvimento da comunicação	—	—	104 (28%)	267 (72%)
Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras)	1 (0,3%)	44 (11,8%)	164 (44,1%)	163 (43,8%)
Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas)	2 (0,5%)	40 (10,8%)	165 (44,4%)	165 (44,4%)
Ciências/Conhecimento do Mundo		50 (13,4%)	183 (49,2%)	139 (37,4%)
Participar e Interpretar experiências científicas simples	4 (1,1%)	60 (16,2%)	198 (53,2%)	109 (29,3%)
Expressão Motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)	—	2 (0,5%)	121 (32,5%)	249 (66,9%)
Expressão Dramática	—	29 (7,8%)	190 (51,1%)	153 (41,1%)
Expressão Musical	—	24 (6,5%)	200 (53,8%)	148 (39,8%)
Expressão Plástica	—	15 (4%)	181 (48,7%)	176 (47,3%)
Desenvolvimento do raciocínio	—	6 (1,6%)	109 (29,3%)	257 (69,1%)
Introdução a uma língua estrangeira	45 (12,1%)	133 (35,7%)	116 (31,2%)	78 (21%)

Tabela 50 – Global das aprendizagens cognitivas

Identificam-se aqui as três principais áreas escolhidas como sendo muito importantes e que são, o “desenvolvimento da comunicação-DC”, o “desenvolvimento do raciocínio-DR” e a “expressão motora-EM”.

Relativamente à distribuição das respostas pelos três TEIP, a comparação é a seguinte:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
DC	—	—	39 (34,8%)	73 (65,2%)	—	—	47 (28%)	121 (72%)	—	—	18 (19,8%)	73 (80,2%)	0,060
IE	—	12 (10,7%)	37 (33%)	63 (56,3%)	—	21 (12,4%)	81 (47,9%)	67 (39,6%)	1 (1,1%)	11 (12,1%)	46 (50,5%)	33 (36,3%)	0,034
MAT	2 (1,8%)	8 (7,1%)	36 (32,1%)	66 (58,9%)	—	22 (13%)	79 (46,7%)	68 (40,2%)	—	10 (11%)	50 (54,9%)	31 (34,1%)	0,002
C/CM	—	13 (11,6%)	43 (38,4%)	56 (50%)	—	22 (13%)	95 (56,2%)	52 (30,8%)	—	15 (16,5%)	45 (49,5%)	31 (34,1%)	0,015
PIECS	—	9 (8%)	59 (52,7%)	44 (39,3%)	2 (1,2%)	39 (23%)	83 (49,1%)	44 (26%)	2 (2,2%)	12 (13,2%)	56 (61,5%)	21 (23,1%)	0,003
EM	—	—	34 (30,4%)	78 (69,6%)	—	2 (1,2%)	54 (32%)	113 (66,9%)	—	—	33 (36,3%)	58 (63,7%)	0,519
ED	—	2 (1,8%)	65 (58%)	45 (40,2%)	—	18 (10,7%)	74 (43,8%)	77 (45,6%)	—	9 (9,9%)	51 (56%)	31 (34,1%)	0,013
EMUS	—	2 (1,8%)	64 (57,1%)	46 (41,1%)	—	18 (10,7%)	78 (46,2%)	73 (43,2%)	—	4 (4,4%)	58 (63,7%)	29 (31,9%)	0,005
EP	—	—	61 (54,5%)	51 (45,5%)	—	13 (7,7%)	70 (41,4%)	86 (50,9%)	—	2 (2,2%)	50 (54,9%)	39 (42,9%)	0,004
DR	—	—	31 (27,7%)	81 (72,3%)	—	3 (1,8%)	52 (30,8%)	114 (67,5%)	—	3 (3,3%)	26 (28,6%)	62 (68,1%)	0,417
ILE	17 (15,2%)	41 (36,6%)	30 (26,8%)	24 (21,4%)	24 (14,2%)	54 (32%)	54 (32%)	37 (21,9%)	4 (4,4%)	38 (41,8%)	32 (35,2%)	17 (18,7%)	0,169

Tabela 49- Aprendizagens Cognitivas, distribuídas pelos TEIP

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
 DC – Desenvolvimento da comunicação; IE – Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras);
 MAT – Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas); C/CM – Ciências/conhecimento do mundo; PIECS – Participar e Interpretar experiências científicas simples); EM – Expressão motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina); ED – Expressão dramática; EMUS – Expressão musical; EP – Expressão plástica; DR – Desenvolvimento do raciocínio; ILE – Introdução a uma língua estrangeira;

São de salientar a existência de *diferenças estatisticamente significativas* em sete itens, sendo eles a “introdução à escrita” (IE) quando confrontado com a variável TEIP

($\chi^2(6) = 13,600, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese deste item apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP, quer isto dizer que a incidência de resposta relativamente à introdução à escrita é dependente do TEIP que responde. O mesmo se passa com os itens “Matemática” ($\chi^2(6) = 21,277, p \leq .05$), “ciências/conhecimento do mundo-C/CM” ($\chi^2(4) = 12,297, p \leq .05$), “participar e interpretar experiências científicas simples-PICS” ($\chi^2(6) = 19,718, p \leq .05$), “expressão dramática-ED” ($\chi^2(4) = 12,664, p \leq .05$), “expressão musical-EMUS” ($\chi^2(4) = 14,711, p \leq .05$) e “expressão plástica-EP” ($\chi^2(4) = 15,138, p \leq .05$), uma vez que também estes apresentam *diferenças estatisticamente significativas* ($p \leq .05$).

Ainda em relação às aprendizagens cognitivas e observando as respostas dos professores do 1º ciclo e as dos professores dos 2º e 3º ciclos, verifica-se a existência de *diferenças estatisticamente significativas*, conforme indicado na tabela seguinte:

	Professores 1.º Ciclo				Professores do 2.º e 3.º Ciclos				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
DC	-	-	18 (16,4%)	92 (83,6%)	-	-	83 (33,3%)	165 (66,3%)	0,001
IE	-	11 (10%)	46 (41,8%)	53 (48,2%)	-	28 (11,2%)	116 (46,6%)	105 (42,2%)	0,571
MAT	2 (1,8%)	9 (8,2%)	47 (42,7%)	52 (47,3%)	-	25 (10%)	117 (47%)	107 (43%)	0,143
C/CM	-	13 (11,8%)	49 (44,5%)	48 (43,6%)	-	31 (12,4%)	131 (52,6%)	87 (34,9%)	0,280
PIECS	1 (0,9%)	15 (13,6%)	46 (42%)	47 (42,7%)	1 (0,4%)	41 (16,5%)	147 (59%)	60 (24,1%)	0,003
EM	-	-	20 (18,2%)	90 (81,8%)	-	2 (0,8%)	98 (39,4%)	149 (59,8%)	0,000
ED	-	5 (4,5%)	39 (35,5%)	66 (60%)	-	24 (9,6%)	145 (58,2%)	80 (32,1%)	0,000
EMUS	-	6 (5,5%)	45 (41%)	59 (53,6%)	-	18 (7,2%)	149 (59,8%)	82 (32,9%)	0,001
EP	-	2 (1,8%)	36 (32,7%)	72 (65,5%)	-	13 (5,2%)	149 (59,8%)	97 (39%)	0,000
DR	-	-	28 (25,5%) s	82 (74,5%)	-	3 (1,2%)	80 (32,1%)	166 (66,6%)	0,208
ILE	15 (13,6%)	36 (32,7%)	26 (23,6%)	33 (30%)	29 (11,6%)	87 (34,9%)	89 (35,7%)	44 (17,7%)	0,026

Tabela 51 – Aprendizagens Cognitivas – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
 DC – Desenvolvimento da comunicação; IE – Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras);
 MAT – Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas); C/CM – Ciências/conhecimento do mundo; PIECS – Participar e Interpretar experiências científicas simples); EM – Expressão motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina); ED – Expressão dramática; EMUS – Expressão musical; EP – Expressão plástica; DR – Desenvolvimento do raciocínio; ILE – Introdução a uma língua estrangeira;

Existem diferenças nas dimensões “desenvolvimento da comunicação-DC” ($\chi^2 (2) = 11,007, p \leq 0,05$), “participar e interpretar experiências científicas simples-PIECS” ($\chi^2 (3) = 13,880, p \leq 0,05$), “expressão motora-EM” ($\chi^2 (2) = 16,828, p \leq 0,05$), “expressão dramática-ED” ($\chi^2 (2) = 24,747, p \leq 0,05$), “expressão musical-EMUS” ($\chi^2 (2) = 13,746, p \leq 0,05$), “expressão plástica-EP” ($\chi^2 (2) = 21,843, p \leq 0,05$) e “introdução a uma língua estrangeira-ILE” ($\chi^2 (3) = 9,254, p \leq 0,05$).

Neste caso verifica-se que há uma coincidência nas diferenças estatisticamente significativas observadas nas duas tabelas em quatro das dimensões e que são: “participar e interpretar experiências científicas simples-PIECS”, “expressão dramática-ED”, “expressão musical-EMUS” e “expressão plástica-EP”.

As diferenças registadas, tanto em relação a estes dois grupos como aos três TEIP em geral, relacionam-se com as áreas disciplinares que os respondentes leccionam.

3. Conhecimento da Educação Pré-Escolar

3.1. Contactos Profissionais com a Educação Pré-Escolar

Tendo em conta a **experiência e o conhecimento sobre a educação pré-escolar**, os respondentes assinalaram as respostas que lhes pareceu mais adequadas, tendo sido as seguintes:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
PDCEI	30 (26,8%)	36 (21,3%)	26 (28,6%)	92 (24,7%)	0,360
REI	50 (44,6%)	51 (30,2%)	37 (40,7%)	138 (37,1%)	0,035
ABE/TIC	5 (4,5%)	13 (7,7%)	3 (3,3%)	21 (5,6%)	0,277
ACPVE	46 (41,1%)	36 (21,3%)	29 (31,9%)	111 (29,8%)	0,002
AFCPEI	29 (25,9%)	48 (28,4%)	19 (20,9%)	96 (25,8%)	0,417
O AFCPEI	1 (0,9%)	8 (4,7%)	8 (8,8%)	17 (4,6%)	0,027
CIEI	87 (77,7%)	130 (76,9%)	67 (73,6%)	284 (76,3%)	0,773
Outros	1 (0,9%)	1 (0,6%)	-	2 (0,5%)	0,682

Tabela 52 – Experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar, distribuição pelos TEIP

Legenda:

PDCEI – Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância; REI – Reuniões com educadores de infância; ABE/TIC – Actividade na biblioteca escolar/TIC; ACPVE – Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo; AFCPEI – Acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância; O AFCPEI – Orientação de acções de formação para educadores de infância; CIEI – Contactos informais com educadores de infância.

Relativamente a esta questão - experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar, é de salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão “reunião com educadores de infância-REI” quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 6,695, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese da “reunião com educadores de infância-REI” apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP. O mesmo se passa com as dimensões “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo-ACPVE” ($\chi^2(2) = 12,812, p \leq 0,05$) e “orientação de acções de formação para educadores de infância-O AFCPEI” ($\chi^2(2) = 7,201, p \leq 0,05$).

Observando os resultados do total da amostra, verifica-se que um dos itens mais escolhidos foi “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo-ACPVE”, inferindo-se que se trata de uma acção veiculadora de contacto e conhecimento entre todos os professores.

Assinala-se ainda que, apenas no TEIP 3 a 3ª dimensão mais escolhida não foi a mesma que nos restantes dois TEIP, tendo sido “acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância – AFCPEI”.

Em relação às respostas dadas pelos dois grupos de professores, 1.º e 2.º/3.º ciclos, observa-se a seguinte distribuição:

	Professores 1.º ciclo	Professores 2.º e 3.º ciclo	<i>p</i>
PDCEI	42 (38,1%)	45 (18,1%)	0,000
REI	82 (74,5%)	44 (17,6%)	0,000
ABE/TIC	8 (7,3%)	12 (4,8%)	0,350
ACPVE	62 (56,4%)	45 (18%)	0,000
AFCPEI	47 (42,8%)	42 (16,9%)	0,000
OAFCEI	4 (3,6%)	12 (4,8)	0,617
CIEI	74 (67,2%)	202 (81,1%)	0,004
Outros	2 (1,8%)	-	0,033

Tabela 53 – Experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar - professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

Legenda:

PDCEI – Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância; REI – Reuniões com educadores de infância; ABE/TIC – Actividade na biblioteca escolar/TIC; ACPVE – Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo; AFCPEI – Acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância; OAFCEI – Orientação de acções de formação para educadores de infância; CIEI – Contactos informais com educadores de infância.

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão “projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância” quando confrontada com as respostas das pelos professores do 1.º ciclo e os professores do 2.º e 3.º ciclos ($\chi^2(1) = 16,804, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese desta dimensão apresentar uma distribuição diferente em cada um dos grupos. O mesmo se passa com as dimensões “reuniões com educadores de infância” ($\chi^2(1) = 108,343, p \leq 0,05$), “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo” ($\chi^2(1) = 53,469, p \leq 0,05$), “acções de formação conjuntas para professores e educadores de infância” ($\chi^2(1) = 27,364, p \leq 0,05$), “contactos informais com educadores de infância” ($\chi^2(1) = 8,236, p \leq 0,05$) e outros ($\chi^2(1) = 4,553, p \leq 0,05$).

Se se comparar estas diferenças com as registadas entre os três TEIP, observa-se que aqui se registam mais três do que na tabela anterior, sendo comuns em dois campos: “reuniões com educadores de infância” e “actividades colectivas, passeios, visitas de

estudo”, podendo-se inferir que as diferenças registadas podem depender de características da organização institucional.

3.2. Contactos Pessoais com a Educação Pré-Escolar

Quanto aos **contactos pessoais** que os respondentes mantêm com a educação pré-escolar, **147 (39,5%)** dos 372 respondentes, mencionaram tê-lo efectuado através de contactos/relações pessoais com educadores de infância, **78 (21%)** afirmaram que procederam a esses contactos através dos filhos de pessoas conhecidas e **114 (30,6%)** indicaram que realizaram contactos através das duas formas descritas anteriormente. Trinta e três respondentes não se pronunciaram.

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
CRPEI	58 (51,7%)	63 (37,2%)	26 (28,5%)	147 (39,5%)	0,002
FCC	11 (9,8%)	44 (26%)	23 (25,2%)	78 (21%)	
Ambos	40 (35,7%)	47 (27,8%)	27 (29,6%)	114 (30,6%)	

Tabela 54 – Contactos pessoais com a educação pré-escolar, distribuição pelos TEIP

Legenda:

CRPEI – Contactos/relações pessoais com educadores de infância; FCC – Filhos ou crianças conhecidas;

De salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias do item “contactos pessoais com a educação pré-escolar” quando confrontado com a variável TEIP ($\chi^2(4) = 16,663, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese deste item apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP, quer isto dizer que a incidência de resposta relativamente aos contactos pessoais com a educação pré-escolar varia do TEIP que responde.

Relativamente às respostas dadas pelos dois grupos de professores, 1º ciclo e 2º/3º ciclos, não se observam diferenças estatisticamente significativas.

	Professores 1.º ciclo	Professores 2.º e 3.º ciclo	<i>P</i>
CRPEI	45 (40,9%)	93 (37,3%)	0,100
FCC	17 (15,5%)	60 (24%)	
Ambos	41 (37,2%)	71 (19%)	

Tabela 55 – Contactos pessoais com educação pré-escolar – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

CRPEI – Contactos/relações pessoais com educadores de infância; FCC – Filhos ou crianças conhecidas;

3.3 Aspectos que melhor caracterizam a Educação Pré-Escolar

De acordo com o que os respondentes conhecem da Educação Pré-Escolar, sinalizaram quais os **aspectos que melhor caracterizam o nível da educação pré-escolar**, tendo-se verificado que, no cômputo global dos três TEIP, o item “contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes”, contou com a preferência do maior número de respondentes na opção muito importante, **228** (61,3%).

Imediatamente a seguir, verificou-se uma incidência no item “dar às crianças oportunidade de brincar com outras, num grupo”, com **195** (52,4%) respostas na opção muito importante, podendo-se inferir que, na opinião da maioria dos respondentes, a educação pré-escolar é caracterizada com uma valência educativa e de alicerce aos outros graus de ensino, mas também, como uma importante valência de âmbito social.

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				<i>p</i>
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
CCBPCS	—	—	40 (35,7%)	72 (64,3%)	—	11 (6,6%)	59 (35%)	96 (56,8%)	—	9 (9,9%)	22 (24,2%)	60 (65,9%)	0,010
PCPAI	—	12 (10,8%)	57 (50,8%)	42 (37,5%)	—	9 (5,4%)	77 (45,5%)	80 (47,3%)	—	—	56 (61,5%)	35 (38,5%)	0,005
COBOG	—	7 (6,3%)	53 (47,3%)	51 (45,5%)	—	3 (1,8%)	70 (41,4%)	94 (55,6%)	—	1 (1,1%)	40 (44%)	50 (54,9%)	0,093

Tabela 56 – Aspectos que melhor caracterizam o nível de educação pré-escolar, distribuídos pelos TEIP

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

CCBPCS – Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes; PCPAI – Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse; COBOG – Dar às crianças oportunidade de brincar com outras, num grupo;

Quanto aos itens “contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes-CCBPCS” (CCBPCS - $\chi^2(4) = 13,393, p \leq .05$) e “permitir que

as crianças participem em actividades do seu interesse-PCPAI” (PCPAI - $\chi^2(4) = 15,073$, $p \leq .05$) registaram-se *diferenças estatisticamente significativas* quando confrontadas com a variável TEIP, ou seja, como $p \leq .05$, considera-se a hipótese deste item apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP.

No entanto, quando se agrupam as respostas dos professores do 1º ciclo e as dos professores dos 2º e 3º ciclos, verifica-se o seguinte:

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
CCBPCS	-	2 (1,8%)	36 (32,7%)	69 (62,7%)	-	16 (6,4%)	81 (32,5%)	152 (61%)	0,197
PCPAI	-	6 (5,6%)	46 (41,8%)	56 (50,9%)	-	15 (6%)	141 (56,6%)	91 (36,5%)	0,028
COBOG	-	3 (2,7%)	41 (37,3%)	65 (59%)	-	8 (3,2%)	119 (47,8%)	120 (48,2%)	0,156

Tabela 57 – Caracterizar o nível de educação – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
CCBPCS – Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes; PCPAI – Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse; COBOG – Dar às crianças oportunidade de brincar com outras, num grupo;

Apenas se observam diferenças no item “permitir que as crianças participem em actividades de interesse-PCPAI” ($\chi^2(2) = 7,118$, $p \leq 0,05$), *apresentando diferenças estatisticamente significativas*.

3.4. Documento de Orientação Curricular

Quanto ao **conhecimento da existência de um documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar**, 155 (41,7%) respondentes afirmaram que têm conhecimento e 217 (58,3%) afirmaram desconhecer essa existência.

Dos **155** respondentes que afirmaram ter conhecimento apenas, **25(16%)** explicitaram alguns dos conteúdos do referido documento, o que significa que apenas 16% dos 115 têm efectivamente algum conhecimento concreto sobre o documento de orientação curricular da educação pré-escolar.

		TEIP			Total da amostra	<i>p</i>
		TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4		
Documento de Orientação Curricular	Sim	41 (36,6%)	88 (52,1%)	26 (28,5%)	155 (41,7%)	0,001
	Não	71 (63,3%)	81 (47,9%)	65 (71,4%)	217 (58,3%)	
Total		112 (100%)	169 (100%)	91 (100%)	372 (100%)	

Tabela 58 – Documento de Orientação Curricular – distribuição por TEIP

De salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão - documento de orientação curricular para a Educação Pré Escolar, quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 15,127, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese de esta variável apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP.

Relativamente às respostas dadas pelos professores do 1.º ciclo quanto ao conhecimento da existência de um documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar, 64 (58,2%) respondentes afirmaram que têm conhecimento e 46 (41,8%) afirmaram desconhecer essa existência. Já os professores dos 2º e 3º ciclos, quando questionados sobre o mesmo item, 81 (32,5%) respondentes afirmaram que têm conhecimento e 168 (67,5%) afirmaram desconhecer essa existência.

	Professores 1.º Ciclo		Professores 2.º e 3.º Ciclo		<i>P</i>
	Sim	Não	Sim	Não	
DOCOEP	64 (58,2%)	46 (41,8%)	81 (32,5%)	168 (67,5%)	0,000

Tabela 59 – Documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

DOCOEP – Documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar

Também neste caso ($\chi^2(1) = 20,851, p \leq 0,05$) a mesma dimensão *apresenta diferenças estatisticamente significativas* quando confrontada com as respostas dadas pelos professores do 1.º ciclo e respostas fornecidas pelos docentes dos 2.º e 3.º ciclo

3.5. Informação sobre Educação Pré-Escolar

Quando questionados sobre qual a **informação que gostariam de obter sobre a Educação Pré-Escolar**, os respondentes indicaram os seguintes aspectos:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
CO	23 (20,5%)	45 (26,6%)	30 (33%)	98 (26,3%)	0,135
PP	50 (44,6%)	95 (56,2%)	51 (56%)	196 (52,7%)	0,125
IARAEP	69 (61,6%)	98 (58%)	58 (63,7%)	225 (60,5%)	0,637
IANFEP	47 (42%)	85 (50,3%)	53 (58,2%)	185 (49,7%)	0,069
outros	—	5 (2,9%)	4 (4,3%)	9 (2,4%)	0,106

Tabela 60 – Informação sobre educação pré-escolar, distribuída pelos TEIP

Legenda:

CO – Currículo oficial; PP – Práticas pedagógicas; IARAEP – Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar; IANFEP – Informação sobre os alunos no final da sua frequência na educação pré-escolar.

Em qualquer um dos três TEIP, o item “informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar-IARAEP” foi o que contou com um maior número de respostas sinalizadas.

No entanto, é interessante verificar que, quando se comparam as respostas dos dois grupos de professores, verifica-se o seguinte:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
CO	31 (28,2%)	65 (26,1%)	0,682
PP	54 (49,1%)	137 (55%)	0,299
IARAEP	65 (59,1%)	151 (60,6%)	0,782
IANFEP	81 (73,6%)	93 (37,3%)	0,000
Outros	3 (2,7%)	6 (2,4%)	0,859

Tabela 61 – Informação sobre a educação pré-escolar – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

CO – Currículo oficial; PP – Práticas pedagógicas; IARAEP – Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar; IANFEP – Informação sobre os alunos no final da sua frequência na educação pré-escolar.

Os professores dos 2º e 3º ciclos, apontam o mesmo aspecto anteriormente focado, como a “informação que gostariam de obter sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar”. Já os professores do 1º ciclo apontam para o

aspecto “informação sobre os alunos no final da sua frequência na educação pré-escolar – IANFEP”

O item “ informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar-IANFEP” ($\chi^2 (1) = 40,222, p \leq 0,05$), *apresenta diferenças estatisticamente significativas.*

3.6. Aprendizagens Definidas

No que diz respeito às **aprendizagens definidas** para a educação pré-escolar, **317 (85,9%)** respondentes concordaram com a existência de aprendizagens definidas e apenas **52 (14,1%)** responderam negativamente, o que no cômputo global dos três TEIP é significativo de uma convergência de opinião no sentido da importância remetida para as aprendizagens realizadas na educação pré-escolar, podendo-se inferir que se reportam aos programas escolares que têm por referência. Três respondentes não se pronunciaram

		TEIP			Total da amostra	<i>p</i>
		TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4		
Aprendizagens definidas	Sim	105 (93,8%)	138 (82%)	74 (81,3%)	317 (85,9%)	0,016
	Não	7 (6,25%)	28 (16,5%)	17 (19%)	52 (14,1%)	
Total		112 (100%)	166 (98,2%)	91 (100%)	369 (99,1%)	

Tabela 62 – Aprendizagens definidas, distribuídas pelos TEIP

De salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão - aprendizagens definidas, quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2 (2) = 8,329, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese de esta variável apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP.

Relativamente aos professores dos 1.º e 2.º/3.º ciclos, as respostas distribuíram-se da seguinte forma, não se verificando diferenças estatisticamente significativas:

	Professores 1.º ciclo		Professores 2.º e 3.º ciclo		<i>p</i>
	Sim	Não	Sim	Não	
ADEPE	100 (90,9%)	10 (9,1%)	211 (85%)	35 (14%)	0,178

Tabela 63 – Aprendizagens definidas para a educação pré-escolar – professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos
Legenda:
ADEPE – Aprendizagens definidas para a educação pré-escolar

3.7. Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar

Relativamente ao que os respondentes pensam sobre a **obrigatoriedade da educação pré-escolar**, 9 (2,4%) respondentes afirmaram ser nada importante, outros 9 (2,4%) afirmaram ser pouco importante, **114 (30,7%)** consideraram ser importante e **239 (64,4%)** muito importante. Um respondente não se pronunciou.

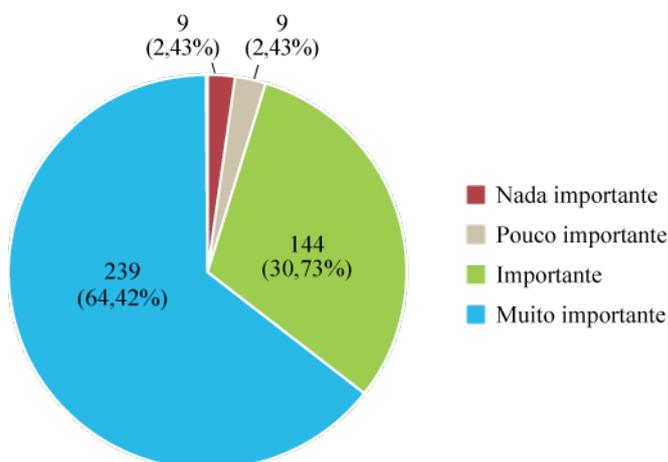


Gráfico 10 – Educação Pré-Escolar obrigatória no cômputo global dos três TEIP

Observa-se assim que a larga maioria dos respondentes dos três TEIP, considera de grande importância o facto da educação pré-escolar ser obrigatória, não se tendo registado diferenças estatisticamente significativas na distribuição pelos TEIP, como a seguir se indica:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				<i>p</i>
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
EPOBRI	4 (3,6%)	3 (2,7%)	37 (33%)	67 (60%)	4 (2,4%)	4 (2,4%)	46 (27,2%)	115 (68%)	1 (1,1%)	2 (2,2)	31 (34%)	57 (63%)	0,773

Tabela 64 – Educação pré-escolar obrigatória, distribuída pelos TEIP

Pode-se assim inferir que se trata de um campo em que há de certa forma uma concordância generalizada.

Dos **353**(95%) respondentes que consideraram ser importante (**114**) e muito importante (**239**) a obrigatoriedade da educação pré-escolar, 247 (70%) afirmaram que seria relevante **a partir dos 3 anos de idade**, 76 (21,5%) afirmaram que deveria ser obrigatório **a partir dos 4 anos de idade** e 30 (8,5%) responderam que seria relevante **a partir dos 5 anos de idade**.

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
A partir dos 3 anos	79 (70,5%)	108 (64%)	60 (66%)	247 (70%)	0,212
A partir dos 4 anos	21 (18,8%)	34 (20,1%)	21 (23%)	76 (21,5%)	
A partir dos 5 anos	4 (3,6%)	19 (11,2%)	7 (8%)	30 (8,5%)	

Tabela 65—obrigatoriedade da educação pré-escolar a partir de que idade a, distribuída pelos TEIP

É importante reforçar que é da opinião da maioria dos respondentes dos três TEIP que a Educação Pré-Escolar deve ser obrigatória e a partir dos 3 anos de idade, inferindo-se que é reconhecido pela maioria, que se trata de uma fase de aprendizagens importantes para as crianças.

Constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, podendo inferir-se a não existência de uma diferente distribuição por TEIP.

Se se confrontar a opinião dos dois grupos de professores sobre esta matéria, observa-se o seguinte:

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				<i>P</i>
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
OEPE	1 (0,9%)	-	24 (22%)	84 (76,4%)	8 (3,2%)	7 (2,8%)	88 (35,3%)	146 (58,6%)	0,005

Tabela 66 – Obrigatoriedade da educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
OEPE - Obrigatoriedade da educação pré-escolar;

A percentagem mais elevada de respostas em concordância com a obrigatoriedade da educação pré-escolar, observa-se nas respostas do 1º ciclo, na opção muito importante, com 77,4% dos respondentes.

O item obrigatoriedade da educação pré-escolar ($\chi^2(3) = 12,963, p \leq 0,05$), apresenta diferenças estatisticamente significativas significando que se registam diferenças de opinião sobre este assunto entre estes dois grupos de docentes.

Relativamente à idade em que se deverá iniciar a educação pré-escolar, os respondentes consideraram o seguinte:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
A partir dos 3 anos	82 (74,5%)	159 (63,8%)	0,084
A partir dos 4 anos	22 (20%)	50 (20%)	
A partir dos 5 anos	4 (3,6%)	25 (10%)	

Tabela 67 – Obrigatoriedade da educação pré-escolar a partir de que idade – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Dos **108** (98,2%) professores do 1.º ciclo que responderam ser importante (**24**) e muito importante (**84**) a obrigatoriedade da educação pré-escolar, **82** (74,5%) afirmaram que seria relevante a partir dos 3 anos de idade, 22 (20%) afirmaram que deveria ser obrigatório a partir dos 4 anos de idade e 4 (3,6%) responderam que seria relevante a partir dos 5 anos de idade.

Dos **234** (94%) professores do 2º e 3º ciclos que responderam ser importante (**88**) e muito importante (**146**) a obrigatoriedade da educação pré-escolar, **159** (63,8%) afirmaram que seria relevante a partir dos 3 anos de idade, 50 (20%) afirmaram que deveria ser obrigatório a partir dos 4 anos de idade e 25 (10%) responderam que seria relevante a partir dos 5 anos de idade.

A distribuição destas respostas não assinalou qualquer diferença estatisticamente significativa.

4. Contributo para a Igualdade de Oportunidades

4.1. Importância da frequência da Educação Pré-Escolar

Relativamente à importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades, os respondentes dos três TEIP têm a seguinte opinião:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
Pouco importante	5 (4,5%)	5 (3%)	1 (1,1%)	11 (3%)	0,090
Importante	47 (42%)	60 (35,5%)	47 (51,6%)	154 (41,4%)	
Muito Importante	59 (52,7%)	104 (61,5%)	43 (47,3%)	206 (55,4%)	

Tabela 68 – Importância da frequência da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades, distribuída pelos TEIP

As respostas das opções importante e muito importante concentram a concordância de **360** respondentes, 97% do total da amostra, o que significa que a maioria dos respondentes pensa que a educação pré-escolar tem um papel importante na igualdade de oportunidades dos alunos.

As **360** respostas distribuem-se por cada um dos TEIP da seguinte forma: **106** respondentes no TEIP 2, **164** respondentes no TEIP 3 e **90** respondentes no TEIP 4, distribuindo-se respectivamente pelos aspectos que consideraram de maior relevância:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				<i>p</i>
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
FAME	-	3 (2,8%)	44 (41,5%)	58 (54,7%)	-	-	60 (36,5%)	103 (62,8%)	-	-	41 (45,5%)	49 (54,4%)	0,051
FAE	-	3 (2,8%)	38 (35,8%)	64 (60,3%)	-	6 (3,7%)	46 (28%)	109 (66,5%)	-	4 (4,4%)	38 (42,2%)	48 (53,3%)	0,232
ICMSCD	1 (0,9%)	3 (2,8%)	46 (43,4%)	55 (51,8%)	-	5 (3%)	39 (23,7%)	119 (72,5%)	-	-	35 (38,5%)	55 (61,1%)	0,006
PCAD	-	1 (0,9%)	49 (46,2%)	55 (51,8%)	-	-	46 (28%)	117 (71,3%)	-	3 (3,3%)	32 (38,9%)	55 (61,1%)	0,003

Tabela 69 – Aspectos mais relevantes para uma maior igualdade de oportunidades, distribuídos pelos TEIP

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

FAME - Favorece a adaptação ao meio escolar; FAE - Facilita as aprendizagens escolares; EICMSCD - Especialmente importante para as crianças dos meios sócio culturalmente desfavorecidos; PCAD - Promove a compreensão e a aceitação das diferenças

Os três itens que concentraram uma maior incidência de opiniões, foram o “especialmente importante para as crianças dos meios sócio culturalmente desfavorecidos – EICMSCD” com **229** respondentes a assinalarem este aspecto, em seguida foi o item “promove a compreensão e a aceitação das diferenças – PCAD” com a concordância de **227** respondentes e finalmente destacou-se o item “facilita as aprendizagens escolares – FAE” escolhido por **221** respondentes.

Pode-se inferir que ficam sinalizados dois aspectos com valências diferentes, um focando mais as aprendizagens e outro concentrado na inclusão social dos alunos.

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão especialmente “importante para as crianças dos meios sócio culturalmente desfavorecidos-ICMSCD” quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(6) = 18,075, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese de esta dimensão apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP. O mesmo se passa com a variável “promove a compreensão e aceitação das diferenças-PCAD” ($\chi^2(4) = 15,818, p \leq .05$).

Olhando estes resultados, pode-se inferir que não parece haver consenso na função compensatória da educação pré-escolar, ou seja, em relação à sua frequência para uma igualdade de oportunidades, apesar de ser do consenso geral dos inquiridos que a educação pré-escolar deveria ser obrigatória.

Relativamente às respostas dadas pelos dois grupos de docentes do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos sobre a **importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades**, observa-se a seguinte distribuição:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
Pouco importante	2 (1,8%)	8 (3,2%)	0,010
Importante	34 (30,9%)	116 (46,6%)	
Muito Importante	74 (67,3%)	124 (49,8%)	

Tabela 70 - Importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Regista-se igualmente que a **importância da frequência da Educação Pré-escolar** para uma maior igualdade de Oportunidades ($\chi^2(2) = 9,229, p \leq 0,05$), *apresenta diferenças estatisticamente significativas*, quando confrontadas as respostas destes dois grupos de docentes.

Dos **108** (98%) professores do 1.º ciclo que responderam que a frequência da educação pré-escolar era importante (34) ou muito importante (74) e dos **240** (96,3%) professores do 2.º e 3.º ciclos que responderam ser importante (116) ou muito importante (124), verifica-se o seguinte:

	Professores 1.º ciclo				Professores 2.º e 3.º ciclos				P
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
FAME	-	-	29 (26,9%)	79 (73,1%)	-	3 (1,3%)	111 (46,3%)	124 (51,6%)	0,001
FAE	-	1 (0,9%)	27 (25%)	79 (73,1%)	-	12 (5%)	92 (38,3%)	133 (55,4%)	0,004
EICMSCD	-	2 (1,9%)	26 (24%)	80 (74,1%)	1 (0,4%)	6 (2,5%)	90 (37,5%)	141 (59%)	0,062
PCAD	-	-	29 (26,8%)	78 (72,2%)	-	4 (1,6%)	94 (39,1%)	141 (59%)	0,028

Tabela 71 - Aspectos mais relevantes para uma maior igualdade de oportunidades – professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

FAME - Favorece a adaptação ao meio escolar; FAE - Facilita as aprendizagens escolares; EICMSCD - Especialmente importante para as crianças dos meios sócio culturalmente desfavorecidos; PCAD - Promove a compreensão e a aceitação das diferenças

Os professores do 1º ciclo consideraram ser muito importante o item “especialmente importante para as crianças dos meios sócio culturalmente desfavorecidos-EICMSCD” e a opinião dos professores dos 2º e 3º ciclos reparte-se igualmente pelo item referido e também pelo item “promove a compreensão e a aceitação das diferenças – PCAD”.

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias dos itens “favorecer a adaptação em meio escolar - FAME” ($\chi^2(2) = 14,159, p \leq 0,05$), “facilitar as aprendizagens escolares-FAE” ($\chi^2(2) = 11,011, p \leq 0,05$) e “promove a compreensão e a aceitação das diferenças-PCAD” (χ^2

(2) = 7,156, $p \leq 0,05$) quando confrontada com as respostas dadas pelos docentes do 1.º ciclo e do 2.º e 3.º ciclos, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese destes itens apresentarem uma distribuição diferente consoante sejam os professores do 1º ciclo ou dos 2º e 3º ciclos a responder.

Neste caso existem diferenças em três dos itens possíveis de resposta, enquanto que na distribuição por TEIP apenas se registaram diferenças em dois, sendo um coincidente e que é “promove a compreensão e a aceitação das diferenças-PCAD”.

4.2. Frequência na Educação Pré-Escolar facilita o trabalho dos professores do Ensino Básico

Relativamente à **facilitação do trabalho dos professores do ensino básico**, apuraram-se os seguintes resultados na distribuição de respostas pelos três TEIP:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>P</i>
Não facilita nada	-	-	1 (1,1%)	1 (0,3%)	0,209
Facilita pouco	5 (4,5%)	7 (4,1%)	1 (1,1%)	13 (3,5%)	
Facilita	52 (46,4%)	78 (46,2%)	53 (58,2%)	183 (49,2%)	
Facilita muito	55 (49,1%)	83 (49,1%)	36 (39,6%)	174 (46,8%)	

Tabela 72 – Frequência na educação pré-escolar facilita ou não o trabalho dos professores do ensino básico, distribuição pelos TEIP

As respostas dos **357** (96%) respondentes que consideraram que a frequência na educação pré-escolar facilita (174) ou facilita muito (183) o trabalho dos professores do ensino básico, distribuíram-se da seguinte forma:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
MDL	—	3 (2,7%)	32 (28,6%)	72 (64,3%)	—	4 (2,4%)	68 (40,2%)	88 (52,1%)	1 (1,1%)	2 (2,2%)	41 (45,1%)	43 (47,3%)	0,220
MIR	—	3 (2,7%)	24 (21,4%)	80 (71,4%)	—	2 (1,2%)	63 (37,3%)	95 (56,2%)	—	—	25 (27,5%)	62 (68,1%)	0,043
MFTG	—	—	50 (44,6%)	57 (50,9%)	—	1 (0,6)	68 (40,2%)	91 (53,8%)	—	—	45 (49,5%)	42 (46,2%)	0,549
MCP	—	—	53 (47,3%)	54 (48,2%)	—	11 (6,5%)	66 (39,1%)	81 (47,9%)	—	8 (8,8%)	48 (52,7%)	32 (35,2%)	0,008
MDM	—	1 (0,9%)	39 (34,8%)	67 (59,8%)	—	4 (2,4%)	71 (42%)	83 (49,1%)	—	4 (4,4%)	45 (49,5%)	39 (42,9%)	0,092

Tabela 73 - Aspectos que facilitam o trabalho dos professores do ensino básico, distribuídos por TEIP

Legenda:

N.IMP. – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante
MDL - Maior domínio linguagem; MIR - Maior interiorização de regras, MFTG - Maior facilidade de trabalhar em grupo; MCP - Mais conhecimentos prévios; MDM - Maior destreza com materiais

No cômputo global dos três TEIP, foi dada muita importância ao item “ maior domínio da linguagem – MDL” com a concordância de 203 (54,5%) respondentes e logo de seguida ao item “ maior interiorização de regras – MIR” com a concordância de 200 (54%) respondentes, inferindo-se que se trata de duas preocupações dos professores do ensino básico no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, cuja solução remetem para a educação pré-escolar.

Verifica-se a existência de *diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável “maior interiorização de regras-MIR” quando confrontadas com a variável TEIP ($\chi^2(4) = 9,844, p \leq .05$), uma vez que $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese de esta variável apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP. O mesmo se passa com a variável “mais conhecimentos prévios-MCP” ($\chi^2(4) = 13,827, p \leq .05$).

Se verificarmos as respostas dos dois grupos de docentes, do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, podemos observar que:

	Professores 1.º	Professores 2.º e 3.º	p
--	-----------------	-----------------------	---

	Ciclo	3.º Ciclo	0,174
Não facilita nada	-	-	
Facilita pouco	7 (6,4%)	6 (2,4%)	
Facilita	52 (47,2%)	127 (51%)	
Facilita muito	51 (46,4%)	115 (46,2%)	

Tabela 74 – Frequência na educação pré-escolar facilita ou não o trabalho dos professores do ensino básico – professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos

Os **103** (94%) professores do 1.º ciclo e os **242** (97,1%) professores do 2.º e 3.º ciclos que responderam que a frequência na educação pré-escolar facilita ou facilita muito o trabalho dos professores do ensino básico, indicaram as seguintes respostas:

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				<i>p</i>
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
MDL	1 (1%)	-	34 (33%)	67 (65%)	1 (0,4%)	9 (3,7%)	105 (43,4%)	126 (52,1%)	0,039
MIR	-	-	34 (33%)	68 (66%)	-	6 (2,5%)	75 (31%)	160 (66,1%)	0,266
MFTG	-	-	44 (42,7%)	58 (56,3%)	-	1 (0,4%)	117 (48,3%)	122 (50,4%)	0,497
MCP	-	1 (1%)	47 (45,6%)	54 (52,4%)	-	18 (7,4%)	117 (48,3%)	104 (43%)	0,030
MDM	-	1 (1%)	34 (33%)	67 (65%)	-	8 (3,3%)	118 (48,8%)	113 (46,7%)	0,006

Tabela 75 - Aspectos que facilitam o trabalho dos professores do ensino básico – professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante

MDL - Maior domínio linguagem; MIR - Maior interiorização de regras, MFTG - Maior facilidade de trabalhar em grupo; MCP - Mais conhecimentos prévios; MDM - Maior destreza com materiais

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias dos itens “maior domínio da linguagem-MDL” ($\chi^2(3) = 8,343, p \leq 0,05$), “mais conhecimentos prévios-MCP” ($\chi^2(2) = 7,000, p \leq 0,05$) e “maior destreza com os materiais-MDM” ($\chi^2(2) = 10,231, p \leq 0,05$) quando confrontada com as respostas dadas pelos docentes do 1.º ciclo e do 2.º e 3.º ciclos, ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese destes itens apresentarem uma distribuição diferente consoante sejam os professores do 1.º ciclo ou dos 2.º e 3.º ciclos.

Salienta-se que, entre as diferenças estatisticamente significativas identificadas, verificaram-se duas na distribuição por TEIP e três na distribuição pelos dois grupos de

professores, 1º ciclo e 2º/3º ciclos, sendo uma coincidente e que é “mais conhecimentos prévios-MCP”.

4.3. Articulação entre o Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar

Relativamente à questão que se referia à **articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar**, a opinião dos respondentes dos três TEIP distribuiu-se da seguinte forma:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
Nenhuma	3 (2,7%)	4 (2,4%)	4 (4,4%)	11 (2,9%)	0,008
Pouca	52 (46,4%)	76 (45%)	25 (27,5%)	153 (41,1%)	
Alguma	54 (48,2%)	68 (40,2%)	52 (57,1%)	174 (46,8%)	
Muita	3 (2,7%)	21 (12,4%)	10 (11%)	34 (9,1%)	

Tabela 76 – Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, distribuição pelos TEIP

Verifica-se que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre as categorias da dimensão - articulação entre ensino básico e educação pré-escolar, quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(6) = 17,501, p \leq .05$), podendo-se observar diferenças nas respostas dadas pelos três TEIP, nomeadamente na variável muita, em que no TEIP 2 foi assinalado por 3 respondentes e no TEIP 3 por 21 respondentes.

Também de assinalar a diferença de respostas entre o TEIP3 e o TEIP4, relativamente à opção pouca articulação, em que o primeiro tem 76 (45%) respostas e o segundo tem apenas 25 (27.5%).

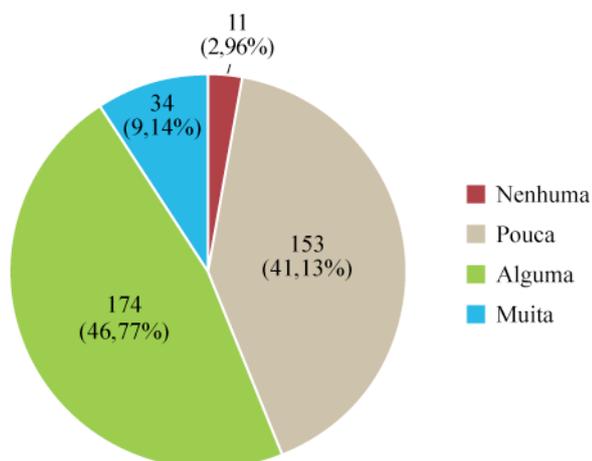


Gráfico 11 – Articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar nos três TEIP

O maior número de respondentes considera que há alguma articulação, logo seguido da opinião que refere haver pouca articulação.

Relativamente às respostas dadas pelos **208 (56%)** respondentes que no cômputo global dos três TEIP mencionaram que existe alguma (**174**) ou muita articulação (**34**) entre o ensino básico e a educação pré-escolar, distribuíram-se pelas várias dimensões como a seguir se indica, reportando-se a **57** respondentes do TEIP 2, **89** respondentes do TEIP 3 e **62** respondentes do TEIP 4:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
PITR	-	1 (1,8%)	38 (66,7%)	16 (28%)	-	1 (1,2%)	43 (48,3%)	42 (47,2%)	-	1 (1,6%)	44 (71%)	16 (25,8%)	0,045
TEP	-	-	32 (56,1%)	23 (40,3%)	-	3 (3,4%)	46 (51,6%)	36 (40,4%)	-	6 (9,7%)	34 (54,8%)	19 (30,6%)	0,091
AEA	-	1 (1,8%)	24 (42,1%)	30 (52,6%)	-	3 (3,4%)	38 (42,6%)	43 (48,3%)	-	-	32 (51,6%)	27 (43,5%)	0,481
CDA	-	1 (1,8%)	16 (28%)	40 (70,2%)	-	-	31 (34,8%)	55 (61,8%)	-	-	28 (45,2%)	34 (54,8%)	0,191

Tabela 77 – Aspectos de maior relevância para a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, distribuídos pelos TEIP

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante; PITR – Partilha de informação sobre trabalho realizado; TEP – Troca de experiências pedagógicas; AEA – Acompanhamento da evolução do aluno; CDA - Conhecimento das dificuldades do aluno;

Observa-se que a dimensão que obteve uma maior incidência de respostas nos campos importante e muito importante foi “conhecimento das dificuldades do aluno-CDA” com um total de 204 (55%) respostas. Logo de seguida foi a dimensão “partilha de informação sobre trabalho realizado-PITR”, com um total de 199 (53,4%) respostas.

Verificam-se *diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão “partilha de informação sobre o trabalho realizado-PITR” quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(4) = 9,723, p \leq .05$), o que pode significar que a inexistência de concordância no conhecimento do processo.

Relativamente aos dois grupos de professores, do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, as respostas distribuem-se da seguinte forma:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	P
			0,019
Nenhuma	1 (0,9%)	10 (4%)	
Pouca	37 (33,6%)	113 (45,4%)	
Alguma	57 (51,8%)	109 (43,8%)	
Muita	15 (13,6%)	17 (6,8%)	

Tabela 78 – Articulação entre ensino básico e a educação pré-escolar – professores do 1º, 2º e 3º ciclos

De salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre as categorias da variável articulação entre ensino básico e educação pré-escolar quando confrontada com as respostas dadas pelos docentes do 1º ciclo e dos docentes do 2º e 3º ciclos ($\chi^2(3) = 9,958, p \leq 0,05$).

Quando se verificou se existiam diferenças estatisticamente significativas relativamente às respostas dadas pelos **72** (65,4%) professores do 1º ciclo que responderam que existe alguma (**57**) ou muita articulação (**15**) e pelos **126** (50,6%) professores dos 2º e 3º ciclos que consideraram que existe alguma (**109**) ou muita articulação (**17**), verificou-se a sua inexistência.

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
PITR	-	1 (0,9%)	40 (36,3%)	27 (24,5%)	-	2 (0,8%)	79 (31,7%)	43 (17,3%)	0,787
TEP	-	1 (0,9%)	43 (39%)	24 (21,8%)	-	8 (3,2%)	65 (26,1%)	50 (20%)	0,172
AEA	-	2 (1,8%)	31 (28%)	35 (31,8%)	-	2 (0,8%)	61 (24,5%)	59 (23,7%)	0,736
CDA	-	1 (0,9%)	25 (23%)	45 (41%)	-	-	46 (18,5%)	78 (31,3%)	0,408

Tabela 79 – Aspectos de maior relevância para a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante; PITR – Partilha de informação sobre trabalho realizado; TEP – Troca de experiências pedagógicas; AEA – Acompanhamento da evolução do aluno; CDA - Conhecimento das dificuldades do aluno;

4.4 Inexistência de Articulação

Quanto à **inexistência da articulação** registaram-se as seguintes respostas relativamente à amostra de respondentes distribuídos pelos três TEIP:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	P
DFI	39 (34,8%)	43 (25,4%)	23 (25,3%)	105 (28,2%)	0,179
HDDS	58 (51,8%)	96 (56,8%)	56 (61,5%)	210 (56,5%)	0,376
AT	64 (57,1%)	78 (46,2%)	64 (70,3%)	206 (55,4%)	0,001
CEEP	25 (22,3%)	30 (17,8%)	30 (33%)	85 (22,8%)	0,020
DCE	24 (21,4%)	44 (26%)	26 (28,6%)	94 (25,3%)	0,484
FE	13 (11,6%)	21 (12,4%)	6 (6,6%)	40 (10,8%)	0,330
FSN	40 (35,7%)	73 (43,2%)	25 (27,5%)	138 (37,1%)	0,041

Tabela 80 – Razões para a inexistência da articulação, distribuídas pelos TEIP

Legenda

DFI - Diferenças na formação inicial; HDDS - Horários dos docentes diferentes entre si; AT – Acumulação de tarefas; CEEP – Características específicas da educação pré-escolar; DCE – Diferenças de concepções Educativas; FE – Falta de empatia; FSN – Falta de sentido de necessidade;

Com a exceção do TEIP 4, o maior número de respondentes aponta para as mesmas razões que originam a inexistência de articulação nas suas escolas.

A razão que é reconhecida pela maioria dos respondentes como aquela que está na origem da inexistência da articulação é “horários dos docentes diferentes entre si- HDDS) e que conta com mais de metade da amostra total.

É de salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da dimensão “acumulação de tarefas-AT” quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 14,193, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese de apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP.

O mesmo se passa com as dimensões “características específicas da educação pré-escolar-CEEP” ($\chi^2(2) = 7,793, p \leq .05$) e “falta de sentido necessidade-FSN” ($\chi^2(2) = 6,397, p \leq .05$).

As respostas mais consideradas pelos respondentes mantêm-se semelhantes nos TEIP 2 e 3 e correspondem com as respostas mais escolhidas no total da amostra. Os respondentes do TEIP4 consideraram em terceiro lugar o aspecto “características específicas da educação pré-escolar-CEEPE”, tendo os TEIP 2 e 3 considerado “falta de sentido de necessidade-FSN”.

Relativamente aos professores do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, as respostas distribuíram-se da seguinte forma:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
DFI	13 (11,8%)	86 (34,5%)	0,000
HDDS	62 (56,4%)	141 (56,6%)	0,963
AT	76 (69,1%)	123 (49,4%)	0,001
CEEP	21 (19,1%)	59 (23,7%)	0,334
DCE	21 (19,1%)	69 (27,7%)	0,082
FE	12 (10,9%)	27 (10,8%)	0,985
FSN	31 (28,2%)	100 (40,2%)	0,030

Tabela 81 – Razões para a inexistência de articulação – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

DFI - Diferenças na formação inicial; HDDS - Horários dos docentes diferentes entre si; AT – Acumulação de tarefas; CEEP – Características específicas da educação pré-escolar; DCE – Diferenças de concepções Educativas; FE – Falta de empatia; FSN – Falta de sentido de necessidade;

De salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre as categorias das variáveis “diferenças na formação inicial-DFI” ($\chi^2(1) = 9,958, p \leq 0,05$), “acumulação de tarefas-AT” ($\chi^2(1) = 11,977, p \leq 0,05$) e “falta de sentido de necessidade-FSN” ($\chi^2(1) = 4,274, p \leq 0,05$) quando confrontada com as respostas dadas pelos docentes do 1.º ciclo e dos docentes do 2.º e 3.º ciclos.

Estas duas últimas dimensões apresentam diferenças estatisticamente significativas tanto na distribuição das respostas destes dois grupos como na distribuição pelos três TEIP.

4.5. Formas de Articulação

Em relação às **formas de fazer a articulação**, os respondentes dos três TEIP consideraram as seguintes respostas:

	TEIP 2				TEIP 3				TEIP 4				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
AC	-	5 (4,6%)	68 (60,8%)	35 (31,3%)	-	12 (7,1%)	91 (53,8%)	56 (33,1%)	-	12 (13,2%)	49 (53,8%)	24 (26,4%)	0,159
PCA	1 (0,9%)	13 (11,6%)	63 (56,3%)	28 (25%)	4 (2,4%)	26 (15,4%)	81 (48%)	44 (26%)	2 (2,2%)	17 (18,7%)	51 (56%)	13 (14,3%)	0,269
VSA	-	25 (22,3%)	51 (45,5%)	31 (27,7%)	4 (2,4%)	30 (17,8%)	70 (41,4%)	53 (31,4%)	-	24 (26,4%)	49 (53,9%)	11 (12,1%)	0,006
IPAEPE	-	2 (1,8%)	48 (42,8%)	61 (54,5%)	1 (0,6%)	10 (6%)	55 (32,5%)	93 (55%)	1 (1,1%)	4 (4,4%)	41 (45,1%)	42 (46,2%)	0,261
IDAFEP	-	1 (0,9%)	35 (31,3%)	76 (67,9%)	1 (0,6%)	3 (1,8%)	52 (30,8%)	105 (62,1%)	-	4 (4,4%)	38 (41,8%)	47 (51,6%)	0,195

Tabela 82 – Formas de articulação distribuídas pelos TEIP

Legenda:

N.IMP. – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante; AC – Atividades conjuntas; PCA – Planificação conjunta de actividades; VSA – Visitas às salas de aula; IPAEPE – Informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar; IDAFEP – Informação do 1.º Ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentam a educação pré-escolar;

Tendo em linha de conta as respostas dadas pelos respondentes dos três TEIP nos campos importante e muito importante, o item “ informação do 1.º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentam a educação pré-escolar – IDAFEP” contou com a opinião de 340 (91,3%) respondentes.

O segundo item mais escolhido pelos respondentes foi “ actividades conjuntas-AC” que contou com um total de respostas nos campos importante e muito importante de 323 (85,2%), identificando assim as duas principais formas possíveis de fazer articulação, na opinião dos respondentes dos três TEIP.

Verificaram-se *diferenças estatisticamente significativas* entre a variável “visitas às salas de aula - VSA”, quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(6) = 17,933, p \leq .05$), indicando haver diferenças nas respostas dos vários TEIP.

Relativamente às respostas distribuídas pelos dois grupos de professores, observou-se o seguinte:

	Professores 1.º Ciclo				Professores 2.º e 3.º Ciclo				p
	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	N. IMP.	P. IMP.	IMP.	M. IMP.	
AC	-	10 (9,1%)	59 (53,6%)	34 (31%)	-	19 (7,6%)	142 (57%)	77 (31%)	0,848
PCA	5 (4,5%)	25 (22,7%)	54 (49,1%)	19 (17,3%)	2 (0,8%)	30 (12%)	136 (54,6%)	63 (25,3%)	0,003
VSA	-	10 (9,1%)	59 (53,6%)	36 (32,7%)	4 (1,6%)	68 (27,3%)	106 (42,5%)	53 (21,3%)	0,000
IPAEPE	-	1 (0,9%)	34 (31,2%)	74 (67,3%)	2 (0,8%)	15 (6%)	104 (41,8%)	115 (46,1%)	0,003
IDAFEP	-	-	41 (31%)	68 (61,8%)	-	8 (3,2%)	77 (31%)	154 (61,8%)	0,089

Tabela 83 – Formas de articulação – professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

Legenda:

N.IMP – nada importante; P.IMP. – Pouco Importante; IMP.- Importante; M.IMP.- Muito Importante; AC – Actividades conjuntas; PCA – Planificação conjunta de actividades; VSA – Visitas às salas de aula; IPAEPE – Informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar; IDAFEP – Informação do 1.º Ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentam a educação pré-escolar;

Relativamente à opinião destes dois grupos de professores, o item “ informação do 1.º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentam a educação pré-escolar – IDAFEP” concentra o maior número de respostas nos campos importante e muito importante, tanto do 1.º ciclo, 109 (99%), como dos 2.º e 3.º ciclos, 231 (93%).

De salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre as categorias das variáveis ” planificação conjunta de actividades-PCA” ($\chi^2(3) = 13,697$, $p \leq 0,05$), “visitas em sala de aula - VSA” ($\chi^2(3) = 19,215$, $p \leq 0,05$) e “informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar - IPAEPE” ($\chi^2(3) = 13,766$, $p \leq 0,05$), quando confrontada com as respostas dadas pelos docentes do 1.º ciclo e pelos docentes dos 2.º e 3.º ciclos.

5. Estatuto Profissional dos Educadores de Infância

5.1. Carreira Única

Relativamente ao Estatuto Profissional dos Educadores de Infância e no que diz respeito a uma **carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico**, observaram-se as seguintes respostas nos três TEIP:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
					0,038
Sim	68 (60,7%)	115 (66,8%)	50 (54,9%)	233 (62,6%)	
Não	19 (16,9%)	22 (13%)	26 (28,6%)	67 (18%)	
Não Sabe	23 (20,5%)	32 (18,9%)	15 (16,5%)	70 (18,8%)	

Tabela 84 – Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico

Os respondentes assinalaram nos três TEIP, a concordância sobre uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico, havendo uma maior incidência nos TEIP 2 e 3.

É relevante sinalizar os 70 respondentes que no conjunto dos três TEIP responderam “não saber”, indicando não ter uma opinião formada sobre a carreira dos educadores de infância.

Ainda a este respeito pode-se afirmar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável carreira única quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(4) = 10,124, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese da carreira única apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP, quer isto dizer que a incidência de resposta relativamente à carreira única é dependente do TEIP que responde.

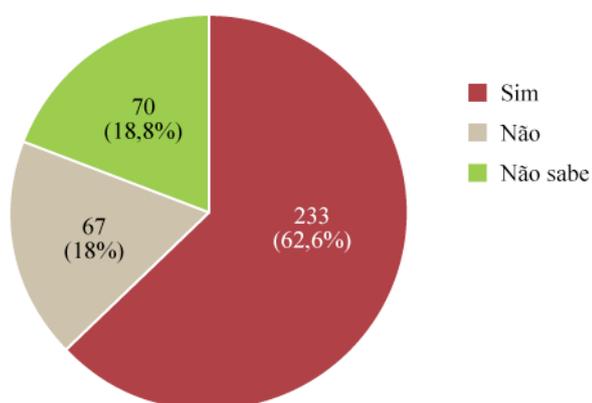


Gráfico 12 – Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico

O número de respondentes que referiu não estar de acordo com a carreira única, 67 (18%), é muito semelhante ao número de respondentes que referiram não ter opinião, 70 (18,8%).

Analisando as razões que os **233** (63%) respondentes dos três TEIP indicaram como justificação para uma carreira única para educadores e professores, pode-se observar a distribuição da seguinte forma:

Os Educadores também são docentes	124 (53,2%)
Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno	164 (70,4%)
Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos	145 (62,2%)
Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes	74 (31,8%)
Todos são educadores	118 (50,6%)

Tabela 85 – Razões para uma carreira única, total dos TEIP

Pode-se inferir que “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno” é o item que congrega mais respostas atingindo os 70,4% da amostra global, seguindo logo o item “educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos” com 62,2% do total da amostra, o que pode significar que está generalizada uma concordância no que diz respeito à igualdade de importância tanto de educadores de infância como de professores do ensino básico no processo educativo dos alunos.

Relativamente à distribuição de respostas pelos três TEIP, observa-se o seguinte:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
ETSD	20 (17,8%)	72 (42,6%)	32 (35,1%)	124 (33,3%)	0,000
TDIFIA	41 (36,6%)	78 (46,1%)	45 (49,4%)	164 (44%)	0,002
EPEBCAC	37 (33%)	70 (41,4%)	38 (41,7%)	145 (39%)	0,053
PATPS	19 (17%)	36 (21,3%)	19 (20,8%)	74 (20%)	0,505
TSE	22 (19,6%)	60 (35,5%)	36 (39,5%)	118 (31,7%)	0,000

Tabela 86 - Razões para uma carreira única, distribuição pelos TEIP

Legenda:

ETSD – Educadores também são docentes; TDIFIA - Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno; EPEBCAC - Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos; PATPS - Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes; TSE - Todos são educadores;

Observando os valores desta tabela, é de salientar a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável “educadores também são docentes-ETSD” quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 21,888, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese desta dimensão apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP. O mesmo se passa com as dimensões “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno-TDIFIA” ($\chi^2(2) = 12,912, p \leq 0,05$) e “todos são educadores-TSE” ($\chi^2(2) = 18,332, p \leq 0,05$).

Observando estas respostas, registam-se diferenças no entendimento da função educação/ensino de todos os docentes.

Relativamente aos **67(18%)** respondentes que não concordaram com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico, as respostas distribuem-se da seguinte forma:

Cada um dos ciclos tem características diferentes e específicas entre si	27 (40,3%)
Existência de pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos	13 (19,4%)
Ambos os aspectos	23 (34,3%)

Tabela 87 – Razões para a não existência de uma carreira única, total dos TEIP

A razão que agregou um maior consenso entre os respondentes foi o “considerarem que cada um dos ciclos tem características diferentes e específicas entre si”.

Estas respostas distribuem-se da seguinte forma pelos três TEIP:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
					0,055
CCTCDEES	8 (7,1%)	12 (7,1%)	4 (4,3%)	24 (6,5%)	
EPDECC	1 (0,9%)	5 (3%)	5 (5,4%)	11 (3%)	
Ambos	7 (6,2%)	4 (2,3%)	11 (12%)	22 (6%)	

Tabela 88 – Concordância carreira única, distribuição pelos TEIP

Legenda:

CCTCDEES - Cada um dos ciclos tem características diferentes e específicas entre si; EPDECC - Existência de pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos

No TEIP 2 - três sujeitos não se pronunciaram

No TEIP 3 – um sujeito não se pronunciou

No TEIP 4 - Seis sujeitos não se pronunciaram

Sobre o mesmo assunto, a opinião dos professores do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, é a seguinte:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
			0,022
Sim	79 (71,8%)	143 (57,4%)	
Não	18 (16,4%)	47 (18,8%)	
Não Sabe	13 (11,8%)	57 (22,9%)	

Tabela 89 - Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Podemos afirmar-se que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável “carreira única” quando confrontada com as respostas dos professores do 1.º Ciclo e do 2.º e 3.º Ciclos ($\chi^2(2) = 7,590, p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese da carreira única apresentar uma incidência de resposta diferente relativamente às respostas dos professores 1.º ciclo e 2.º e 3.º ciclos.

Os **79** professores do 1.º ciclo que responderam afirmativamente ao item uma carreira única para educadores de infância e professores do Ensino Básico e os **143** professores do 2.º e 3.º ciclos que responderam afirmativamente à mesma questão, consideraram as seguintes respostas:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
ESTD	50 (63,3%)	69 (48,3%)	0,002
TDIFIA	59 (74,7%)	94 (65,7%)	0,029
EPEBCAC	58 (73,4%)	82 (57,3%)	0,010
PATPS	30 (38%)	41 (28,7%)	0,131
TSE	45 (57%)	68 (47,6%)	0,044

Tabela 90 – Respostas afirmativas à questão carreira única para professores de infância e professores do ensino básico, distribuído pelos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

ESTD - Educadores são também docentes; TDIFIA - Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno; EPEBCAC - Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos; PATPS - Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes; TSE - Todos são educadores;

Pode afirmar-se que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias das variáveis “os educadores são também docentes” ($\chi^2(1) = 9,838, p \leq 0,05$), “todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno-TDIFIA” ($\chi^2(1) = 4,775, p \leq 0,05$), “educadores e professores do Ensino Básico contribuem para a aquisição de conhecimentos-EPEBCAC” ($\chi^2(1) = 6,692, p \leq 0,05$) e “todos são educadores-TSE” ($\chi^2(1) = 4,053, p \leq 0,05$) quando confrontada cada uma delas com as respostas dos professores do 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos, ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese da incidência de resposta ser diferente relativamente às respostas dos professores 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos.

É interessante verificar que das respostas sinalizadas, o item “educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos-EPEBCAC” que aqui apresenta diferenças estatisticamente significativas não as apresenta na tabela da distribuição pelos TEIP.

Se considerarmos os **18** professores do 1.º ciclo e os **47** professores dos 2.º e 3.º ciclos que responderam negativamente à questão, as opiniões foram as seguintes:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
CCTCDEES	11(61,1%)	11(23,4%)	0,032
EPDCC	3(16,6%)	8(17%)	
Ambos	3(16,6%)	19(40,4%)	

Tabela 91 – Respostas negativas à questão carreira única para professores de infância e professores do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

CCTCDEES – Cada um dos ciclos tem características diferentes e específicas entre si; EPDCC – Existência de pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos; Ambos – dois itens anteriores em simultâneo

Ambos os ciclos consideram de maior relevância o facto de cada um deles ter características diferentes entre si, justificando assim, na sua opinião, a não existência de uma carreira única.

Pode afirmar-se que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável de resposta negativa à carreira única ($\chi^2(2) = 6,884, p \leq 0,05$) quando confrontada cada uma delas com as respostas dos professores do 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos, ou seja, como $p \leq 0,05$, não se rejeita a hipótese da

incidência de resposta ser diferente relativamente às respostas dos professores 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos.

5.2. Calendário Escolar

Relativamente à questão se se considera que o **calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico**, as respostas dadas nos três TEIP foram as seguintes:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
					0,011
Sim	91 (81,3%)	112 (66,3%)	72 (79,1%)	275 (74%)	
Não	20 (17,8%)	54 (32%)	18 (19,7%)	92 (24,7%)	

Tabela 92 – Calendário escolar da educação pré-escolar e do ensino básico, distribuído por TEIP

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável calendário escolar da educação pré escolar deveria ser igual ao do ensino básico quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(2) = 9089, p \leq .05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese do calendário escolar apresentar uma distribuição diferente em cada um dos TEIP, quer isto dizer que a incidência de resposta relativamente ao calendário escolar é dependente do TEIP que responde.

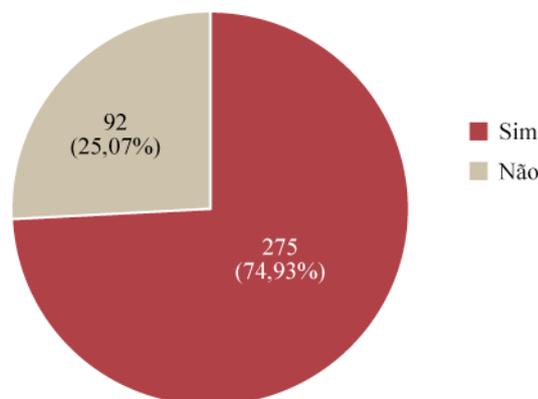


Gráfico 13 – Calendário escolar da educação pré-escolar igual ao do ensino básico, cômputo global dos TEIP

Pode-se observar que a concordância com um calendário escolar igual para ambos os ciclos de educação / ensino é maioritária.

Quando se solicita nos três TEIP que sejam indicadas as razões pelas quais se concorda com um calendário escolar igual entre ambos os ciclos, as respostas dos 275 (74%) respondentes distribuem-se da seguinte forma:

	TEIP 2	TEIP 3	TEIP 4	Total da amostra	<i>p</i>
					0,004
TSD	26 (23,2%)	32 (18,9%)	28 (30,7%)	86 (23,1%)	
PHTPAC	43 (38,3%)	39 (23%)	12 (13,1%)	94 (25,2%)	
Ambos os pontos	22 (19,6%)	39 (23%)	32 (35,2%)	92 (24,7%)	
Outro	-	1 (0,4%)	-	1 (0,3%)	

Tabela 93 – Razões para igual calendário escolar, distribuídas pelos TEIP

Legenda:

TDS – Todos são docentes; PHTPA – Para haver tempos para a avaliação comum;

Tendo em linha de conta as respostas do total da amostra, o item “para haver tempos para a avaliação-PHTPAC” foi o que agregou mais concordância entre os respondentes.

Em relação a esta resposta verificou-se a *existência de diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias desta variável quando confrontada com a variável TEIP ($\chi^2(6) = 19,163, p \leq 0,05$).

Relativamente às opiniões dos dois grupos de docentes, 1º ciclo e 2º e 3º ciclos, sobre um calendário escolar igual para a educação pré-escolar e ensino básico, as respostas distribuíram-se da seguinte maneira:

	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º e 3.º Ciclo	<i>p</i>
			0,000
Sim	94 (85,4%)	171 (68,6%)	
Não	14 (12,7%)	75 (30,1%)	

Tabela 94 - Calendário escolar da educação pré-escolar e do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável calendário escolar da educação pré escolar

quando confrontada com as respostas dadas pelos professores do 1.º ciclo e os professores do 2.º e 3.º Ciclos ($\chi^2(1) = 12,247 p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese do calendário escolar apresentar uma distribuição diferente em cada um dos grupos de docentes.

Relativamente às razões que justificam um calendário escolar igual para estes dois ciclos de educação /ensino, o total de professores do 1º ciclo, 94(85,4%) e o total dos professores dos 2º e 3ºciclos, 171(68,6%), distribuíram as respostas da seguinte forma:

	Professores 1.º ciclo	Professores 2.º e 3.º ciclos	<i>p</i>
			0,000
TSD	12 (12,8%)	72 (42,1%)	
PHTPAC	36 (38,3%)	53 (31%)	
Ambos	46 (48,9%)	44 (25,7%)	
Outros	-	2 (1,2%)	
Total	94 (85,4%)	171 (68,6%)	

Tabela 95 - Razões para igual calendário escolar para a educação pré-escolar e o ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

TDS – Todos são docentes; PHTPAC – Para haver tempos para a avaliação;

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* entre a distribuição das categorias da variável calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico, quando confrontada com as respostas dadas pelos professores do 1.º ciclo e os professores do 2.º e 3.º ciclos ($\chi^2(1) = 147,140 p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese da variável desta variável apresentar uma distribuição diferente em cada um dos grupos.

6. Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar :

Relativamente às **propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar**, verificou-se que não existe uma diferença estatisticamente significativa nos seus índices das propostas apresentadas quando confrontadas com a variável TEIP, ou seja, como o $p \geq .05$, não se rejeita a hipótese que a incidência destas variáveis seja semelhante nos três TEIP, apontando para uma incidência nos mesmos aspectos considerados para uma melhoria na Educação Pré-Escolar.

	TEIP 2			TEIP 3			TEIP 4			<i>p</i>
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	
OB_PE	78 (69,6%)	8 (7,1%)	7 (6,25%)	111 (65,6%)	16 (9,5%)	9 (5,3%)	62 (68,1%)	3 (3,3%)	7 (7,7%)	.644
CEITD	1 (0,89%)	4 (3,6%)	—	9 (5,3%)	12 (7,1%)	7 (4,1%)	2 (2,2%)	4 (4,4%)	4 (4,4%)	.059
MOC	7 (6,25%)	10 (9%)	11 (10,3%)	13 (7,7%)	21 (12,4%)	16 (9,5%)	5 (5,5%)	13 (14,2%)	19 (21%)	.097
MRECP	—	4 (3,6%)	6 (5,4%)	2 (1,2%)	4 (2,4%)	6 (3,5%)	—	4 (57,1%)	3 (3,3%)	.614
PDEP	6 (5,4%)	57 (51%)	18 (16,07%)	13 (7,7%)	67 (39,6%)	22 (13%)	9 (9,9%)	39 (42,8%)	8 (8,8%)	.293
RFAAC	7 (6,25%)	12 (11%)	35 (31,3%)	5 (2,9%)	24 (14,2%)	65 (38,4%)	—	10 (11%)	30 (33%)	.127
IMPAAE	12 (11%)	19 (17%)	32 (28,5%)	13 (7,7%)	25 (14,8%)	42 (24,8%)	12 (13,2%)	17 (18,6%)	19 (21%)	.569

Tabela 96 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar, distribuídas pelos TEIP

Legenda:

OB_PE – Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar; CEITD - Calendário igual para todos os docentes; MOC – Maior oportunidade de contacto entre Educadores e Professores; MRECP - Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico; PDEP - Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar; RFAAC - Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças; IMPAAE - investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade;

Podem-se comparar as três propostas apontadas pelos três Agrupamentos, através dos seguintes gráficos:

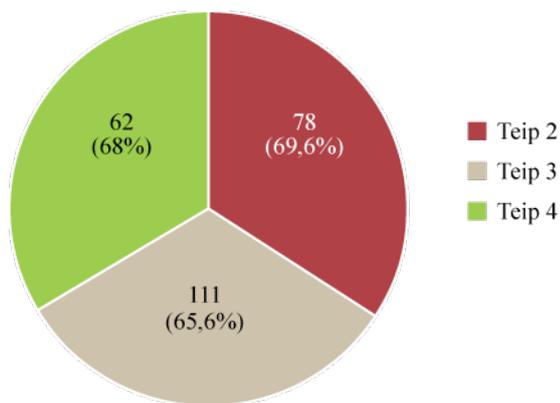


Gráfico 14 – 1ª opção – Obrigatoriedade da educação pré-escolar, distribuído pelos 3 TEIP

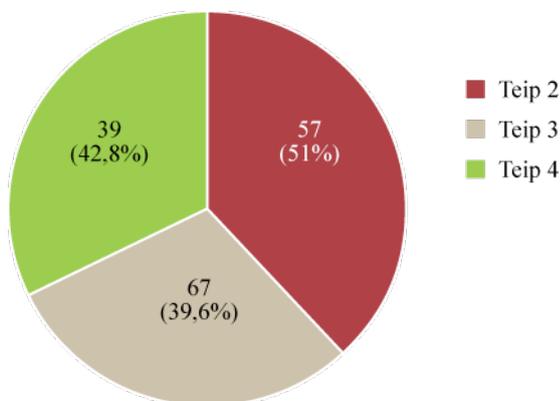


Gráfico 15 – 2ª opção – Programa definido para a educação pré-escolar, distribuído pelos 3 TEIP

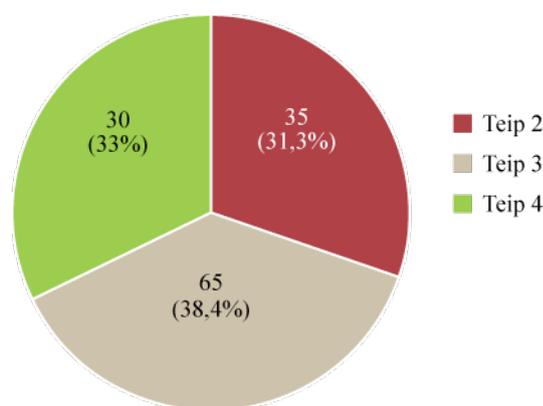


Gráfico 16 – 3ª opção – Registo formal na avaliação das aprendizagens das crianças, distribuído pelos 3 TEIP

No cômputo global dos três Agrupamentos, as opções de resposta podem ser observadas da seguinte forma:

	1º	2º	3º
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	251 (67,4%)	27 (7,3%)	23 (6,2%)
Calendário escolar igual para todos os docentes	12 (3,2%)	20 (5,4%)	11 (2,9%)
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	25 (6,7%)	44 (11,8%)	46 (12,3%)
Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico	—	2 (0,5%)	12 (3,2%)
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	28 (7,5%)	163 (43,8%)	48 (12,9%)
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	12 (3,2%)	46 (12,3%)	130 (35%)
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	37 (9,9%)	61 (16,3%)	93 (25%)

Tabela 97 – Visão global das propostas para a melhoria da educação pré-escolar, cômputo global TEIP

Verifica-se assim que para os 372 respondentes dos três Agrupamentos de Escolas, 251 (83,4%) optaram como primeira opção tendo em vista a melhoria da Educação Pré-Escolar a “obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar-OEPE”.

A segunda opção feita por 163 (68,2%) respondentes foi “programa definido para a educação pré-escolar-PDEF” e a terceira opção feita por 130 (69,1%) respondentes foi “ registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças-RFAAC”.

Relativamente às propostas organizadas pelos dois grupos de professores, do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, apuraram-se os seguintes resultados:

	Professores 1.º Ciclo			Professores 2.º e 3.º Ciclo			p
	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	
OBEPE	80 (72,7%)	10 (9,1%)	6 (5,5%)	160 (64,2%)	17 (6,8%)	17 (6,8%)	0,703
CEITD	4 (3,6%)	3 (2,7%)	1 (0,9%)	8 (3,2%)	15 (6%)	8 (3,2%)	0,394
MOC	8 (7,3%)	11 (10%)	15 (13,6%)	17 (6,8%)	30 (12%)	30 (12%)	0,796
MRECP	—	5 (4,5%)	2 (1,8%)	2 (0,8%)	7 (2,8%)	13 (5,2%)	0,165
PDEP	10 (9,1%)	41 (37,2%)	17 (15,5%)	18 (7,7%)	118 (47,3%)	29 (11,6%)	0,245
RFAAC	4 (3,6%)	13 (11,8%)	41 (37,2%)	8 (3,2%)	32 (12,8%)	87 (34,9%)	0,916
IMPAAE	5 (4,5%)	27 (24,5%)	27 (24,5%)	31 (12,4%)	32 (12,8%)	61 (24,5%)	0,005

Tabela 98 - Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Legenda:

OB_PE – Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar; CEITD - Calendário igual para todos os docentes; MOC – Maior oportunidade de contacto entre Educadores e Professores; MRECP - Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico; PDEP - Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar; RFAAC - Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças; IMPAAE - investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade;

É de salientar que *existem diferenças estatisticamente significativas* em relação à dimensão “investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade - IMPAAE” quando confrontada com as respostas dadas pelos professores do 1.º ciclo e os professores do 2.º e 3.º ciclos ($\chi^2(2) = 10,586$ $p \leq 0,05$), ou seja, como $p \leq .05$, não se rejeita a hipótese da dimensão “investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade-IMPAAE” apresentar uma distribuição diferente em cada um dos grupos de professores.

Comparando os resultados das duas últimas tabelas, conclui-se que tanto numa distribuição por TEIP como por ciclos, mantém-se as mesmas três propostas.

CAPÍTULO 9

CONCLUSÃO e PROSPECÇÃO

1. Conclusões:

1.1. Conclusões Gerais

Pode-se identificar as conclusões gerais com as que estão relacionadas com o desenvolvimento geral do estudo, tendo-se partido de duas perguntas formuladas no início e que nortearam o desenvolvimento da revisão de literatura e a definição das opções metodológicas que se seguiram:

“Como é que os professores do ensino básico consideram a importância das aprendizagens na Educação Pré-Escolar para o progresso escolar dos seus alunos?”

e

“Como é que os professores do ensino básico se situam face às características específicas do jardim de infância e do estatuto dos Educadores de Infância?”

Relativamente à primeira questão, pode-se referir que a evolução dos papéis atribuídos à educação pré-escolar ao longo dos tempos e das diferentes concepções que lhe estão inerentes, em que a função de guarda sempre esteve presente desde o surgimento da educação de infância, constitui-se ainda nos tempos de hoje, uma presente realidade, apesar de lhe ser já reconhecido, neste caso, pelos professores do ensino básico, um papel educativo e com uma intervenção nos resultados escolares nos ciclos que lhe seguem.

É interessante verificar uma dualidade nos papéis que são remetidos à educação pré-escolar, traduzida por um lado, pela atribuição de uma importante função social, em que se privilegia um papel de guarda “dando apoio às famílias que trabalham”, mas por outro lado, por uma importante função educativa privilegiando as aprendizagens de ordem social e cognitiva, “permitindo a realização das primeiras aprendizagens”.

Relativamente ao conhecimento que se tem sobre a educação pré-escolar, constata-se que, efectivamente, no que diz respeito ao enquadramento legal do sistema

educativo português e à contextualização da educação pré-escolar, os professores do ensino básico não explicitam conhecimentos sobre a situação deste nível de educação nem sobre os seus conteúdos curriculares.

De uma forma geral, conhecem a educação pré-escolar principalmente através de contactos pessoais, sendo os contactos profissionais que estabelecem, pouco profundos e continuados, de natureza pouco articulada, sejam eles através das funções que exercem para além da prática docente, sejam através de actividades específicas.

As práticas educativas e os modelos curriculares adoptados pelos docentes da educação de infância, não são, regra geral, do conhecimento dos professores do ensino básico, mas são no entanto, um conhecimento que estes revelam querer adquirir, atribuindo a este nível de educação, uma grande importância, valorizando-o tendo em vista o sucesso escolar dos alunos no ensino básico.

De facto, ao longo do levantamento dos dados do questionário, verifica-se que os respondentes consideram importante que sejam estabelecidas aprendizagens definidas para a educação pré-escolar, e, quanto aos seus conteúdos, lideram de uma forma geral, aqueles que são ligados às áreas da matemática, língua portuguesa e ciências.

Pode-se concluir a existência de uma correspondência entre estas áreas e as áreas sinalizadas como urgente intervenção nestes Agrupamentos de Escolas, constituindo-se enquanto metas a atingir para o sucesso educativo definidas no projecto destas escolas enquanto Territórios de Intervenção Educativa Prioritária.

Também muito relevante foi a sinalização da importância atribuída pelos respondentes ao papel da educação pré-escolar relativamente à socialização dos alunos, evidenciando ser uma necessidade sentida junto do corpo docente destas escolas, ponto fundamental de intervenção com esta população estudantil.

Neste sentido, foi relevante confirmar a importância que tem para os respondentes a frequência dos alunos na educação pré-escolar, reconhecendo-a como um contributo para uma igualdade de oportunidades e referindo-a enquanto facilitadora do papel dos professores do ensino básico.

Relativamente à segunda questão formulada no início deste estudo, “ Como é que os professores do ensino básico se situam face às características específicas do jardim de infância e do estatuto dos Educadores de Infância?”, os professores inquiridos, de uma forma geral, entendem que os educadores de infância são docentes como os professores do ensino básico e atribuem-lhes um papel de igual importância, tanto ao nível das suas funções como ao nível da sua carreira profissional.

No que diz respeito às questões apontadas para o papel e funções de ambos os docentes destes dois níveis de educação/ensino, a maioria das respostas apontam para o reconhecimento de uma parceria no processo educativo dos alunos.

O trabalho de articulação entre educadores de infância e professores do ensino básico, é tido como uma questão importante mas difícil de realizar, sendo justificada essa dificuldade principalmente através da existência de horários diferentes e acumulação de tarefas, podendo indicar que a situação do problema se encontra ao nível da legislação vigente que aponta para horários diferentes e para momentos de avaliação realizados em períodos diferentes.

A operacionalização do conceito de escola-organização apontado na legislação que norteou a organização de Agrupamentos de Escolas e de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, e que referiu a necessária existência de uma efectiva articulação não só de espaços e recursos mas também entre os intervenientes do processo educativo, não foi suficiente de forma a ultrapassar as dificuldades apontadas pelos respondentes, remetendo o problema para uma dimensão ao nível da organização escolar.

1.2. Conclusões Específicas:

Atendendo a cada um dos objectivos específicos deste estudo, apresentam-se as conclusões concretas correspondentes a cada um deles:

1.2.1. Importância que os professores do ensino básico conferem à educação pré-escolar no percurso dos alunos:

“Inquirir a opinião dos professores do ensino básico sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim de infância”

- Relativamente à definição da principal função da Educação Pré-Escolar, os respondentes indicaram as suas opiniões em relação às duas funções da educação pré-escolar, educativa e social, expressas nesta questão, confirmando que ambos os aspectos são importantes para a definição da Educação Pré-Escolar.

Consideraram ser importante a função educativa deste nível de educação, evidenciando um consenso na importância atribuída ao aspecto “permitir a realização das primeiras aprendizagens”.

Em relação à função social, “dar apoio às famílias que trabalham”, os respondentes revelaram ter uma opinião mais distribuída pelos vários campos de resposta, dando relevância a este aspecto.

Há uma concordância por parte dos respondentes dos três TEIP, relativamente à atribuição de funções de “cuidado” remetidas à educação pré-escolar.

Relativamente aos professores do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, prevalecem as diferenças entre si no que diz respeito ao aspecto “dar apoio às famílias que trabalham”, mas existe uma concordância em relação ao ponto que implica permitir a realização das primeiras aprendizagens.

- Ao nível dos diferentes domínios de aprendizagem que deveriam ser privilegiados neste nível de educação, os respondentes consideraram importante tanto as aprendizagens de ordem social como as de ordem cognitiva.

No âmbito das aprendizagens sociais, a sua concordância teve especial incidência em relação ao item “respeitar as regras sociais/sala de aula” e ao item “respeitar o outro”, tratando-se de duas dimensões ligadas ao desenvolvimento social com ligação directa às aprendizagens em sala de aula.

O aspecto “estar á mesa”, ligado essencialmente ao desenvolvimento pessoal e social, foi também tido como uma importante aquisição a fazer pelos alunos que frequentam a educação pré-escolar.

Ao nível das aprendizagens cognitivas, foi dada uma elevada importância ao item “desenvolvimento da comunicação”, sendo assim considerado o mais

relevante dos onze itens identificados, seguido do “desenvolvimento do raciocínio” e da “expressão motora”.

Conclui-se que, tanto ao nível social como ao nível cognitivo, os respondentes preocupam-se e valorizam os aspectos que interferem em rotinas e dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem.

Constata-se que há aspectos relativos às aprendizagens sociais que contam com a concordância dos respondentes e que são os que estão ligados ao comportamento na sala de aula: estar em grupo; saber partilhar e adquirir autonomia na realização de tarefas.

Relativamente às aprendizagens cognitivas, as que são da concordância dos respondentes, estão ligadas a competências globais de aprendizagem, são: desenvolvimento da comunicação; expressão motora e desenvolvimento do raciocínio, considerando menos importante a introdução a uma língua estrangeira.

- Em relação ao facto de se considerar que a educação pré-escolar deve ou não ser obrigatória, mereceu a concordância da maioria dos respondentes, não se sinalizando diferenças estatisticamente significativas.

Da mesma forma, os respondentes concordaram com a sua obrigatoriedade, tendo uma larga maioria referido a importância do seu início aos três anos de idade.

Os respondentes remetem assim, para este nível de educação, um papel e uma responsabilidade no sucesso escolar dos alunos e, por outro lado, consideram que é importante iniciar este processo o mais cedo possível.

Verifica-se que, relativamente aos professores dos 1º e 2º/3º ciclos existem diferenças de opinião relativamente à obrigatoriedade da educação pré-escolar, concordando ambos no entanto, com o seu início aos três anos de idade.

1.2.2. Conhecimento dos professores do ensino básico sobre o currículo e as práticas desenvolvidas na educação pré-escolar:

“Clarificar o que os professores do ensino básico sabem do currículo e das práticas desenvolvidas na educação pré-escolar”

- Relativamente à experiência e conhecimento que os respondentes têm sobre a educação pré-escolar, foi apontado por um largo número de respondentes que, aquilo que conhecem da educação pré-escolar foi através das “reuniões com educadores de infância” e das “actividades colectivas, passeios, visitas de estudo”, significando, neste caso, que resultou de uma actividade minimamente planificada.

No entanto, salienta-se que, neste campo não se registaram diferenças nos contactos profissionais mantidos pelos respondentes, através de “projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância”, “actividades na biblioteca da escola”, “acções de formação conjuntas” e “contactos informais”, indicando, portanto, a inexistência de uma intenção profissional pré-estabelecida, emergindo estas actividades de um carácter voluntário ou resultando da disponibilidade de recursos.

Já em relação aos contactos pessoais que os respondentes mantém com a educação pré-escolar, a maioria afirmou tê-lo feito através de “contactos/relações pessoais com educadores de infância”, apesar de se verificarem diferenças nas respostas dadas entre este aspecto e “filhos ou crianças conhecidas”.

- No que diz respeito aos aspectos que melhor caracterizam a educação pré-escolar, os respondentes atribuíram elevada importância ao aspecto “contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes”. Seguidamente indicaram o aspecto “dar às crianças oportunidade de brincar com outras, em grupo” e também deram relevância ao aspecto “permitir que as crianças participem em actividades de interesse”.

Conclui-se que a educação pré-escolar apresenta, principalmente, dois eixos que a caracterizam, um, como um “aliado” na preparação das crianças

tendo em vista o seu sucesso educativo, e outro, que perspectiva a sua socialização. É ainda relevante o terceiro aspecto focado, que aponta para o reconhecimento de uma intervenção educativa diferenciada.

Realça-se a concordância entre os respondentes relativamente ao aspecto “dar às crianças oportunidade de brincar com outras, em grupo”, inferindo-se que ligada à educação pré-escolar existe uma concepção lúdica.

Relativamente aos professores dos dois grupos de docentes, constatou-se que a sua concordância incide no aspecto “ permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse”.

- O documento de orientação curricular oficial da educação pré-escolar não é conhecido por mais de metade dos respondentes, e, entre aqueles que afirmaram conhecê-lo, apenas um reduzido número explicitou quais os conteúdos que efectivamente conhecem.

Esta questão significa que os conhecimentos que existem entre estes dois ciclos de educação e ensino não são consistentes.

Relativamente à informação pretendida sobre a educação pré-escolar, foi sinalizada a existência de concordância, sobre os aspectos indicados: “ currículo oficial”, “práticas pedagógicas”; “informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar” e “informação sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar”.

Estes dois últimos pontos apontam para uma necessidade explícita de informação sobre os resultados da frequência dos alunos na educação pré-escolar, realçando essa preocupação dos professores do ensino básico.

Quando se analisam as respostas dadas pelos dois grupos de professores, apenas o item “informação sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar” não obteve a concordância entre todos, podendo significar que a proximidade dos professores do 1º ciclo em relação à educação pré-escolar influencia na importância dada ao referido aspecto.

1.2.3. Diferenças da preparação e maturidade dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar:

“Verificar se os professores se apercebem das diferenças da preparação e maturidade dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar”

- A quase totalidade dos respondentes dos três TEIP consideraram que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar facilita o trabalho dos professores do ensino básico, tendo considerado como aspectos mais relevantes um “ maior domínio da linguagem” e uma “ maior interiorização de regras”, apontando assim para duas das dificuldades registadas nos três TEIP, relacionadas com o facto da língua portuguesa não ser a língua materna e, por outro lado, com registos de indisciplina que se fazem sentir naquelas escolas.

A concordância de opinião neste campo, estende-se também aos professores dos 1º e 2º/3º ciclos.

Registou-se ainda, no cômputo global dos três TEIP, uma concordância de opinião com os aspectos “ maior domínio da linguagem”, “maior facilidade de trabalhar em grupo” e maior destreza com materiais, evidenciando também aqui uma convergência de opinião entre os respondentes relativamente a estes aspectos, indicando os aspectos em que os professores sentem que a intervenção da educação pré-escolar pode interferir.

- A maioria dos respondentes, no cômputo global dos três TEIP, consideraram que deve haver aprendizagens definidas para a educação pré-escolar, acautelando assim que determinados conhecimentos sejam obrigatoriamente adquiridos pelas crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Quando se indicam as respostas dos dois grupos de professores do ensino básico, observa-se uma concordância entre ambos sobre a importância de haver aprendizagens definidas para a educação pré-escolar.

1.2.4. Contributo da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades:

“Saber se, na opinião dos professores do ensino básico e através da sua experiência, consideram que a educação pré-escolar contribui para uma maior igualdade de oportunidades”

De uma forma geral, os respondentes atribuíram elevada importância à frequência da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades, sinalizando-se neste ponto, a concordância dos respondentes ao nível dos três TEIP, mas divergindo entre os professores do 1º ciclo e os dos 2º e 3º ciclos.

Os aspectos que foram considerados de maior relevância e que igualmente contaram com a concordância dos respondentes, foram: “favorece a adaptação ao meio escolar” e “facilita as aprendizagens escolares”, evidenciando a prioridade dada aos aspectos relacionados com as aprendizagens.

1.2.5. Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico:

“Conhecer a opinião dos professores do ensino básico sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico”

- A maioria dos respondentes, no cômputo global dos três TEIP, referiram que existe alguma articulação entre os docentes do ensino básico e da educação pré-escolar e entre os aspectos indicados como possíveis para a concretização dessa articulação, registam-se os que obtiveram a sua concordância, e que são: “conhecimento das dificuldades do aluno”, “acompanhamento da evolução do aluno” e “troca de experiências pedagógicas”.

No que diz respeito às respostas dadas pelos professores dos 1º e 2º/3º ciclos, não existem diferenças em relação aos aspectos focados, considerados relevantes para a articulação.

De referir ainda que, existem indicadores de uma articulação pretendida entre estes dois ciclos de educação/ensino, que aponta para a melhoria do processo educativo dos alunos, partindo do que se fez (“partilha de informação

do trabalho realizado”) e seguindo para o que se deverá fazer (“conhecimento das dificuldades do aluno”).

- O levantamento das razões que poderiam originar a inexistência da articulação, indicou que, mais de metade dos respondentes, no cômputo global dos três TEIP, apontaram o aspecto “horários dos docentes diferentes entre si” como sendo um dos principais aspectos impeditivos de uma efectiva articulação, imediatamente seguida de “acumulação de tarefas”.

A organização e gestão escolar não responde de forma a colmatar estes dois problemas focados, pondo assim em causa o fio condutor entre ciclos tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

Regista-se que, em terceiro lugar, foi indicado o aspecto “falta de sentido de necessidade”, demonstrativo de uma postura existente entre os docentes e que pode significar a não procura de soluções para um problema, que ao não ser reconhecido enquanto problema, poderá resultar na permanência da falta de articulação.

Se se indicar as razões que não obtiveram diferenças entre os três TEIP, para além da concordância já registada sobre os “horários dos docentes diferentes entre si”, aparecem as “diferenças de formação inicial” a “falta de empatia” e as “diferenças de concepções educativas”, que focam aspectos que aprofundam as diferenças entre docentes do 1º ciclo e da educação pré-escolar.

Importa salientar a contradição existente entre estas razões, enquanto responsáveis pela inexistente articulação e que são imputadas a questões directamente ligadas à formação e profissionalidade, e a primeira razão, horários diferentes, que imputa a responsabilidade a um facto que é exterior ao docente.

Registaram-se diferenças entre as opiniões dos professores dos 1º e 2º/3º ciclos, relativamente aos aspectos “diferenças de formação inicial”, “acumulação de tarefas” e “falta de sentido de necessidade”, podendo esta questão estar ligada aos professores dos 2º e 3º ciclos, uma vez que se encontram mais distantes.

- Quanto às possíveis formas para se fazer articulação, que obtiveram uma maior concordância entre os respondentes foram, “ informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar”, que contou com a opinião da quase totalidade dos respondentes e “ actividades conjuntas”. Acrescenta-se também a estas duas formas de fazer articulação, a “ planificação conjunta de actividades” e a “ informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar”.

Em relação às respostas dadas pelos professores do 1º ciclo, o aspecto “ informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar” obteve uma maioria da concordância dos respondentes, imediatamente a seguir pelo aspecto “ informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar”. Relativamente aos professores dos 2º e 3º ciclos o aspecto “ informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar” foi também o que obteve uma maior incidência de opiniões favoráveis, bem como os aspectos “ actividades conjuntas” e “ informação sobre o percurso dos alunos na educação pré-escolar”.

Os aspectos aqui focados, apontam mais uma vez para uma articulação que se pretende incidente no processo educativo dos alunos, informando sobre o seu percurso escolar e suas dificuldades, apontando também, para um trabalho em conjunto com os professores, especialmente do 1º ciclo.

1.2.6. Diferenças do estatuto profissional do educador, relativamente aos outros docentes:

“Compreender como é que os professores do ensino básico, vêem as diferenças do estatuto profissional do educador, relativamente aos outros docentes”

- Mais de metade dos respondentes dos três TEIP concordam com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico, indicando como principal razão “ todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno”. Foram também tidas como importantes as razões “ educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos” e “ os educadores são também docentes”.

As razões que contaram com a concordância dos respondentes no cômputo global dos três TEIP assentaram em “ educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos” e “ profissionalmente ambos têm problemas semelhantes”.

Apesar de se ter registado um número reduzido de respondentes que não concordam com uma carreira única, a razão com maior incidência de respostas foi “cada um dos ciclos tem características diferentes entre si”, evidenciando aqui uma tendência para generalizar as diferenças e não para generalizar as semelhanças entre si.

Ao observar-se as respostas dadas pelos dois grupos de professores, regista-se uma maior incidência nos professores do 1º ciclo que concordam com uma carreira única do que no grupo dos professores dos 2º e 3º ciclo, tendo no entanto ambos os grupos indicado a mesma razão “ todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno”.

- A maioria dos respondentes dos três TEIP indicou estar de acordo com um calendário escolar da educação pré-escolar igual ao do ensino básico, enunciando como principais razões “ para haver tempos para a avaliação” e também” todos são docentes”.

Assinala-se, no entanto, que, esta questão registou diferenças nos três TEIP, tanto ao nível da concordância com o calendário escolar igual, como ao nível das razões indicadas.

Relativamente às respostas dadas pelos professores dos dois grupos, 1º ciclo e 2º/3º ciclos, há uma maior percentagem de professores do primeiro grupo em concordância com um calendário escolar igual, indicando que os educadores de infância e professores do 1º ciclo, enquanto docentes de dois ciclos que se seguem, sentem necessidade de tempos de avaliação em conjunto, tendo em vista a continuidade educativa dos seus alunos.

1.2.7. Propostas para a melhoria da educação pré-escolar:

“Saber o que, na opinião dos professores do ensino básico, seria desejável melhorar e de que modo, o funcionamento da educação pré-escolar”

- No entendimento da maioria dos respondentes dos três TEIP, a principal proposta para a melhoria da educação pré-escolar é torná-la obrigatória, sendo que as segunda e terceira propostas são, haver um programa definido para a educação pré-escolar e, haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças.

Não se registaram diferenças nas respostas dadas nas 7 propostas indicadas aos respondentes, estando neste aspecto generalizada a concordância ao nível dos três TEIP.

Estas três propostas são as mesmas que foram identificadas tanto pelos professores do 1º ciclo como pelos professores dos 2º e 3º ciclos.

É relevante perceber que as propostas de melhoria para o funcionamento da educação pré-escolar vão no sentido de uniformizar critérios curriculares à imagem e semelhança do que está definido para o ensino básico, apontando para uma escolarização da educação pré-escolar.

2. Aspectos Positivos da Investigação e Limitações do Estudo:

No decurso deste estudo surgiram algumas limitações e aspectos a salientar, que advêm da própria natureza da investigação realizada, e que são os seguintes:

- O estudo teve como base uma amostra que representou 69,5% da população alvo de três Agrupamentos de Escolas, o que, não sendo a sua totalidade, se considerou uma amostra representativa daquelas escolas, sendo 66,2% do TEIP 2, 65,5% do TEIP 3 e 84,3% do TEIP 4.
- Os critérios que presidiram tanto à escolha da amostra, como ao estudo exploratório que teve como objectivo a elaboração do questionário a aplicar, e ainda, a posterior testagem do mesmo, constituíram momentos desta investigação que possibilitaram a concretização do desenvolvimento do estudo

com rigor, reformulando questões ambíguas e retirando outras no sentido de não dispersar as opiniões.

- Na análise das respostas dadas por cada um dos Agrupamentos de Escolas, foi possível fazer-se uma compreensão sobre cada uma delas, mediada entre os dados provenientes do questionário e os dados resultantes da análise documental de cada um, contextualizando assim alguns dos respectivos resultados.
- Indo ao encontro de um dos aspectos metodológicos deste estudo, escolher mais do que um caso tendo por finalidade, entre outras, *tornar o estudo menos dependente de um contexto específico dando assim uma maior garantia da aplicabilidade dos resultados a contextos semelhantes*, pôde-se constatar a sua aplicabilidade pela existência de semelhanças entre cada um dos três TEIP, referidas e contextualizadas em cada um dos objectivos específicos referidos já anteriormente.
- Relativamente às diferenças estatisticamente significativas que surgiram ao longo do tratamento dos dados no cômputo global dos três TEIP em alguns campos do questionário, pode-se concluir que remetem para especificidades contextuais e projecto educativo de cada um dos Agrupamentos de Escolas.
- Em relação às diferenças observadas entre as respostas dadas pelos respondentes do 1º ciclo e as dadas pelos respondentes dos 2º e 3º ciclos, sinalizam a diferença de opinião entre estes dois grupos, ligada ao conhecimento e proximidade que cada um tem sobre e com a educação pré-escolar, estando o grupo do 1º ciclo mais próximo da educação pré-escolar sendo o ciclo que imediatamente lhe segue, e exercendo os seus docentes, funções em igual regime de mono docência.
- O questionário, enquanto técnica quantitativa utilizada, possibilitou a recolha de dados de um maior número de respondentes, uma vez que se trata de um instrumento de recolha de dados que proporciona a obtenção do maior número possível de respostas e oferece uma visão global acerca da opinião dos inquiridos, tendo possibilitado, assim, o alargamento do universo estudado.

No entanto, e como as respostas em aberto não foram totalmente exploradas e preenchidas, não atingindo por isso o objectivo de recolha do máximo de sugestões e opiniões por parte dos inquiridos, limitou a recolha mais aprofundada de determinadas questões, que só teria sido possível, se feita de uma forma mais individualizada.

Também se constatou que, o facto de os respondentes nem sempre justificarem as razões que explicitavam a sua concordância ou não relativamente às questões que lhes eram colocadas, limitou a possibilidade de dilatar o conhecimento e as conclusões.

Assinala-se ainda que, enquanto dificuldade na recolha dos dados, as questões de resposta múltipla apresentadas no questionário, abriram um número infinito de possibilidades, dificultando o seu tratamento e levando à opção de uma recolha feita a partir da introdução da hipótese de resposta “sim” e “não” para cada uma das possibilidades de resposta, evitando dessa forma a multiplicação infinita de hipóteses de respostas.

- Não foi possível alcançar o objectivo específico “identificar se a opinião dos professores sobre a educação pré-escolar varia segundo o seu nível de ensino / área disciplinar”, na medida em que a distribuição dos professores inquiridos pelas suas áreas disciplinares, não foi em número significativo, distribuindo-se por muitas áreas e em número insuficiente. Este objectivo é proposto ser tratado com uma amostra maior num estudo futuro.

3. Futuras linhas de investigação

Ao longo do desenvolvimento deste estudo e à medida que se foram abordando os diferentes aspectos, foram surgindo novos pontos que, cruzando com diferentes linhas de investigação, apontam para uma necessária e constante actividade reflexiva.

Importa ainda realçar que se aponta também para os aspectos que devido às dificuldades do desenvolvimento do estudo, não foram abordados ou aprofundados.

Entre as várias linhas de investigação que surgiram, destacam-se as seguintes:

- Saber qual a opinião dos educadores de infância sobre a percepção que os professores do ensino básico têm sobre eles;
- Alargar o estudo em Agrupamentos que não sejam TEIP, sobre qual a percepção que os professores do ensino básico têm sobre a educação pré-escolar;
- Aprofundar as diferenças de opinião dos professores do ensino básico do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos sobre a educação pré-escolar;
- Identificar se a opinião dos professores sobre a educação pré-escolar varia segundo o seu nível de ensino/área disciplinar;
- Saber qual o papel da liderança de uma escola na alteração da percepção que os professores do ensino básico têm sobre a educação pré-escolar;
- Saber qual o papel da liderança de uma escola na construção de uma efectiva articulação entre os vários ciclos de educação/ensino e de um trabalho colaborativo entre docentes;
- Aprofundar as razões que originam as dificuldades existentes de articulação entre os professores do ensino básico e os educadores de infância;
- Aprofundar o estudo sobre a articulação entre os vários ciclos de educação/ensino e formas possíveis de a concretizar;

Referências Bibliográficas

Abrecht, R. (1994), “A Avaliação Formativa – Coleção Práticas Pedagógicas”, Rio Tinto, Edições ASA

Afonso, Natércio (2005), “ Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático”, Lisboa, Edições ASA

Aleixo, Irene (1992) “Raízes para um Futuro de Sucesso”, Folha Informativa nº1 A Mudança, Comissariado Regional do Sul da Luta contra a Pobreza, Lisboa, Ministério do Emprego e da Segurança Social

Alarcão, Isabel e Tavares, José (1987), “Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem”, Coimbra, Livraria Almedina

Alarcão, Isabel e Roldão, M.C. (2008), “Supervisão um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores”, Mangualde, Edições Pedago

Albarello, Luc; Digneffe, Françoise; Hiernaux, Jean-Pierre; Maroy, Christian; Ruquoy, Danielle; Saint-Georges, Pierre (1997), “ Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva

Almeida, L. E Freire, T. (2003), “Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação”, Braga, Psiquilibrios

Alonso, Luísa (2000), “A Construção Social do Currículo: Uma Abordagem Ecológica e Prática”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.53-68

Apple, W. Michael (1997) “Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas”, Lisboa, Educa

Apple, W. Michael (1999), “Políticas culturais e educação”, Porto, Porto Editora

Ainscow, Mel, (1996), “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, Lisboa, Edições Unesco

Ainscow, Mel; Porter, Gordon e Wang, Margaret, (1997) “Caminhos Para as Escolas Inclusivas”, Lisboa, Instituto de inovação Educacional

Arce, Alessandra, (2002), “Friedrich Froebel o Pedagogo dos Jardins de Infância”, Petrópolis, Editora Vozes

Arfuch L. (1995), “ La entrevista, una invención dialogica”, Barcelona, E. Paidós

Ball, Stephen J. (1990),” Qualitative Studies in Education”, London, Vol.3, pp.157-171

Bardin, Laurence (1977), “Análise de Conteúdo”, Lisboa, Edições 70

Barroso, Zélia (2007), “Violência nas Relações Amorosas”, Lisboa, Edições Colibri

Barroso, J. (1997), “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”, in Barroso, J (org.) - O Estudo da Escola, Porto; Porto Editora

Barroso, J./1997), “Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação”, in SPCE – Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino, Lisboa, SPCE

Bell, Judith (2008), “Como Realizar um Projecto de Investigação”, Lisboa, Gradiva

Benavente, Ana (1993), “Mudar as Escolas, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiente”, Cadernos e Inovação Educacionais, Lisboa, Escolar Editora

Benavente, Ana (1991), “Insucesso Escolar no Contexto Português, Abordagens, Concepções e Políticas” in Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas, Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J.; Trognon, A. (1987), “Les Techniques D’ Enquête em Sciences Sociales”, Paris, Bordas

Blanchet A. et al, (1985), “L’Entretien dans les Sciences Sociales”, Paris, Bordas

Blanco, Élia (1998), “A Formação de Professores: uma necessidade urgente no âmbito da educação multicultural”, in Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, Santa Maria da Feira, ADEF/CIIE, pp.205-220

Bogdan,R.C.; Biklen,S.K. (1994) “ Investigação Qualitativa em Educação”, Porto, Porto Editora

Bolívar, António (1997), “A Escola como Organização que aprende”, em Rui Canário (Org.), Formação e Situações de Trabalho, Porto, Porto Editora, pp.77-100

Boudon, Raymond (1990), “Os Métodos em Sociologia”, Lisboa, Edições Rolim

Bryman, Alan; Crameer, Duncan, (2003), “Análise de Dados em Ciências Sociais”, Oeiras, Celta Editora

Bruner, Jerome S., “Para uma Teoria da Educação”, Lisboa, Relógio D’Água

Burgess, Robert G. (1992), “In the Field”, London, Routledge

Cachapuz, António; Praia, João; Jorge, Manuela (2000), “Reflexão em Torno de Perspectivas do Ensino das Ciências: Contributos para uma Nova

Orientação Curricular – Ensino Por Pesquisa”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.69-79

Campos, Bartolomeu P. (1991), “Desenvolvimento Psicológico e Educação para a Democracia no Quadro da Formação Pessoal e Social “ in Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

Canário, Rui (2000), “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A Escola Face à Exclusão Social”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.125-135

Canário, Rui; Alves Natália; Rolo, Clara (2001), “Escola e Exclusão Social”, Lisboa, IIE/Educa

Canário, Rui (2000), “ Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro, Fórum nº 27, Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade de Braga, pp. 125-139

Canário, Rui (1999), “A Escola, a Autonomia e a Territorialização da Acção Educativa”, Aprender nº 23, Portalegre: ESEP, pp.25-31

Canário, Rui (1999), “A Escola: o lugar onde os professores aprendem”, Cadernos de Educação de Infância nº 52, Lisboa: APEI, pp.11-18

Canário, Rui (1998), “Aprendizagem, experiência e currículo”, *Ensinus*, 13, pp.2-5

Cardona, Maria João (1997), “ Para a História da Educação de Infância em Portugal”, Porto, Porto Editora

Carneiro, Roberto (2001) “Fundamentos da Educação e Aprendizagem”, Gaia, Fundação Manuel Leão

Carrasco, J. (1989) “Como Avaliar a Aprendizagem”, Rio Tinto, Edições ASA

Carvalho, A e Diogo, F. (1994), “Projecto Educativo”, Porto, Edições Afrontamento

Carvalho, Adalberto Dias (1995), “ Novas Metodologias em Educação”, Porto, Porto Editora

Carvalho, Adalberto Dias (1996), “ Epistemologia das Ciências da Educação”, Porto, Edições Afrontamento

Carvalho, Rómulo (2001), “História do Ensino em Portugal”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Cicourel, Aaron V. (1964), “Method and Measurement in Sociology”, New York, Free Press of Glencoe

Cohen, L e Manion, L (1981), “ Research Methods in Education”, London, Croom Heim

Conselho Nacional de Educação (1998),” Educação, Memórias e Testemunhos”, Lisboa, Gradiva

Correia, J.A.; Stoleroff, A e Stoer, S. (1993), “A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal”, cadernos de Ciências Sociais, 12/13, pp. 25-51

Correia, José Alberto (1999), “ relações entre a Escola e a Comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação”, Aprender, 22, pp. 129-134

Cunha, Pedro D’ Orey (1996), “Ética e Educação”, Lisboa, Universidade Católica Editora

Curado, Ana P.; Gonçalves C.; Góis Eunice; Vicente Lina; Alaíz Vitor (2003, “ Temas de Investigação 28: Resultados Diferentes, Escolas de Qualidade Diferente? : Estudo Quantitativo”, Lisboa, Editora Ministério da Educação

Curado, Ana P.; Gonçalves C.; Góis Eunice; Vicente Lina; Alaíz Vitor (2003, “ Temas de Investigação 29: Resultados Diferentes, Escolas de Qualidade Diferente? : Estudo de Caso Múltiplo”, Lisboa, Editora Ministério da Educação

Cró, Maria de Lurdes,(1992), “Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento”, em Desenvolvimento Curricular e Projecto de Formação, Cadernos Cidine, Aveiro, Associação Cidine, pp.14-40

David, Myriam (1977), “A Criança dos 0 aos 6 anos”,Lisboa, Moraes Editores

Delgado, P. (2006), “Os Direitos da Criança – da Participação à Responsabilidade”, Porto, Profedições

Díaz, Amparo, S. (2002), “Avaliação da Qualidade das Escolas – Modelos de Avaliação da Qualidade Educativa, A Eficácia Escolar e as Propostas de Melhoria dos Resultados”, Porto, Edições ASA

Domingues, Maria Cristina V. Pereira (1992), “ A Integração dos Filhos dos Emigrantes em Escolas do Entroncamento” in Apoio Educativo a Populações Especiais, Santarém, Escola Superior Educação de Santarém

Diniz, Maria Augusta Seabra (1993),” As Fadas Não Foram à Escola”, Porto, Edições ASA

Dryfoos, Joy G. (1990), “ Adolescents At Risk - Prevalence and Prevention”, Oxford, Oxford University Press

Dubar, Claude (1997), “ A Socialização”, Porto, Porto Editora

Erikson, E. (1971), “ Infância e Sociedade”, Lisboa, Zahar Ed.

Espiney, Rui d' (1994), “Escolas isoladas em movimento”, Setúbal, ICE

Espiney, Rui d' (1995), “Local, Dinâmica, Desenvolvimento integrado e Parcerias”, Educação e Ensino, nº11, Setúbal: AMDS, pp.22-23

Esteves, Manuela (2000), “Flexibilidade Curricular e Formação de Professores”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.117-123

Estrela, Albano (1984), “Teoria e Prática de Observação de Classes”, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica

Estrela, Albano; Novoa Antonio; Rodrigues, Armindo; Falcão, Eugénia; Pinto, Patrícia Rosado (1990), “La Methodologie de La Recherche em ducation - *ACTES*”, Lisboa, Universidade de Lisboa

Fernandes, Margarida (2000), “O Currículo na Pós-Modernidade: Dimensões a Reconceptualizar”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 27-38

Fissher, Julie (2004), ” A Relação entre o Planeamento e a Avaliação” em Iram Siraj-Blatchford, (coord.), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância, Lisboa, Texto Editora, pp. 21-40

Foddy, William (1993), “Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas e em entrevistas e questionários”, Oeiras, Celta Editora

Fontana, D. (1977), “Personalidade e Educação”, Lisboa, Livros Horizonte

Fontana, D. (1991), “Psicologia para Professores”, Lisboa, Manole, Lda

Formosinho, J (2002), “A Supervisão na Formação de Professores”, Porto, Porto Editora

Formosinho, J e Kishimoto, T. (2002), “Formação em Contexto, uma Estratégia de Integração”, S. Paulo, Pioneira Thonson

Formosinho, Júlia (2007), “Pedagogia da Infância:Reconstruindo uma Práxis de Participação”, em Júlia Oliveira Formosinho, (coord), Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto, Porto Editora, pp.13-42

Formosinho, Júlia (2007), “A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância”, em Júlia Oliveira Formosinho, (coord), Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto, Porto Editora, pp.43-92

Fosnot, Catherine Twomey (1996), “Construtivismo e Educação”, Instituto Piaget, Lisboa, Horizontes Pedagógicos

Fortin, Marie-Fabienne (2009), “ Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação”, Loures, Lusodidacta

Fox, D (1981), “ O Processo de Investigação em Educação”, Madrid, Universidade de Navarra

Furlanetto, Ecleide Cunico (2000) “Formação de Professores: desvelando os símbolos para pesquisar interdisciplinarmente”, em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp.151-164

Frada, João (2005), “Novo Guia Prático Para Pesquisa, Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos e Organização de Currículos”, Lisboa, Setecaminhos

Freitas, Cândido Varela (2000), “O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernidade, Teoria e Prática”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.39-52

Freitas, Luísa Bvarela e Freitas, Cândido Varela (2002) “Aprendizagem Cooperativa”, Porto, Edições ASA

Gameiro, F. (2004), “Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no jardim de Infância”, Chamusca, Edições Cosmos

Gesell, Arnold (1979) “A criança dos 0 aos 5 anos, o Bêbé e a Criança na Cultura dos Nossos dias”, Lisboa, Publicações Dom Quixote

Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997) “O Inquérito – Teoria e Prática”, Oeiras, Celta Editora

Gonçalves, Isabel M. (2008), “Avaliação em Educação de Infância – das Concepções às Práticas”, Lisboa, Editorial Novembro

Gonzalez, P.F. (2002), “ O Movimento da Escola Moderna – Um Percorso Cooperativo na Cosntrução da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar”, Porto, Porto Editora

Guerra, Isabel M. Pimentel C. (1991), “Populações e Serviços na Luta Contra a Pobreza: A Procura do Desenvolvimento Local” in 1º Encontro de Promotores de Projectos, Comissariado Regional do Sul da Luta Contra a Pobreza, Lisboa, Ministério do Emprego e da Segurança Social

Grácio, S. (1997), “Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais”, Lisboa, Educa

Hill, M e Hill, A. (2005), “Investigação por Questionário”, Lisboa, Edições Sílabo

Hohmann, Mary; Benard, Banet; Weikart, David P. (1984), “A Criança em Acção”, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian

Huberman, Michael e Miles, Matthew B. (2002) “The Qualitative Researcher’s Companion”, London, Sage Publications

Instituto de Inovação Educativa (1999), “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, Encontro nacional de 29 e 30 de Novembro, Lisboa, IIE

Igea D. (1995), “ Técnicas de Investigacion en Ciências Sociales”, Madrid, Dykinson

Iria, Maria José (1992), “ Para uma Nova Dinâmica Educativa” in Menores em Risco, Lisboa, Provedoria da Justiça

Josso, Marie-Christine (2002), “Experiências de Vida e Formação”, Lisboa, Educa

Kaufmann, Jean-Claude (1996), “L’Entretien Compréhensif”, Paris, Éditions Nathan

Katz, L. Chard, S. (1997), “A Abordagem de Projecto na Educação de Infância”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Legall, André (1978), “O Insucesso Escolar”, Lisboa, Editorial Estampa, Lda

Leite, Carlinda (2000), “Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.137-167

Lessard-Hebert, M; Goytte,G; Boutin, G (1994), “ Investigação Qualitativa : Fundamentos e Prática”, Lisboa, Instituto Piaget

Lima, J. E Pacheco, J. (2006), “Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses”, Porto Porto Editora

Lino, Dalila (2007), “O Modelo Pedagógico de Reggio Emília”, em Júlia Oliveira Formosinho, (coord), Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto, Porto Editora, pp.93-122

Lisboa, Manuel; Carmo, Isabel do; Vicente, Luísa Branco; Nóvoa, António; Barros, Pedro Pita; Roque, Ana ; Silva, Sofia Marques da; Franco, Luísa; Amândio, Sofia (2006), “Prevenir ou Remediar”, Lisboa, Edições Colibri

Loff, Pedro (1992), “ Mudança de Necessidades, Mudança de Atitudes” in A Acção Social Face aos Novos Imperativos Sociais, Lisboa, Direcção Geral da Acção Social

Lopes da Silva, I. (1996), “ Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologias de Investigação”, Lisboa, Instituto de Investigação Educativa

Lorenzo Delgado, M. (1995) “Organizacion escolar: la construccion de la escuela como ecosistema”, Madrid, Ediciones Pedagógicas

Lorenzo Delgado, M. (2003) “ La organizacion y Gestion del centro educativo: Analisis de casos prácticos”, Madrid, Editorial Universitas, S.A.

Luís, Helena (2000), “Educação Pré-Escolar Diferenciada e Estilo de Interação Adulta: avaliação das práticas dos educadores de infância” em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp. 73-88

Magalhães, J. (1997), “ Um Contributo para a História da Educação de Infância em Portugal” in Pinto M e Sarmento, M.J.(Coord.) As Crianças - Contextos e Identidades, Braga, Centro de Estudos da Criança

Malaguzzi, Loris (2000), “ I cento linguaggi dei bambini”, Reggio Emília - Itália, Reggio Children

Maroy, Christian (1995), “Análise qualitativa de entrevistas”, in Albarello, Luc e tal, Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva, pp.117-155

Marques, Ramiro (1998), “ Professores, Famílias e o Projecto educativo”, Porto, Edições ASA

Marques, Ramiro (1998), “Ensinar valores, Teorias e Modelos”, Porto, Porto Editora

Marques, Ramiro (1998), “ A Arte de Ensinar, dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos”, Lisboa, Plátano Edições Técnicas

Mauco, Georges (1975), “A Educação Afectiva e Caracterial da Criança”, Lisboa, Livros Horizonte

Mendonça, M. (1995), “ A Educadora de Infância”, Porto, Edições ASA

Mialaret; G. (1980), “ As Ciências da Educação”, Lisboa, Morais Editores

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1999), “Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas”, Lisboa, Ministério da Educação

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (1999), “ A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal”, Estudo Temático da OCDE, Lisboa, Ministério da Educação

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, (2002), “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1998), “Qualidade e Projecto”, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997), “Legislação”, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1994), “Jardim de Infância/Família – Abordagem Interactiva”, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação e das Universidades, Direcção Geral do Ensino Básico, (1981) “Perspectivas de Educação em Jardins de Infância”, Lisboa, Oficinas Gráficas da Editorial do Ministério da Educação

Montenegro, Mirna, org, (1997), “Educação de Infância e Intervenção Comunitária”, Setúbal, ICE

Monteiro, A. (2008), “Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação”, Porto, Porto Editora

Morgado, José (2003), “Qualidade, Inclusão e Diferenciação”, Lisboa, ISPA Lisboa

Moura, Filomena (2009), “Horários em Educação Pré-Escolar”, in Cadernos de Educação de Infância, nº 88, Lisboa, APEI, pp.48

Moura, Filomena (2010), “Diferentes porquê? – Calendário Escolar da Educação de Infância e do Ensino Básico”, in Cadernos de Educação de Infância, nº 89, Lisboa, APEI, pp.50

Mukhina, V. (1986), “Psicologia da Idade Pré-Escolar”, São Paulo, Martins Fontes

Niza, Sérgio, (2007), “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”, em Júlia Oliveira Formosinho, (coord), Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Porto, Porto Editora, pp.123-140

Nóvoa, António, Org. (1995), “Profissão Docente”, Porto, Porto Editora

Pacheco, José Augusto e Morgado, José Carlos (2002), “Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola”, Porto, Porto Editora

Pacheco, José Augusto (2006), “Escritos Curriculares”, São Paulo, Brasil, Cortez Editora

Pacheco, José Augusto e Paraskeva, João Menelau (2000), “A tomada de Decisão na Contextualização Curricular”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.111-116

Paixão, Maria de Lurdes (1992), “ O Sucesso Educativo como Factor de Prevenção” in Menores em Risco, Lisboa, Provedoria da Justiça

Pascal, Christine e Bertram, Tony (1999), “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, Porto, Porto Editora

Perrenoud, Ph. (1999), “ Construir as Competências desde a Escola”, Porto Alegre, Artmed

Perrenoud, Ph. (2000), “ 10 Novas Competências para Ensinar”, Porto Alegre, Artmed

Perrenoud, Ph. (2001), “ Porquê Construir Competências a partir da Escola”, Porto Alegre, Artmed

Perrenoud, Ph. (2002), “ As Competências para Ensinar no Século XXI”, Porto Alegre, Artmed

Perrenoud, Ph. (2002), “ Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação”, Porto, Edições ASA

Perrenoud, Ph. (2004), “Os Ciclos de Aprendizagem– Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar”, Porto Alegre, Artmed

Pestana, Maria helena; Gageiro, João Nunes (2000), “Análise de Dados para Ciências Sociais- A Complementaridade do SPSS”, Lisboa, Edições Sílabo

Piaget, Jean (1972), “ Psicologia e Pedagogia”, S. Paulo, Forense – Teoria e Práticas”, Porto, Profedições

Pires, Cristina M. (2007), “ Educador de Infância

Pombo, Olga (2000), “Comunicação e Construção do Conhecimento”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.5-25

Pringle, Mia Kellmer (1983) “ A Criança”, London, Editora Inglesa

Queluz, Ana Gracinda, (2000), “Professor e aluno: os dois fios num único desenho de formação” em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp. 181-194

Quivy, Raymond, (1998), “ Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva

Rebello, J; Correia, O (1999), “O Sentido dos Deveres para casa”, Coimbra, Edição do autor

Ribeiro, António Carrilho, (1990), “ Desenvolvimento Curricular”, Lisboa, Texto Editora

Roldão, Maria do Céu; Nunes, Luísa; Silveira, Teolinda, (1997),” Relatório Do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

Roldão, Maria do Céu (2003), “Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e praxis”, Porto, Porto Editora

Roldão, Maria do Céu (1999), “Os Professores e a Gestão do Currículo”, Porto, Porto Editora

Roldão, Maria do Céu, “Gestão do Currículo e Avaliação de Competências”, Queluz de Baixo, Amadora, Editorial Presença

Roldão, Maria do Céu (2005), “Estudos de Práticas de Gestão do Currículo”, Lisboa, Universidade Católica Editora

Roldão, Maria do Céu (2000), “A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Educativas Actuais” em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp.121-133

Roldão, Maria do Céu (2000), “O Currículo Escolar: da Uniformidade à Contextualização – Campos e Níveis da Decisão Curricular”, em Revista de Educação, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.81-109

Rosa, Joaquim Coelho (1992), “Educação Integral” in Menores em Risco, Lisboa, Provedoria da Justiça

Rosa, João (1992), “Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância”, Lisboa, Ministério da Educação

Rosales, C. (1992), “Avaliar e Reflectir sobre o Ensino – Colecções Práticas Pedagógicas”, Rio Tinto, Edições ASA

Robson, Colin (2002), Real World Research, Oxford, Blsckwell Publishing, pp. 254

Ruquoy, Danielle (1995), “Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador”, in Albarello, Luc e al, Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva, pp. 84-116

Rychen, D.S. e Tiana, A. (2005), “Desenvolver competências chave em Educação”, Porto, Edições ASA

Sacristán, J. Gimeno (2000), “O Currículo Uma Reflexão sobre a Prática”, Porto Alegre, Brasil, Artmed Editora

Sá, Eduardo (2002), “Entrevista ao Eduardo Sá”, Cadernos de Educação de Infância, nº 61, Lisboa, APEI, pp. 4-10

Santos, J. (1982), “ Ensaio sobre Educação A Criança quem é?”, Lisboa, Livros Horizonte

Sarmiento, M.J. (2008) “Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança”, in Relatório do Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, Conselho Nacional de Educação, <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>

Serra, Célia Maria Almeida Santos (2004), “Currículo na Educação Pré-Escolar e a Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico”, Vila da Feira, Coleção Educação

Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.), (1986), “Metodologia das Ciências Sociais”, Porto, Edições Afrontamento

Siraj-Blatchford, Iram (2004) “ Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os seis anos” em Iram Siraj-Blatchford, (coord.), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância, Alfragide, Amadora, Texto Editora, pp. 10-20

Sousa, Alberto B. (2004), “Avaliação de Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos”, Lisboa, Livros Horizonte

Sousa, Alberto B. (2005), “ Investigação em Educação”, Lisboa, Livros Horizonte

Sousa, Francisco Rodrigues (2000), “Formar Educadores para a Diferenciação Curricular e para a Equidade” em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp.89-100

Souta, L. (1997), “Multiculturalidade e Educação”, Porto, Profedições

Spodek, Bernard e Brown, Patrícia Clark, (2007) “Alternativas Curriculares em Educação de infância: Uma perspectiva histórica”, em Bernard Spodek (coord) Manual de Investigação em Educação de Infância, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.193-223

Sprinthall, Norman A; Sprinthall, Richard C., (1993), “Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista”, Lisboa, Editora Mc Graw-Hill de Portugal

Silva, Agostinho (1991) “ O Método Montessori”, Lisboa, Editorial Inquérito, Lda

Tavares, Clara Ferrão (2000) “Novas Competências Para Ensinar, Mais Caminhos a Percorrer”, em Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (coord.) Inovação, Currículo e Formação, Porto, Porto Editora, pp. 25-42

Tuckman, B.W. (2000), “Manual de Investigação em Educação”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Valadares, J e Graça, M. (1998), “Avaliando para Melhorar a Aprendizagem”, Amadora, Plátano

Vasconcelos, T. (1997), “Ao Redor da Mesa Grande”, Coleção Infância, Porto, Porto Editora

Vasconcelos, T. (2009), “A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras”, Lisboa, Textos Editora

Vygotsky, L (1984), “Thought and Language”, Cambridge, Mass, Mit Press

Wood, D. (1996), “ Como as Crianças Pensam e Aprendem”, São Paulo, Martins Fontes

Xiberras, Martine (1993), “As Teorias da Exclusão”, Lisboa, Instituto Piaget

Yin, Robert K. (1990) “Case Study Research – Design and Methods”, London, Sage Publications

Zabalza, Miguel A.(1998), “Qualidade em Educação Infantil”, Porto Alegre, ArtMed

Zabalza, Miguel A.(1999), “Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola”, Porto, Edições ASA

Zabalza, Miguel A. (2003), “A Didáctica da Educação Infantil”, Porto, Edições ASA

Documentos oficiais e/ou legislativos:

Ministério da Educação (2007), Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério da Educação (2007), Procedimentos e Práticas Organizativas na Avaliação da Educação Pré-Escolar, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério da Educação (2002), Rectificação à Organização Curricular do Ensino Básico, Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro

Ministério da Educação (2001), Organização e Gestão Curricular do ensino básico e secundário, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Ministério da Educação (1989), Definição dos planos curriculares do ensino básico e secundário, Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Ministério da Educação (2001), Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto

Ministério da Educação (2001), Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensino básico e secundário, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

Ministério da Educação (2005), Lei de Bases do Sistema Educativo, versão nova consolidada, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

Ministério da Educação (2005), Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro

Ministério da Educação (2006), Alteração ao despacho normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro, Despacho Normativo nº 18/2006 de 14 de Março

Ministério da Educação (1990), Criação das primeiras escolas básicas integradas, Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90

Ministério da Educação (1997), Educação Pré-Escolar – Legislação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar

Ministério da Educação (1973), Estrutura do Sistema Educativo, Decreto-Lei nº 5/73, de 25 de Julho

Ministério da Educação (1978), Criação dos primeiros Jardins de infância públicos, Decreto-Lei nº 386/78, de 6 de Dezembro

Ministério da Educação (1979), Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro

Ministério da Educação (1997), Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Ministério da Educação (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto

Ministério da Educação (1998), Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Ensino não Superior, Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Ministério da Educação (1997), Regime Jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar, Despacho Conjunto nº 147/97, de 11 de Junho

Ministério da Educação (1997), Normas de Instalações, Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto

Ministério da Educação (1997), Normas de Equipamento e Material, Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto

Ministério da Educação (2000), Definição do Calendário Escolar, Despacho nº 24/00, de 11 de Maio

Ministério da Educação (2002), Definição do Calendário Escolar para a Educação Pré-Escolar, Despacho nº 19 310/2002

II - ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 2

Gráfico 2 – Inexistência da articulação TEIP 2

Gráfico 3 – Calendário escolar TEIP 2

Gráfico 4 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 3

Gráfico 5 – Inexistência da articulação TEIP 3

Gráfico 6 – Calendário escolar TEIP 3

Gráfico 7 – Informação sobre a educação pré-escolar TEIP 4

Gráfico 8 – Inexistência da articulação TEIP 4

Gráfico 9 – Calendário escolar TEIP 4

Gráfico 10 – Educação Pré-Escolar obrigatória no cômputo global dos três TEIP

Gráfico 11 – Articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar nos três TEIP

Gráfico 12 – Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico

Gráfico 13 – Calendário escolar da educação pré-escolar igual ao do ensino básico, cômputo global dos TEIP

Gráfico 14 – 1ª opção – Obrigatoriedade da educação pré-escolar, distribuído pelos três TEIP

Gráfico 15 – 2ª opção – Programa definido para a educação pré-escolar, distribuído pelos três TEIP

Gráfico 16 – 3ª opção – Registo formal na avaliação das aprendizagens das crianças, distribuído pelos três TEIP

III - ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 – Funções exercidas para além da prática docente TEIP 2
- Tabela 2 – Principal função da educação pré-escolar TEIP 2
- Tabela 3 – Aprendizagens sociais TEIP 2
- Tabela 4 – Aprendizagens cognitivas TEIP 2
- Tabela 5 – Contactos profissionais TEIP 2
- Tabela 6 – Aspectos que caracterizam a educação pré-escolar TEIP 2
- Tabela 7 – Aprendizagens definidas TEIP 2
- Tabela 8 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 2
- Tabela 9 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 2
- Tabela 10 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 2
- Tabela 11 – Formas para se fazer a articulação TEIP 2
- Tabela 12 – Carreira única TEIP 2
- Tabela 13 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP 2
- Tabela 14 – Funções exercidas, para além da prática docente TEIP 3
- Tabela 15 – Principal função da educação pré-escolar TEIP 3
- Tabela 16 – Aprendizagens sociais TEIP 3
- Tabela 17 – Aprendizagens cognitivas TEIP 3
- Tabela 18 – Contactos profissionais TEIP 3
- Tabela 19 – Aspectos que caracterizam a educação pré-escolar TEIP 3
- Tabela 20 – Aprendizagens definidas TEIP 3
- Tabela 21 – Inexistência de aprendizagens definidas TEIP 3
- Tabela 22 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 3
- Tabela 23 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 3
- Tabela 24 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 3
- Tabela 25 – Formas de articulação TEIP 3
- Tabela 26 – Carreira única TEIP 3
- Tabela 27 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP3
- Tabela 28 – Funções exercidas para além da prática docente TEIP4
- Tabela 29 – Principal função da educação pré-escolar TEIP4
- Tabela 30– Aprendizagens sociais TEIP 4

Tabela 31 – Aprendizagens cognitivas TEIP 4

Tabela 32 – Contactos profissionais TEIP 4

Tabela 33 – Contactos pessoais TEIP 4

Tabela 34 – Aprendizagens definidas TEIP4

Tabela 35 – Inexistência de aprendizagens definidas TEIP 4

Tabela 36 – Aspectos relevantes para uma igualdade de oportunidades TEIP 4

Tabela 37 – Aspectos relevantes do papel facilitador da educação pré-escolar TEIP 4

Tabela 38 – Aspectos relevantes na articulação TEIP 4

Tabela 39 – Formas de fazer a articulação TEIP 4

Tabela 40 – Carreira única TEIP 4

Tabela 41 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar TEIP 4

Tabela 42- Características da amostra – 3 TEIP

Tabela 43- Funções exercidas, para além da prática docente, distribuídas por TEIP

Tabela 44- Principal função da educação pré-escolar, distribuída por TEIP

Tabela 45- Principal função da educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 46 – Global das aprendizagens sociais – 3 TEIP

Tabela 47- Aprendizagens sociais, distribuídas por TEIP

Tabela 48 – Aprendizagens sociais - professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 49 – Global das aprendizagens cognitivas

Tabela 50- Aprendizagens Cognitivas, distribuídas pelos TEIP

Tabela 51 – Aprendizagens Cognitivas – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 52 – Experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar , distribuição pelos TEIP

Tabela 53 - Experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar, professores 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 54 – Contactos pessoais com a educação pré-escolar, distribuição pelos TEIP

Tabela 55 – Contactos pessoais com educação pré-escolar – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 56 – Aspectos que melhor caracterizam o nível de educação pré-escolar, distribuídos pelos TEIP

Tabela 57 – Caracterizar o nível de educação – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 58 – Documento de Orientação Curricular – distribuição por TEIP

Tabela 59 – Documento de orientação curricular oficial para a educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 60 – Informação sobre educação pré-escolar, distribuída pelos TEIP

Tabela 61 – Informação sobre a educação pré-escolar – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 62 – Aprendizagens definidas, distribuídas pelos TEIP

Tabela 63 – Aprendizagens definidas para a educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 64 – Educação pré-escolar obrigatória, distribuída pelos TEIP

Tabela 65 – Obrigatoriedade da educação pré-escolar a partir de que idade a, distribuída pelos TEIP

Tabela 66 – Obrigatoriedade da educação pré-escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 67 – Obrigatoriedade da educação pré-escolar a partir de que idade – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 68 – Importância da frequência da educação pré-escolar para uma maior igualdade de oportunidades, distribuída pelos TEIP

Tabela 69 – Aspectos mais relevantes para uma maior igualdade de oportunidades, distribuídos pelos TEIP

Tabela 70 - Importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade de Oportunidades – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 71 - Aspectos mais relevantes para uma maior igualdade de oportunidades – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 72 – Frequência na educação pré-escolar facilita ou não o trabalho dos professores do ensino básico, distribuição pelos TEIP

Tabela 73 - Aspectos que facilitam o trabalho dos professores do ensino básico, distribuídos por TEIP

Tabela 74 – Frequência na educação pré-escolar facilita ou não o trabalho dos professores do ensino básico – professores do 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 75 - Aspectos que facilitam o trabalho dos professores do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 76 – Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, distribuição pelos TEIP

Tabela 77 – Aspectos de maior relevância para a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, distribuídos pelos TEIP

Tabela 78 – Articulação entre ensino básico e a educação pré-escolar – professores do 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 79 – Aspectos de maior relevância para a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico – professores 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 80 - Razões para a inexistência da articulação, distribuídas pelos TEIP

Tabela 81 – Razões para a inexistência de articulação – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 82 – Formas de articulação distribuídas pelos TEIP

Tabela 83 – Formas de articulação – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 84 – Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico

Tabela 85 – Razões para uma carreira única, total dos TEIP

Tabela 86 – Razões para a não existência de uma carreira única, total dos TEIP

Tabela 87 - Razões para uma carreira única, distribuição pelos TEIP

Tabela 88 – Concordância carreira única, distribuição pelos TEIP

Tabela 89 - Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 90 – Respostas afirmativas à questão carreira única para professores de infância e professores do ensino básico

Tabela 91 – Respostas negativas à questão carreira única para professores de infância e professores do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 92 – Calendário escolar da educação pré-escolar e do ensino básico, distribuído por TEIP

Tabela 93 – Razões para igual calendário escolar, distribuídas pelos TEIP

Tabela 94 - Calendário escolar da educação pré-escolar e do ensino básico – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 95 - Razões para igual calendário escolar - professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

Tabela 96 – Propostas para a melhoria da educação pré-escolar, distribuídas pelos TEIP

Tabela 97 – Visão global das propostas para a melhoria da educação pré-escolar, cômputo global TEIP

Tabela 98 - Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar – professores dos 1º, 2º e 3º ciclos

IV - ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Síntese das principais linhas orientadoras do Programa TEIP
- Quadro 2 – Estabelecimentos de educação e ensino TEIP 2
- Quadro 3 – Distribuição da população docente e discente TEIP 2
- Quadro 4 – Distribuição de alunos por estabelecimento e por turmas TEIP 2
- Quadro 5 – Pessoal técnico TEIP 2
- Quadro 6 – Alunos que não têm o Português como língua materna TEIP 2
- Quadro 7 – Taxas de insucesso escolar TEIP 2
- Quadro 8 – Estabelecimentos de educação e ensino TEIP 3
- Quadro 9 – Distribuição da população docente e discente TEIP 3
- Quadro 10 – Distribuição de alunos por estabelecimento e por turmas TEIP 3
- Quadro 11 – Distribuição de alunos por estabelecimentos do 1º ciclo e jardim de infância e por turmas TEIP 3
- Quadro 12 – Pessoal técnico TEIP 3
- Quadro 13 – Taxas de insucesso escolar TEIP 3
- Quadro 14 – Estabelecimentos de educação e ensino TEIP 4
- Quadro 15 – Distribuição da população docente e discente TEIP 4
- Quadro 16 – Distribuição de alunos por estabelecimento e por turmas TEIP 4
- Quadro 17 – Pessoal técnico TEIP 4
- Quadro 18 – Taxas de insucesso escolar TEIP 4
- Quadro 19 – Taxas de abandono escolar TEIP 4
- Quadro 20 – Metodologias quantitativa e qualitativa
- Quadro 21 – Número de professores convidados para o estudo
- Quadro 22 – Número de questionários recolhidos

ANEXOS

ANEXO I – DESPACHO N° 147-B/ME/96, de 8 de JULHO**Despacho n° 147-B/ME/96****DR. N° 177 - II - 01-08-1996 - PAG. 10719**

Desp. 147 B/ME/96 - O processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Com efeito, os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio as populações mais carenciadas, importa continuar a aprofundar os esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradores de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, definindo-se as medidas a desenvolver, com vista a atingir-se o objectivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.

Por outro lado, parece ser manifesto que a rede e o parque escolares, fruto de sucessivas adições, exigem uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentam nove anos de escolaridade básica, quer no mesmo estabelecimento de ensino quer em estabelecimentos diferentes que funcionem em rede.

Esta reorganização deve implicar uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde.

Este processo implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos e pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas.

Contrapõe-se assim o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício. À nuclearização das escolas do 1.º ciclo e dos jardins-de-infância contrapõe-se, no presente despacho, a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, que se tem vindo a revelar como valorizadora da noção global de educação, facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos.

A experiência pedagógica a desenvolver a partir do próximo ano lectivo, que se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objectivos centrais:

- 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
- 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se ingerem.

Neste contexto, a flexibilidade organizacional que se preconiza para as escolas que irão integrar-se, no ano lectivo de 1996-1997, na experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária vai ao encontro do disposto no art. 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e converge com os objectivos da realização pessoal e comunitária de cada indivíduo que a mesma lei preconiza no seu art. 3.º.

Assim, determino:

- 1 - São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas, nos quais se procederá, a partir do ano lectivo de 1996-1997, ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.
- 2 - As escolas integrantes de um território educativo de intervenção prioritária desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas.
- 3 - Sem prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integram um território educativo de intervenção prioritária na concepção e organização do respectivo projecto educativo, este deverá contemplar, obrigatoriamente, a formulação das seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:
 - a) Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, prevenindo, do mesmo modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências
 - b) Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, apresentando propostas de intervenção que possam dar resposta às necessidades identificadas, designadamente em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes;
 - c) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.
- 4 - O projecto educativo será apresentado à respectiva direcção regional de educação, entidade com a qual será negociado o seu desenvolvimento, quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira.

5 - O acompanhamento ao desenvolvimento dos projectos é competência da respectiva direcção regional de educação, cabendo ao Departamento da Educação Básica a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao Instituto de Inovação Educacional a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência.

6 - As direcções regionais de educação, em articulação com o Departamento da Educação Básica e com o Instituto de Inovação Educacional, elaborarão relatórios intermédios do progresso da experiência no final do 1º e do 2º períodos do ano escolar e globais no final do mês de Junho.

7 - A coordenação nacional da experiência é assegurada por uma comissão, presidida pela directora do Departamento da Educação Básica, integrando representantes do Departamento da Educação Básica, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira, da Inspeção-Geral da Educação e das direcções regionais de educação, a qual deverá articular a sua acção com os responsáveis de programas, equipas de missão e gabinetes existentes no Ministério da Educação cujo âmbito de intervenção se relacione com o desenvolvimento dos projectos.

8 - Os territórios educativos de intervenção prioritária beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos no que se refere a:

- a) Relação professor-aluno;
- b) Dispensa de serviço lectivo dos directores de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Redução da componente lectiva dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a qual deve revestir a forma de um crédito global de horas a atribuir a cada escola;
- d) Colocação de um ou mais professores de arcas específicas para a realização de actividades de complemento educativo e complemento curricular;
- e) Apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial;
- f) Possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores.

9 - Para assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre a educação pré-escolar e os diferentes ciclos do ensino básico, é criado, em cada território educativo de intervenção prioritária, um conselho pedagógico do território educativo, cuja composição deverá incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino, podendo agregar, de acordo com o projecto apresentado, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local.

10 - O projecto de território educativo de intervenção prioritária ditará sediado num dos estabelecimentos de educação ou de ensino que o integram, sendo a sua coordenação assegurada pelo respectivo órgão de gestão.

11 - A gestão administrativa e financeira dos projectos será apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos que integram o território educativo de intervenção prioritária.

12 - O desenvolvimento do disposto no presente despacho será definido por despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação.

8-7-96.- O Ministro da Educação, Eduardo Carrega Marçal Grilo.

ANEXO II – DESPACHO NORMATIVO Nº 55/2008, de 23 de OUTUBRO

43128 *Diário da República*, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Ministra

Despacho normativo n.º 55/2008

Uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Como salienta a Estratégia de Lisboa e o Quadro de Referência Estratégica Nacional, a escola pública assim caracterizada é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, e a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, justifica-se a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no actual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

Pretende-se que este Programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos.

A criação do Programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

Qualquer das funções, em particular no caso das escolas localizadas em meios desfavorecidos, apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento

de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais.

Essas parcerias concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

Tal desenvolvimento melhora não apenas a qualidade de vida e a capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades, como permite a participação na vida colectiva a nível global, para a qual a escola fornece os instrumentos de base.

A construção de projectos com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece uma dinâmica integrada da intervenção, com conseqüente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas que integrarão o Programa, substituindo a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação na sua concretização.

Na sequência do anterior, o Programa TEIP2 desenvolve-se a partir do ano lectivo de 2008-2009 e deverá materializar-se na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objectivos centrais:

A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;

O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;

A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;

A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;

A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

Este conjunto de objectivos gerais orientadores do Programa TEIP2 converge com os objectivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo plasmado no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Nestes termos, tendo ainda presentes os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, determina -se o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos -programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária.

Artigo 2.º

Âmbito

1 — Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem.

2 — As escolas e agrupamentos de escolas que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no Programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade.

Artigo 3.º

Projecto educativo

As escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para:

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) A transição da escola para a vida activa;
- d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Artigo 4.º

Parcerias

Na elaboração dos projectos educativos a que se refere o artigo anterior devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

Artigo 5.º

Contratos -programa

1 — O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato -programa nos termos referidos no artigo 1.º, a outorgar entre a escola e o Ministério da Educação, através da direcção regional de educação competente em razão do território, com vista à realização dos seguintes objectivos:

- a) Enquadrar a concessão dos apoios específicos nas vertentes pedagógica e financeira para a execução do projecto educativo;
- b) Fazer acompanhar a concessão do apoio de uma avaliação completa dos custos de cada planificação e grau de autonomia própria para a sua execução.

2 — Os contratos -programa a celebrar devem privilegiar mecanismos de diferenciação positiva no acesso das escolas envolvidas no Programa aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino.

Artigo 6.º

Áreas de acção prioritárias

De acordo com o princípio da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integrem o TEIP2, a concepção e organização do respectivo projecto educativo deve corresponder às seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- a) Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;
- b) Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino;
- c) Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:
 - i) Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício;
 - ii) Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;
 - iii) Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;
 - iv) Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
 - v) Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola;

d) Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na

escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS.

Artigo 7.º Conteúdos do projecto educativo

O projecto educativo deve incluir, entre outros aspectos:

- a) A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respectivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;
- b) Os objectivos a atingir, as prioridades e os impactes esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;
- c) A proposta de intervenção, as metodologias a adoptar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de acção a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;
- d) A identificação dos recursos humanos e técnico - pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projecto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;
- e) A elaboração de um plano de actividades prevendo a respectiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas;
- f) Os processos e modalidades de acompanhamento, auto-avaliação e avaliação externa do projecto e dos resultados.

Artigo 8.º Candidaturas

A apresentação dos projectos formaliza -se junto da comissão de coordenação permanente, a que se refere o artigo seguinte, através da entrega de um *dossier* composto por todos os elementos constantes do projecto educativo e outra documentação pertinente a indicar pela mesma comissão.

Artigo 9.º Comissão de coordenação permanente

1 — É criada, no âmbito da Direcção -Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, uma comissão de coordenação permanente, presidida por um especialista de reconhecido mérito, a nomear por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

2 — A comissão de coordenação permanente é ainda integrada por:

- a) Dois representantes da Direcção -Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC);
- b) Um representante de cada direcção regional de educação (DRE);
- c) Um representante da Direcção -Geral de Recursos Humanos da

Educação (DGRHE);

d) Um representante da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

(ANQ, I. P.);

e) Um representante do Gabinete de Gestão Financeira (GGF).

Artigo 10.º Competência da comissão de coordenação permanente

Compete à comissão:

- a) Apoiar a elaboração dos projectos no que toca à identificação das necessidades, definição de objectivos e metas;
- b) Analisar e seleccionar as escolas candidatas ao Programa em função do respectivo projecto;
- c) Negociar e definir os termos dos contratos -programa a outorgar com as escolas e acompanhar a sua execução;
- d) Acompanhar a formulação e apresentação por parte das escolas de candidaturas ao financiamento pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH);
- e) Acompanhar e monitorizar a execução dos projectos de escola aprovados, apoiando a elaboração dos relatórios semestrais dos projectos;
- f) Proceder à avaliação do Programa, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria;
- g) Propor acções de formação que possam vir a ser incluídas no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação do Ministério da Educação, da DRE, da DGIDC ou da DGRHE.

Artigo 11.º Critérios de análise das candidaturas

Na análise dos projectos educativos, a comissão terá em conta:

- a) A fundamentação da pertinência, relevância e adequação aos objectivos e critérios definidos no presente despacho;
- b) Os termos dos acordos e acções de parceria instituídas entre a escola e outras entidades actuantes no território ou a comunidade;
- c) A capacidade, qualidade e adequação das instituições e equipamentos educativos que são disponibilizados;
- d) A articulação entre o projecto e os programas e políticas de combate ao insucesso e abandono escolares e também com as prioridades do POPH.

Artigo 12.º Conselho consultivo do Programa TEIP2

1 — É criado um conselho consultivo do Programa TEIP2, com a seguinte composição:

- a) O director -geral da DGIDC, que preside;
- b) O presidente da comissão de coordenação permanente do Programa TEIP2;
- c) Um representante do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE);
- d) Um representante do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE);
- e) Um representante da Inspeção -Geral da Educação (IGE);
- f) Um representante da DGRHE;
- g) Um representante da ANQ, I. P.;
- h) Um representante do POPH;
- i) Um representante de cada DRE;

- j) Um representante do Observatório de Segurança na Escola;
- k) Um representante da Direcção -Geral da Saúde;
- l) Um representante do Instituto da Segurança Social, I. P.;
- m) Um representante do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.;
- n) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- o) Um representante do Programa Bairros Críticos;
- p) Três peritos, a nomear por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, de entre personalidades de reconhecida competência técnica.
- 2 — O conselho consultivo pode convidar outros especialistas e consultores de outros serviços e entidades que considere idóneos para se pronunciarem sobre matérias da sua competência.

Artigo 13.º

Competência do conselho consultivo

Compete ao conselho consultivo:

- a) Apreciar os relatórios da comissão de coordenação do Programa;
- b) Apreciar o plano de formação anual;
- c) Proporcionar no âmbito do desenvolvimento do Programa condições favoráveis ao envolvimento de todos os parceiros ao nível dos territórios objecto de intervenção;
- d) Propor à comissão de coordenação permanente a análise de aspectos particulares e medidas que visem cumprir as prioridades de desenvolvimento pedagógico propostas pelo Programa TEIP2.

Artigo 14.º

Condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros

- 1 — Os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afectos ao desenvolvimento do respectivo projecto que constarão do contrato -programa a que se refere o artigo 5.º
- 2 — Quando os contratos -programa incluam as condições especiais referidas no n.º 1 deste artigo são sujeitos a homologação do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 15.º

Elementos integrantes do contrato -programa

- Do contrato -programa a outorgar com as escolas e agrupamentos de escolas com TEIP devem constar, entre outros, os seguintes elementos:
- a) O projecto, tal como definido no artigo 7.º do presente despacho;
- b) Recursos envolvidos e forma de afectação ao projecto;
- c) Condições especiais de gestão de recursos afectos, quando se aplicar;
- d) Plano de financiamento;
- e) Actividades a candidatar ao POPH;
- f) Identificação da equipa TEIP.

Artigo 16.º

Equipas TEIP2

- 1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado

em cada TEIP2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:

- a) Do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa;
- b) De representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos definidos no regulamento interno;
- c) De um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- d) De um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia.

2 — Podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

3 — Na falta da comissão a que se refere a alínea d) do número anterior, podem ser agregados à equipa multidisciplinar, de acordo com o projecto apresentado e de forma equilibrada, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, empresas e instituições de emprego e formação profissional.

Artigo 17.º

Acompanhamento e avaliação dos projectos

1 — O acompanhamento e avaliação dos projectos aprovados é um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2, sendo matéria da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente.

2 — A avaliação compreende uma avaliação técnica que contempla:

- a) A auto -avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais;
- b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação, podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente;
- c) Uma avaliação externa, da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC, que avaliará o Programa na sua globalidade.

3 — A avaliação realizada a qualquer dos três níveis definidos anteriormente não dispensa os compromissos decorrentes das candidaturas ao POPH.

Artigo 18.º

Norma revogatória

1 — São expressamente revogados:

- a) O despacho n.º 147 -B/ME/96, de 8 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 177, de 1 de Agosto de 1996;
- b) O despacho n.º 10 430/98, de 3 de Junho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 141, de 22 de Junho de 1998.

2 — Ficam igualmente revogados todos os demais normativos regulamentares que disponham sobre a matéria regulamentada no presente despacho.

Artigo 19.º
Produção de efeitos

Com exceção do disposto na parte final do n.º 1 do artigo 9.º, relativo à nomeação do presidente da comissão de coordenação permanente, que produz efeitos a partir da data da sua assinatura, o presente despacho produz efeitos a partir do dia imediato ao da sua publicação.

Artigo 20.º
Vigência

O presente despacho vigora durante o ano lectivo de 2008 -2009 e seguintes.

14 de Outubro de 2008. — A Ministra da Educação,
Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

ANEXO III - CARTAS PARA AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

CARTA TEIP 1

Maria Filomena Moura
Universidade de Granada
Aluna de Doutoramento no
Instituto de Ciências Educativas de Odivelas

Exm Senhor Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de colaboração em estudo de investigação

Encontrando-me a realizar uma investigação que consubstanciará a minha tese de Doutoramento no Instituto de Ciências Educativas de Odivelas – Programa de Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade de Granada, venho por este meio solicitar a V.Ex^a a autorização para o desenvolvimento de um trabalho de natureza exploratória, junto do corpo docente desse Agrupamento.

A presente investigação está a ser orientada pelo Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, Professor da Universidade de Granada, e tem como objectivo de estudo procurar conhecer e compreender como é que os professores do ensino básico identificam as finalidades e funções da educação pré-escolar.

Certa do interesse que este tema suscita, por um lado pela carência de estudos nesta área e por outro, pela crescente necessidade de se trabalhar nas escolas apontando para uma continuidade educativa e articulação entre ciclos, gostaríamos de poder entrevistar 4 professores dos diferentes graus de ensino que exercem funções nesse Agrupamento, bem como de poder aplicar um questionário na fase de pré-teste junto do corpo docente.

As referidas entrevistas e questionários, cuja confidencialidade e anonimato das respostas será assegurado, são de natureza exploratória, seguindo-se posteriormente a aplicação do questionário final, em outros três Agrupamentos de Escolas.

Agradeço antecipadamente a consideração por este meu pedido, ficando ao dispor para qualquer esclarecimento.

Lisboa, 3 de Setembro de 2009

Com os meus melhores cumprimentos

Maria Filomena Moura

CARTA TEIP 2, 3 e 4

Maria Filomena Moura
Universidade de Granada
Aluna de Doutoramento no
Instituto de Ciências Educativas de Odivelas

Exm. Senhor Director do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de colaboração em estudo de investigação

Encontrando-me a realizar uma investigação que consubstanciará a minha tese de Doutoramento no Instituto de Ciências Educativas de Odivelas – Programa de Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade de Granada, venho por este meio solicitar a V.Ex^a a colaboração no encaminhamento de um questionário a todos os professores do ensino básico desse Agrupamento.

A presente investigação está a ser orientada pelo Professor Doutor Manuel Lorenzo Delgado, Professor da Universidade de Granada, e tem como objectivo de estudo procurar conhecer e compreender como é que os professores do ensino básico identificam as finalidades e funções da educação pré-escolar.

Certa do interesse que este tema suscita, por um lado pela carência de estudos nesta área, e por outro, pela crescente necessidade de se trabalhar nas escolas apontando para uma continuidade educativa e articulação entre ciclos, gostaríamos de contar com a colaboração de professores que exercem funções nas escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos desse Agrupamento, no preenchimento de um questionário.

Os referidos questionários serão lançados a partir do início do 3º período escolar e será assegurada a sua confidencialidade e o anonimato das respostas.

Agradeço antecipadamente a consideração por este meu pedido, ficando ao dispor para qualquer esclarecimento.

Lisboa, 3 de Setembro de 2009

Com os meus melhores cumprimentos

Maria Filomena Moura

ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	Objectivos específicos	Temas a abordar	Observações
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>1 – informar, em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação e do seu objectivo geral</p> <p>2 – pedir a ajuda do professor, considerando o seu contributo imprescindível para a elaboração do questionário final</p> <p>3 – assegurar a o carácter confidencial das informações prestadas</p>	
Práticas e actividades da educação pré-escolar	<p>Clarificar o que os professores sabem das práticas e das actividades desenvolvidas na educação pré-escolar</p> <p>Saber se os professores conhecem o documento oficial orientador da educação pré-escolar</p> <p>Recolher a opinião dos professores do ensino básico quanto à obrigatoriedade ou não da educação pré-escolar</p>	<p>1 – compreender o que é que os professores conhecem sobre as práticas e actividades da educação pré-escolar e como tomaram conhecimento dessas actividades e práticas</p> <p>2- saber se já fizeram trabalho pedagógico com os educadores</p> <p>1 – perceber se os professores conhecem o documento porque o viram ou viram educadores de infância a utilizá-lo</p> <p>2 – perceber se nunca viram o documento mas se ouviram falar dele, ou se nem ouviram falar dele</p> <p>3 – perceber se acham que deveria haver um programa e porquê</p> <p>1 – perceber qual a sua opinião e se enquadram a obrigatoriedade da educação pré-escolar ao nível da do 1º ciclo</p>	Procurar que os professores justifiquem as respostas

(cont.)

BLOCOS	Objectivos específicos	Temas a abordar	Observações
Contributo para a igualdade de oportunidades	Saber se, através da sua experiência, se os professores consideram que a educação pré-escolar contribui para a igualdade de oportunidades	<p>1 – saber se os professores “olham” para a educação pré-escolar como uma mais valia para o sucesso escolar dos alunos</p> <p>2 – conhecer a opinião dos professores sobre o que as crianças deverão aprender no pré-escolar para terem sucesso na escola</p> <p>3 – saber como é que os professores consideram que os alunos e a escola “ganham” se as crianças frequentarem a educação pré-escolar</p> <p>4 – saber se os professores consideram importante articular com a educação pré-escolar e pedir sugestões práticas de como é que poderia essa articulação ser feita</p> <p>5 – saber se recebem informações sobre as aprendizagens dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar e se não, que informação desejariam receber</p>	Solicitar alguns exemplos de alunos que tenham tido
Estatuto profissional dos educadores	Compreender como é que os professores vêem as diferenças do estatuto profissional do educador	<p>1 – ouvir a opinião sobre as diferenças de calendário escolar existentes entre a educação pré-escolar e o ensino básico</p> <p>2 – saber se é do conhecimento dos professores as diferenças existentes sobre a formação inicial entre educadores e professores e saber qual a sua opinião</p> <p>3 – ouvir a opinião sobre o facto dos docentes de educação pré-escolar terem uma designação diferente. “educadores”</p> <p>4 – saber se os professores concordam com uma carreira única para todos, professores e educadores</p> <p>5 – saber se já fizeram trabalho</p>	

		pedagógico em colaboração com os educadores e se já tiveram ocasião de trabalhar com educadores nos órgãos de gestão e/ou coordenação do agrupamento	
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Saber o que seria desejável melhorar, na opinião dos professores, na educação pré-escolar	1-ouvir a opinião dos professores quanto: aos horários estabelecidos aos conteúdos o que os educadores deveriam fazer o que as crianças deveriam aprender qual deveria ser o estatuto do pré-escolar no sistema educativo	

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA Nº 1:

Entrevista realizada a um professor do 1º ciclo, sem turma atribuída e com funções de dinamizador da biblioteca, numa escola do Agrupamento de Escolas TEIP1, no dia 6 de Setembro às 14 horas.

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Práticas e Actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Gostava que me explicasse o que são para ti as actividades da educação pré-escolar, qual o interesse que têm para ti as práticas da educação pré-escolar?
	Prof. 1	As práticas do pré-escolar, eu penso que vão preparar essencialmente as crianças a nível, a nível cognitivo, a base, e a nível da motricidade e da lateralidade ... eu acho que trabalha muito os meninos para que quando iniciarem o 1º ciclo já tenham todas essas bases de lateralidade, de motricidade, que estejam mais exploradas, ajudam-nos a explorar melhorar essas capacidades ... é um início ... é a base ... para eles chegarem ao 1º ciclo com algumas competências essenciais para no 1º ciclo ser mais fácil para eles, porque já adquiriram essas competências ... eu acho que o pré-escolar é essencial e não só isso ... é um pré-início ... um pré-início ao nível ... eles trabalham imenso as capacidades de linguagem verbal ... eu acho que são muito trabalhadas no pré-escolar ...os diálogos...acho que são muito puxados...
	Entrevistador	...e a socialização?
	Prof. 1	E a socialização acho que também... acho que vêm muito bem preparados do pré-escolar ... a nível de socialização... a nível do estar em grupo ... acho que vêm muito bem preparados, sabem como estar em grupo porque tiveram esse trabalho no pré-escolar, portanto chegam ao 1º ciclo e já têm isso adquirido!
	Entrevistador	E como é que essas práticas chegaram até a ti? Como é que tomaste conhecimento?
	Prof. 1	Como? Foi a nível da biblioteca escolar ... que eu recebia os meninos do pré-escolar...então via o trabalho que estava a ser realizado com eles. Então percebia em termos de grupo como é que eles estavam organizados ... portanto já estava tudo muito estruturado ... em termos de grupo, em termos de socialização está tudo muito bem trabalhado ... e via-se que era uma dinâmica que eles já estão ... eles têm uma dinâmica no pré-escolar que quando

		chegarem ao 1º ciclo, para eles vai ser muito fácil porque eles já têm adquirido isso no pré-escolar, ao contrário de meninos que vêm pela primeira vez para o 1º ciclo sem pré-escolar ... não têm...
Práticas e Actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	E já tiveste alguma experiência de trabalho em par com educadores, a nível de trabalho pedagógico?
	Prof. 1	Ah... a única cooperação que eu tive com educadoras foi ao em relação à biblioteca escolar ...mas anteriormente... não! Era só o meu trabalho de titular de turma do 1º ciclo ... mas directamente em trabalho pedagógico com a educadora nunca tive ... a não ser esta cooperação com a biblioteca escolar que acho que também foi muito importante ... também para perceber a dinâmica ...
	Entrevistador	E que actividades é que tu achas que se fazem no pré-escolar?... que viste fazer... ou que percebeste que se fizeram...
	Prof. 1	Do que eu percebi... eu acho que vocês fazem actividades em todas as áreas ... desde aquilo que nós no 1º ciclo nós dizemos que é a matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio... a formação cívica... o estudo acompanhado entre aspas... sim porque também acabam por ganhar capacidades e acabam por ter uma estrutura ... vocês enviam muitas coisas para casa... acho que até aí ... através de trabalhos estava tudo muito bem estruturado e tudo o que vai ser dado no 1º ciclo, eu penso que está a ser dado no pré-escolar... a essas crianças... isso sem dúvida... eu não sei é se vocês dão o mesmo nome que nós temos que dar no 1º ciclo ... nós temos que dar... chamar o nome de língua portuguesa... provavelmente vocês têm organizado de outra forma...
	Entrevistador	Noutras áreas...
	Prof. 1	Sim, noutras áreas... aquilo que eu me apercebi aqui na biblioteca e até nas salas do pré-escolar que cheguei a ir algumas vezes ... eu penso que vocês trabalham todas essas áreas com eles e se calhar de uma forma mais integrada do que no 1º ciclo... que tem que ser a língua portuguesa... a matemática...
	Entrevistador	Conheces o documento oficial pelo qual se rege a educação pré-escolar?
	Prof. 1	Hum...
	Entrevistador	As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar...
Prof. 1	Já ouvi falar...mas ver mesmo ...não! Nunca me explicaram nada sobre ele... mas sei que vocês têm essas linhas orientadoras...	

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Práticas e Actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Mas sabes da existência delas...
	Prof. 1	Sim...sim...sim...
	Entrevistador	E achas que deveria de haver um programa...à imagem do 1º ciclo por exemplo...ou achas que basta haver Orientações Curriculares?
	Prof. 1	É assim...isto de fora...eu estando a falar de fora...vendo o trabalho que vocês fizeram com essas linhas orientadoras ...eu acho que foi um trabalho muito bem feito ...com estas crianças eu acho que vocês fizeram um trabalho excelente ...portanto... se... agora eu não sei se foram vocês que se adaptaram muito bem às linhas orientadoras e não precisam lá do programa e seguir à risca e não sei o quê... ou se vocês também...pelo que eu vi vocês fazerem vocês não precisam de nenhum programa ... as linhas que vocês têm permitem-vos dar asas à imaginação e a partir daí fazerem o vosso trabalho ...
	Entrevistador	Mas achas que um programa poderia ajudar a quem não faz isso?
	Prof. 1	Sim...provavelmente teriam que cumprir o programa, teriam que o seguir e ia ajudar, sim...nesse aspecto...
	Entrevistador	E qual é a tua opinião sobre a obrigatoriedade do pré-escolar?
	Prof. 1	Obrigatoriedade...
	Entrevistador	Como sabes não é obrigatório...
	Prof. 1	Ah... eu acho que deveria ser obrigatório ... acho que deveria ser porque assim iria haver muito mais crianças com acesso ao pré-escolar...abrangidas... e isso acho que só era bom para elas! Seriam muitas mais crianças abrangidas e portanto elas é que beneficiariam porque o pré-escolar é essencial para as crianças ...pelo trabalho que tenho visto vocês fazerem acho que é...
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Partes do princípio que o pré-escolar é um contributo para o sucesso escolar das crianças...
	Prof. 1	Sem dúvida...é ...tenho a certeza...aquilo que eu tenho visto durante estes três anos que tive a oportunidade de trabalhar com vocês e de ver a evolução das crianças que frequentavam o pré-escolar...eu acho que é...!

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Tens exemplos... exemplos dessa evolução? Exemplos de crianças que tenham frequentado o pré-escolar e que tu consideres que tenham beneficiado...
	Prof. 1	Sim...exemplos...olha o Daniel que está no 1º A... a Sandra que também está no 1º A...noto a postura deles, a forma de intervir...tenho muitos mais exemplos... a Mariana do 1º B...
	Entrevistador	Portanto são miúdos que ao passar por ti...tu percebeste...
	Prof. 1	Sim...sim... percebi a evolução que tiveram ao passar pelo pré-escolar e a forma como se adaptaram ao 1º ciclo...
	Entrevistador	O que é que achas que as crianças deveriam aprender?
	Prof. 1	Para além do que eu já vi?... eu penso que aqueles que eu vi... para chegarem ao 1º ciclo e saberem... segundo o que eu vi e o desenvolvimento que eu vi nestas crianças... acho que não há assim nada que eu diga “eles já deveriam ter isto sabido!”
	Entrevistador	Achas que é mais ao nível de competências transversais?
	Prof. 1	Sim...sim...não é o saberem mais isto ou aquilo é apenas o saberem e querem saber mais!
	Entrevistador	Será importante a articulação ao nível dos educadores e dos professores do 1º ciclo?
	Prof. 1	Acho que deveria haver mais articulação no sentido dos professores do 1º ciclo e do pré-escolar terem mais tempo...tempo oficial... em que pudessem estar para partilhar informações ...para articular... no sentido de se saber como é que está a decorrer ... a acontecer a evolução do aluno, daquele que era do pré-escolar e que agora está no 1º ciclo! Uma articulação maior para se tentar perceber como é que está a evolução dele, o que é que melhorou, o que é que estava bem e agora está mal... para não se quebrar...deixou o pré-escolar vai para o 1º ciclo e agora há ali uma quebra...deveria haver ali um diálogo para se perceber o que era antes e como é que está a ser agora...o que falhou ou o que está a correr bem!
	Entrevistador	Achas importante então que houvesse informação sobre o que aconteceu no pré-escolar e o que acontece no 1º ciclo?
	Prof. 1	Sim...sim... sem dúvida

Bloco	Intervenientes	Entrevista
	Entrevistador	Já recebeste algum aluno com essa informação?
	Prof. 1	Quando eu era titular do 1º ciclo...não...nunca!
Estatuto profissional dos educadores	Entrevistador	E o que achas sobre as diferenças do calendário escolar do pré-escolar e do 1º ciclo?
	Prof. 1	Não concordo...porque é assim...acho que deveriam ser iguais...acho que se o pré-escolar tem que ir até 6 de Julho no verão e até outro dia qualquer no Natal...diferente e a mais que o ensino básico...ou nós também teríamos de ir ou então nem o 1º ciclo nem o pré-escolar...
	Entrevistador	E porquê? Porque é que achas ...
	Prof. 1	É mau ...o que é que acontece no pré-escolar agora? Há muitos miúdos que acabam por não vir porque ficam com os irmãos ou os primos...já não têm o 1º ciclo...eles também não vêm...acabam por vir poucos e por não usufruir deste tempo... alguns deles...acho que se é importante então deveria ser para todos...para o 1º ciclo também...assim, como o pré-escolar não é obrigatório...acabam por não vir! Se o objectivo foi ajudar as famílias... então não ajuda...Sendo só abrangido ao pré-escolar eu não concordo...deveria ter acabado quando acabou o 1º ciclo!
	Entrevistador	Achas que não são estes dias de diferença que faz a diferença?
	Prof. 1	Não...não...não... isto a nível social serve alguém...mas não são os miúdos...
	Entrevistador	Sabes que a formação inicial dos professores não é igual à dos educadores...sabes?
	Prof. 1	É muito idêntica... tem algumas diferenças...eu lembro-me de ter tido várias disciplinas quando estava a tirar o curso com educadoras ...tínhamos várias disciplinas em que éramos todos juntos...
	Entrevistador	Em que instituição?
	Prof. 1	Na ESE de Bragança ... tínhamos disciplinas juntos e fomos avaliados ...eram disciplinas, principalmente no primeiro e no segundo ano ...o que mudou a seguir foi a prática pedagógica...os estágios...os nossos eram feitos no 1º ciclo e os delas eram feitos no pré-escolar, mas principalmente no segundo ano tivemos disciplinas muito idênticas.

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Estatuto profissional dos educadores	Entrevistador	E o que te parece haver uma designação de “educadores” para uns e de “professores” para outros? O que é que achas disto?
	Prof. 1	Por um lado é correcto dizer-se que vocês são educadores...vocês são mesmo educadores...são uma peça fundamental na educação inicial das crianças que acho que é muito importante... mas nós estamos todos no mesmo barco se é para chamar educadores a uns... apesar de papeis diferentes somos todos educadores e somos todos professores. Eu pelo menos também vos vejo assim...quando me chamo educadora a mim chamo a vocês quando chamo professora a mim ...vocês também são. Aliás muitas vezes é o que eu digo... a professora Filomena...a professora Tatiana...acho que estamos todos no mesmo barco para a mesma coisa! Somos educadores e professores...
Estatuto profissional dos educadores	Entrevistador	Mas o termo de educadores é só atribuído a uns...não é para todos...
	Prof. 1	Pois exactamente...isso é verdade...se calhar porque não é obrigatório...provavelmente por não estar na escolaridade obrigatória.
	Entrevistador	E concordas, apesar de haver essa designação diferente, concordas com uma carreira única que engloba tanto os educadores como os professores ?
	Prof. 1	Sim, sim, concordo com uma carreira para todos ... mas continuo a achar que devia ser obrigatório o pré-escolar ...
	Entrevistador	Independentemente disso educadores e professores pertencem todos ao Estatuto da Carreira Docente...são um corpo...
	Prof. 1	Um corpo docente... sim... concordo com isso...
	Entrevistador	Já trabalhaste com educadores em órgãos de gestão ou coordenação...neste agrupamento ou noutros...
	Prof. 1	Não...nunca tive numa situação dessas...numa posição dessas...
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Entrevistador	E o que é que achas que se poderia melhorar no pré-escolar...alguma coisa que aches importante que fosse diferente...
	Prof. 1	Se eu mandasse? Para já era obrigatório... depois o que é que eu mudaria...podia-se olhar para as orientações curriculares e se fosse necessário ...eu não sei se exigiria que fossem programa... em relação a vocês a duas...porque acho que vocês trabalham muito bem ...não sei se concordariam com um programa e ter que o cumprir ali à risca...sei que funcionam muito bem com essas linhas orientadoras e que não vos travam...não vos

		impedem...ajudam-vos a contornar...
Bloco	Intervenientes	Entrevista
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Prof. 1	o programa se calhar limitava porque tinha que ser ...condicionava a aprendizagem... ao nível dos conteúdos se pudessem abranger mais coisas... se pudessem ...acho que era importante...mas obrigar-vos a ter um programa que vocês tinham que cumprir ali à risca...isso não ... se pudesse trabalhar a nível de conteúdos em conjunto, situações mais importantes a trabalhar... desde que fossem para valorizar e enriquecer o vosso trabalho...nesse sentido...agora uma coisa que tivesse que ser imposta... isso não...
	Entrevistador	Não te ocorre mais nada? Há bocado falaste no calendário escolar ...
	Prof. 1	Ah sim! Alterava e ficava igual ao do 1º ciclo! Principalmente em escolas onde há pré-escolar e 1º ciclo ...porque se sente muito esta diferença...há ali uma quebra!
	Entrevistador	E como é que se dava resposta a nível social às famílias...
	Prof. 1	Pois... a nível social eu penso que os ATIs é que deveriam dar essa resposta ... isso seria a nível dos ATIs ...mas hoje em dia o que vemos é a escola cada vez mais a tempo inteiro... mas a verdade é que a resposta a tempo inteiro está a começar pelo pré-escolar ... aquelas duas semaninhas...é cá uma quebra...e acaba por não se justificar. É uma resposta só para as famílias...não sei até que ponto...acho que deveria haver uma estrutura melhor organizada para esse fim, ou por parte do Ministério da Educação...está bem mantemos a escola aberta mas pomos a trabalhar aí animadores...a partir desse dia. Acabavam oficialmente as aulas e a partir daí ter outras actividades na escola, então... mas aí teria que ser os centros escolares, toda a gente e não a escola propriamente dita... e tinha que ser um trabalho muito grande ...muito vasto...coisa que não estou a ver o Ministério da Educação a fazer. Por isso mesmo é que vocês têm mais duas semanas...a resposta que temos depois é esta... não é uma resposta que eu acho que seja a mais indicada mas é essa!

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA Nº 2:

Entrevista realizada a um professor do 3º ciclo, numa escola do Agrupamento de Escolas TEIP1, no dia 7 de Setembro às 17 horas.

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Práticas e actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Tens conhecimentos de práticas ou actividades do pré-escolar?
	Prof. 2	Tenho pouco conhecimento das práticas do pré-escolar muito embora eu tenha uma boa percepção da dinâmica do trabalho do pré-escolar...
	Entrevistador	Porquê?
	Prof. 2	Porque há uns anos atrás eu observava um pouco...enquanto fui coordenadora da biblioteca, observava o trabalho das colegas do pré-escolar ... e eu aí conseguia perceber alguma coisa do trabalho ... a Margarida e a Isabel...trabalharam muitos anos na escola ... e eu fiquei com uma excelente impressão...dinâmica...de actividades... eram óptimas...e eu aí apercebi-me um bocadinho...mas também a minha coordenação não demorou muito tempo...e depois não tenho agora muita ligação com o pré-escolar...
	Entrevistador	Qual foi a ideia com que ficaste sobre as actividades do pré-escolar? O que é que te pareceu?
	Prof. 2	Pareceu-me...pareceram-me bem estruturadas...bem fundamentadas cientificamente ...tinham muito em conta o nível etário dos alunos...dos miúdos... depois diversificavam muito as actividades ...actividades muito criativas que apelavam por um lado a leitura, por outro lado à concentração... por outro lado aos trabalhos de manuseamento ... à teatralidade que elas também faziam... apelavam muito a esse tipo de actividades ... tinham muito em conta a questão da expressão dramática, a questão da multiculturalidade ... elas tinham muito presente e procuravam sempre partir do muito bom do aluno ... fiquei com uma excelente impressão...
	Entrevistador	Já fizeste algum trabalho pedagógico com alguma educadora? ... ou algum trabalho de parceria...?
	Prof. 2	Não ... a não este ... não
	Entrevistador	E tens conhecimento do documento orientador oficial da educação pré-escolar ? ... chama-se “Orientações Curriculares”...
	Prof. 2	Não ... não faço ideia...

Práticas e actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Nem nunca ouviste falar?
	Prof. 2	Tinha ... tinha ouvido falar ... tinha ouvido falar que havia um documento orientador das linhas pedagógicas ... mas confesso que não ...
	Entrevistador	E o que é que achas da obrigatoriedade ou não, como é actualmente o caso, da educação pré-escolar?
	Prof. 2	Considero que deve ser obrigatório ...
	Entrevistador	E porquê?
	Prof. 2	Porque ... primeiro porque cria nas crianças melhores hábitos de concentração, de forma de estar, de atenção, depois desperta-os para determinados aspectos que em casa ou numa ama ou noutra sítio qualquer não estariam tão despertos para isso ... o convívio entre eles.. é muito importante para eles tomarem consciência de certas regras... do trabalhar em grupo ...também é muito importante ... basicamente é isso! Pelas regras...
	Entrevistador	E achas que era importante ser obrigatório?
	Prof. 2	Obrigatório ...sim...obrigatório...
	Entrevistador	Achas que como está leva a uma distância entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório ?
Prof. 2	Eu não tenho esses dados ... nem nunca consultei esse tipo de dados ... mas acredito que os miúdos que frequentam a educação pré-escolar terão um 1º ciclo muito mais facilitado ... particularmente no 1º ano ... e compreenderão muito melhor a estrutura da aula ...as regras ... a concentração... o convívio...	
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Achas que de certa forma vai contribuir para o sucesso desses miúdos?
	Prof. 2	Vai...claro...necessariamente!
	Entrevistador	E o que é que te parece...se já alguma vez pensaste nisso...que os miúdos devem aprender?
	Prof. 2	Sabes... eu não sou professora do 1º ciclo...mas o que me dá a observar da experiência que eu tive com os meus filhos também...o que é que eles deveriam levar...primeiro algumas noções do saber estar... numa sala, depois algumas noções do trabalhar em grupo, algumas noções do respeito pelo outro, o aguardar que um coloque uma questão...o outro espera...ouve o colega, saber estar...era isso! Saber ser... essencialmente...absorver algumas regras ...quanto aos conhecimentos eu não acho que seja por aí...porque eles depois têm uma vida à frente ...

Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Distingues a parte social dos conhecimentos propriamente ditos...
	Prof. 2	Sim...sim...o resto logo viria...
	Entrevistador	E...
	Prof. 2	Desculpa lá...eu tenho que te dizer da minha eperiência de uma escola integrada...e já cá estou a alguns anos... eu contacto com colegas do pré-escolar e com colegas do 1º ciclo, certo? ... eu tenho-me apercebido que as colegas do pré-escolar têm uma formação muito mais ... como é que eu hei-de dizer isto... muito mais estruturante ... têm uma noção muito mais abrangente do que propriamente as colegas do 1º ciclo! Ah...o pré-escolar dá um contributo muito importante depois na formação do aluno...em termos de regras...e da forma de estar... e que depois deveria ter uma continuidade no 1º ciclo e se calhar isso falha um bocado...
	Entrevistador	Achas que se perde...
	Prof. 2	Perde-se sim...
	Entrevistador	Consideras então que a articulação entre os professores fosse mais efectiva...?
	Prof. 2	Sim sim, acho que a articulação é fundamental em todos os ciclos...
	Entrevistador	E como se poderia fazer essa articulação?
	Prof. 2	Pois...isso é uma excelente pergunta... na nossa escola ... que é uma escola integrada ... isso deveria ser uma preocupação...
	Entrevistador	Como ´é que se poderia partir para essa articulação?
	Prof. 2	No final do ano...ou no princípio de cada ano... partir para trabalhos conjuntos...a nível por exemplo da biblioteca ... começar por aí...
	Entrevistador	Fazer convergir essa articulação em projectos...
	Prof. 2	Sim...sim... em projectos conjuntos...
	Entrevistador	E já alguma vez recebeste informações de alunos, apesar de seres professora do 3º ciclo, apesar disso já alguma vez recebeste informações dos alunos que tens sobre a sua frequência no pré-escolar?... ou tens ideia que eles tinham informações do pré-escolar?
	Prof. 2	Informações positivas...vindo da parte deles... têm sempre uma boa recordação do pré-escolar...
	Entrevistador	Eles é que transmitem isso?
	Prof. 2	Sim...sim...

Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Mas não através de uma ficha informativa...ou qualquer coisa do género...
	Prof. 2	Não, não... não consta do processo... os processos dos meus alunos vêm do 1º ciclo...nunca tenho nada do pré-escolar...tenho a certeza absoluta!
	Entrevistador	Pois...só consta o 1º ciclo...
	Prof. 2	Sim... e alguns nem consta o 1º ciclo... mas a haver é só a partir do 1º ciclo... agora há algum esforço para constar também informação sobre o 1º ciclo, mas do pré-escolar não...eles é que transmitem essa ideia!
	Entrevistador	Como é que entendes a diferença de calendário escolar que existe entre a educação pré-escolar e o ensino básico?
Estatuto Profissional dos Educadores	Prof. 2	Eu entendo só de um forma...pressões das comissões de pais...
	Entrevistador	Mas qual é a tua opinião sobre isso?
	Prof. 2	É assim... eu sou de uma geração em que não havia pré-escolar ... e portanto os meus pais tinham que se organizar para as minhas aulas começarem dia 6 de Outubro que era quando começava o princípio do ano... e terminarem a 6 de Julho... os meus pais que trabalhavam todos os dias...um horário muito ocupado...tiveram que se organizar ... percebes? Eu acho que agora a sociedade impõe à escola determinado tipo de responsabilidades que a escola não tem capacidade de dar... e portanto eu acho que os meninos do pré-escolar...acho que é muito tempo... deviam terminar em Junho como toda a gente... iam para casa, e as famílias havia que ... agora há ATLS que no meu tempo não havia... os avós...porque não? Bom para quem os tem...
	Entrevistador	Pois para quem os tem...hoje em dia há muito avô e avó que trabalham como nós...
	Prof. 2	Pois e é verdade... os meus filhos têm esse grande privilégio...já estão reformados os avós...
	Entrevistador	E têm esse apoio...
	Prof. 2	Quando eu preciso tenho esse apoio...mas eu também sei que isto não é o normal... mas acho que os pais se deveriam organizar de tal forma que no final do período lectivo alguém ficasse com as crianças...
Estatuto Profissional dos Educadores	Entrevistador	Portanto achas que não compete ao jardim de infância ...
	Prof. 2	Não...não ...
	Entrevistador	Responder a essa parte social...

	Prof. 2	Não de forma nenhuma... nem tão pouco aquele calendário terrível quando é o Natal...é que eu no verão acho que é muito...mas no Natal faz-me imensa impressão...o até à véspera é aquelas crianças não conseguirem partilhar nada lá em casa ... estão sempre na escola !
	Entrevistador	E tu tens conhecimento da diferença de formação inicial entre os educadores e os professores do ensino básico?
	Prof. 2	Eu neste momento já não tenho essa informação...porque eu acho que agora os professores do ensino básico vêm de muitas proveniências...certo?...
	Entrevistador	Pois...
	Prof. 2	Eu dantes sabia... mas agora eu deparo-me com colegas do 1º ciclo que têm cursos que eu nunca ouvi falar...
	Entrevistador	Sim...
	Prof. 2	Portanto já não domino muito bem os cursos do 1º ciclo ... daí eu... até tinha algumas ideias sobre a educação pré-escolar agora sobre o 1º ciclo há tanta variante que nos apresentam... apesar de serem da mesma Instituição ...são cursos diferentes...
	Entrevistador	Mas concordas com uma carreira única para educadores e professores?
	Prof. 2	Concordo!
	Entrevistador	Achas que estão todos dentro do mesmo “pacote”?
	Prof. 2	Acho que fazem parte do mesmo processo...educadores, professores do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos e secundário...temos especificidades diferentes mas acho que fazemos parte do mesmo bloco!
	Entrevistador	Já fizeste alguma vez trabalho com colegas do pré-escolar ao nível de órgãos de coordenação ou gestão?
	Prof. 2	Ao nível dos órgãos de gestão...não...tive aquela experiência quando coordenava a biblioteca ... quando trabalhei com aquelas duas educadoras... foi um trabalho muito positivo...correu muito bem! Depois contigo... a nível do conselho pedagógico ... um trabalho mais foi burocrático...não houve propriamente projectos didácticos...foi mais p estar ali...partilhar ideias...
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Entrevistador	Se pudesses melhorar alguma coisa no pré-escolar o que melhorarias? O que é que era bom o pré-escolar alterar ou mudar?
	Prof. 2	Eu não tenho conhecimentos para dar opiniões sobre isso mas ... do que me dá a ver... eu acho que ... para já o pré-escolar deveria ser sobretudo da parte da manhã...

	Entrevistador	Não havia da parte da tarde?
	Prof. 2	Sim...não havia...
	Entrevistador	E o que é que as crianças deveriam então fazer?
	Prof. 2	Os pais deviam conseguir arranjar alternativas...mas já que isto é uma utopia...acho que... se calhar vou dizer uma barbaridade...mas acho que a nível do pré-escolar... se calhar vocês fazem muito isto mas eu não me apercebo... eu acho que...as educadoras dos meus filhos dão muita prioridade a isto...prioridade ao contacto com a natureza ...para mim é particularmente importante porque eu fui criada numa quinta...
	Entrevistador	Sim...
	Prof. 2	Particularmente importante essa parte da vida...
	Entrevistador	O que é que achas que os miúdos ganham com isso?
	Prof. 2	Olha... para já ganham em termos de conhecimentos... aprendem como se forma a vida, aprendem o respeito pela natureza, o respeito pelos animais, depois conseguem perceber o ciclo da vida, muito melhor do que os outros! Depois aprendem que as coisas nascem naturalmente surgem espontaneamente, têm o seu ritmo...é muito importante!
	Entrevistador	Pois...
	Prof. 2	E eu aflijo-me muito porque há muitas creches...muito pré-escolar onde fazem pouco esse contacto...se calhar também não têm possibilidade de o fazer...também não sei muito bem... mas devia haver um maior esforço no contacto com a natureza... na cidade...ir mais a parques...visitar mais quintas... não achas isso muito importante?
	Entrevistador	Acho ... acho muito importante e que às vezes no meio citadino se trabalha pouco... e mais ideias?
	Prof. 2	Depois acho a expressão plástica...mas isso vocês trabalham muito... é muito importante mas isso vocês trabalham muito bem...
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Entrevistador	Achas que é importante porquê...a expressão plástica?
	Prof. 2	Porque desenvolve a motricidade quer fina quer... e a criatividade ... a sensibilidade para a arte ... a sensibilidade para a cor...se não é muito estimulado pois eles também ... acabam as crianças por não a desenvolver tão bem quanto poderiam!

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA Nº 3:

Entrevista realizada a um professor do 1º ciclo, numa escola do Agrupamento de Escolas TEIP1, no dia 9 de Setembro às 16.30 horas.

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Práticas e actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Conheces práticas ou actividades da educação pré-escolar ?
	Prof. 3	Algumas...mas aquelas que eu conheço é do contacto que tenho convosco! Ou mais directamente com educadoras, noutras escolas onde já estive... confesso que até achava que devia de conhecer mais...
	Entrevistador	E como?
	Prof. 3	Contacto com as colegas... reuniões periódicas...fazer a ponte ...já fazemos alguma coisa mas devia ser mais... mais bem estruturado, digamos assim.
	Entrevistador	Já fizeste algum trabalho pedagógico com colegas?
	Prof. 3	Aquilo que eu fiz ... não sei se poderá ser chamado um trabalho pedagógico, foi aquele trabalho que nós fizemos no ano passado ... em que os miúdos vieram assistir às aulas... vieram assistir a uma história ... mas eu não sei se isso pode ser considerado trabalho pedagógico...
	Entrevistador	Sim...
	Prof. 3	E este ano foi feito outra vez...
	Entrevistador	Tu conheces o documento orientador oficial para a educação pré-escolar?
	Prof. 3	Não...
	Entrevistador	Nem ouviste falar?
	Prof. 3	Aquilo que corresponde ao nosso programa ...as vossas orientações?
	Entrevistador	Sim... de certa forma...
	Prof. 3	Não...não conheço...
	Entrevistador	Achas que devia haver um programa para a educação pré-escolar ou basta as orientações curriculares?
Prof. 3	Hum...hum...	

	Entrevistador	Mais genéricas...mais abertas...
	Prof. 3	Eu acho que isso depende um bocadinho do público... se calhar com um determinado público e num determinado contexto até se calhar as orientações como são mais abertas ...são capazes de resultar melhor porque dão mais margem de manobra para se trabalharem os temas que para aquele grupo fazem sentido...no entanto também considero que o facto de existir um programa...também se tornaria benéfico no sentido de haver uma maior ligação ... uma previsão daquilo que os miúdos iriam fazer no 1º ciclo...não havia uma quebra tão grande... claro que nas escolas
Práticas e actividades da educação pré-escolar	Prof. 3	sem jardim de infância e sem 1º ciclo essa quebra não se nota muito mas das creches particulares para as escolas públicas... se calhar há uma maior quebra... uma quebra muito grande... neste sentido acho que até seria benéfico o programa mas claro que com o programa se tornava tudo muito mais limitativo... ou então um programa também com algumas aberturas para as educadoras poderem explorar outros temas, temáticas... outras estratégias e adequá-las ao contexto onde o jardim de infância está inserido ... temos que ver que há muitos jardins de infância particulares e há jardins de infância públicos e se calhar há diferenças entre os miúdos que vêm de uns e de outros... e depois torna a quebra entre o pré-escolar e o 1º ciclo muito grande...
	Entrevistador	Sabias que as orientações curriculares para a educação pré-escolar são obrigatórias... são de carácter obrigatório para todos os estabelecimentos de educação pré-escolar...
	Prof. 3	Pois...sabia...
	Entrevistador	Como é que tu entendes a obrigatoriedade da educação pré-escolar... deve ser obrigatório ou não?
	Prof. 2	Eu ... sinceramente acho que deveria ser ... até mais do que obrigatoriedade até aos 18 anos... é muito mais importante haver um pré-escolar do que propriamente os miúdos estarem até aos 18 anos...muitas vezes sem quererem e sem aprender muito mais coisas a partir de uma determina idade... acho que realmente fazia todo o sentido ... além do mais eu que já tive com o 1º ano e é uma diferença entre os miúdos que vêm da pré e dos que não vêm da pré.... acho que faz todo o sentido...porque há um determinado número de conceitos desde as regras de sala de aula desde as mais pequeninas coisas em termos de motricidade fina que fazem todo o sentido...
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Então consideras que a educação pré-escolar é uma mais valia para o sucesso das crianças ...
	Prof. 3	Uma mais valia...assim em larga escala...

	Entrevistador	E o que é que tu achas que os miúdos deviam aprender no pré-escolar?
	Prof. 3	Isso do aprender é um bocado relativo... não é!?! Pronto eu acho que há conceitos que são relevantes e muito importantes ... as regras básicas...acho que é
Contributo para a igualdade de oportunidades	Prof. 3	muito importante eles terem a noção do que é trabalhar em grupo... a parte da motricidade fina também é muito importante é uma mais valia quando eles entram no 1º ano... porque uma das dificuldades que se prende connosco quando recebemos uma turma do 1º ano é ... são os miúdos que não tiveram pré e têm muita dificuldade nas coisas mais básicas como agarrar num lápis! Ou pegar num lápis de cor...ou picotar dentro da linha... portanto eu acho que estas coisas deviam ser uma das mais trabalhadas e depois toda a parte de grupo, das regras...ah! a parte da leitura... acho que é muito importante a sensibilização para a leitura ... para os miúdos saberem o que é um livro... como pegarem num livro...para que é que serve um livro...não é só olhar para ele, escrever quando a professora manda e guardá-lo na mochila...portanto acho que este tipo de conceitos são os que realmente devem ser mais trabalhados...
	Entrevistador	No teu entender os miúdos ganham se frequentarem a educação pré-escolar?
	Prof. 3	Ganham muito...e os professores também...
	Entrevistador	E porquê?...
	Prof. 3	Ganham porque... como eu disse estes conceitos por muito minimalistas que pareçam ser para um professor quando pega numa turma do 1º ano é meio caminho andado, digamos assim, porque repara, se n'ós recebermos uma turma que já interiorizou as regras já sabe pegar num lápis, já sabe orientar-se numa folha de papel, já sabe pegar num livro e abri-lo na página correcta, já sabe pintar um desenho sem ... pronto...um desenho livre ou orientado ou seja lá como for... é digamos assim um período ... e quando eu falo em período é um período lectivo...
	Entrevistador	Achas importante haver articulação entre educadores e professores do ensino básico?
Contributo para a igualdade de oportunidades	Prof. 3	Eu não acho que seja só importante eu acho que é fundamental...! fundamental porque é assim, se nós estamos a fazer com que os miúdos percebam que o trabalho de grupo, que a cooperação, que a turma é uma mais valia para eles, nós temos que começar por dar o exemplo... quando nós temos um jardim de infância integrado numa escola básica acho que é importante nós também darmos o exemplo aos miúdos...tipo... os professores são um grupo também... independentemente de cada um deles ter um ano, o 1º, o 2º, o 3º, o 4º ou o pré, nós somos um grupo de professores...portanto isto começa logo por aí pela noção que eles

		devem interiorizar ... os professores também trabalham em grupo... depois é uma mais valia também porque apesar de serem níveis diferentes de ensino faz todo o sentido que a escola funcione como uma escola e que as actividades sejam planeadas em conjunto e que as decisões sejam tomadas em grupo ... eu não estou só a falar de festas de final de período ... estou a falar praticamente em todas as actividades, no plano anual de actividades que é um documento oficial e obrigatório...
	Entrevistador	Partindo do princípio que tens crianças na tua sala e que frequentaram o pré-escolar, que informação gostavas de ter por parte do pré-escolar sobre essas crianças?
	Prof. 3	Hum...
	Entrevistador	Quer dizer...chegam todas ao 1º ano...uns passaram pelo pré-e e outros não...que informação é que tu achavas que era importante teres?
	Prof. 3	Se calhar a informação que deveria ter em primeiro lugar teria a ver com a família, com o agregado familiar, com a maneira de ser do aluno...porque eu acho que é importante que um professor conheça bem o seu aluno...e seria uma mais valia quando o professor pegasse na turma saber as linhas com que se coze...pelo menos na maioria dos alunos...e eu acho que se nós fizermos uma apreciação um diagnóstico antes temos o trabalho mais facilitado e quando eu digo mais facilitado não quero dizer facilitismo...quero dizer que em vez de começarmos do zero começamos um bocadinho mais à frente porque já temos um feedback! E eu acho que aqui a articulação também se torna muito importante... e também se nota que...por exemplo quando cheguei cá fizemos algum
Contributo para a igualdade de oportunidades	Prof. 3	feed-back sobre os miúdos que vieram para a minha turma... o J...o M...
	Entrevistador	Sim...sim...
	Prof. 3	Ao contrário de outros alunos que vieram de outros jardins e que eu não...soube nada...não tive feed-back...e deveria haver!
	Entrevistador	De que forma é que tu achas que deveria haver?
	Prof. 3	Eu apostaria mais numa reunião informal...ou formal...como normalmente agora os miúdos ficam todos dentro do mesmo agrupamento...
	Entrevistador	Mas há miúdos que vêm de fora...
	Prof. 3	Sim...mas a maioria vem do mesmo agrupamento...uma reunião geral...uma reunião de articulação com ...não digo com todos, mas com os do 1º ano...e com as educadoras...era fundamental...os que vêm de outros agrupamentos...aí arranjar alguma maneira de

		articulação, uma ficha...mas se calhar eu também acho que uma ficha é um bocadinho redutor...não acho que seja a melhor opção...
Estatuto profissional dos educadores	Entrevistador	Qual é a tua opinião sobre a diferença entre o calendário escolar do pré-escolar e do ensino básico?
	Prof. 3	Eu aí sou muito terra a terra...porque eu acho que não deveria haver diferença nenhuma... que deveria ter a mesma carga horária...porque se são educadores...se são professores...independentemente de pertencerem ...eu vou usar uma palavra que não gosto muito... a mesma categoria, categoria entre aspas... o horário não tem nada a ver...e ainda mais nas escolas que têm jardins de infância e 1º ciclo...aí é que eu acho que não faz mesmo sentido nenhum! Não acho que devesse haver uma diferença...não acho!
	Entrevistador	Sabes que os professores e os educadores têm uma formação inicial diferente...
	Prof. 3	Sim, sei...
	Entrevistador	Apesar de pertencerem depois a uma única carreira...
	Prof. 3	Sim, sei...
	Entrevistador	E o que te parece isso?
Estatuto profissional dos educadores	Prof. 3	É assim, da mesma maneira que eu não acho correcto que dentro da classe de professores haja uns que têm menos carga horária lectiva, os professores do 2º e 3º ciclos...e nós não...da mesma maneira que eu não concordo com isso porque temos todos a mesma carreira e temos todos o mesmo objectivo, não deveria de haver essa diferença...assim também não acho que os educadores devessem ter uma carreira diferente da nossa!
	Entrevistador	Pois...
	Prof. 3	Para isso também deviam ser limadas outras arestas... o calendário escolar que já falámos e se calhar a parte da formação inicial...não sei... ou fazer algumas cadeiras em conjunto...porque eu acho que há coisas que são...que são...em termos de psicologia, por exemplo...eu lembro-me que, quando eu fiz o meu curso na ESE tinha cadeiras articuladas com outros grupos de professores ...o de português-inglês, o de educação física...mas nunca tive com educadores de infância...mas faz todo o sentido... porque se nós somos professores do 1º ciclo...há cadeiras que devíamos fazer em comum...psicologia infantil...por exemplo! Gestão escolar, por exemplo...! porque são muito parecidas, ou iguais !
	Entrevistador	E qual é a tua opinião sobre a diferença de designação ...

		professores e educadores?
	Prof. 3	Eu acho que educadores somos todos...no final...ao fim e ao cabo somos todos educadores...mas eu não vejo isso pelo lado negativo, não acho que seja nem mau nem bom ... sempre ouvir dizer educadores e professores...não vejo isso como aspecto negativo, uns serem educadores e outros serem professores...
	Entrevistador	Nem prendes isso ao facto de uns estarem ligados ao ensino obrigatório e outros não...
	Prof. 3	Se calhar até é...não e é assim...repara, mesmo que dentro da nossa carreira há essas diferenças...há os professores primários e os outros... a designação agora é o 1º ciclo...mas se fores lá abaixo ao agrupamento perguntar... eles continuam a dizer “ a escola primária” também achava que em alguns casos pode ter um sentido perjurativo, mas da maneira como as coisas estão a evoluir já deixou de ter até porque nós professores do 1º ciclo temos conseguido ter ... ou marcar alguma posição...no meio disto tudo ... e as pessoas começaram a ver que a escola primária, entre aspas, é realmente importante!
Estatuto profissional dos educadores	Prof. 3	E eu acho que também com o passar do tempo as pessoas vão começar a perceber que as educadoras de infância são realmente importantes e fundamentais para a formação do aluno. Portanto eu não considero que seja perjurativo...
	Entrevistador	...o facto de haver duas designações diferentes...
	Prof. 3	Sim...duas designações diferentes...não considero...
	Entrevistador	E já tiveste algum trabalho com educadores ao nível de órgãos de gestão, coordenação, etc?
	Prof. 3	Não.
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Entrevistador	E se pudesses mudar alguma coisa no pré-escolar, o que mudarias?
	Prof. 3	O número de alunos...aumentar consideravelmente o número de turmas, porque eu acho que há tantas educadoras...que não é por aí... apostava na educação pré-escolar... sem dúvida nenhuma...aumentava o número de turmas... não digo o número de alunos por turma porque isso é um absurdo... mas aumentava consideravelmente o número de turmas por cada agrupamento.
	Entrevistador	A nível das aprendizagens...ou a nível do estatuto do educador...mudarias alguma coisa?
	Prof. 3	Em termos curriculares eu acho que não mudaria nada... em relação ao estatuto do educador...considero mais ou menos igual ao nosso...mudaria aquilo que mudaria para nós...

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA Nº 4:

Entrevista realizada a um professor do 2º ciclo, numa escola do Agrupamento de Escolas TEIP1, no dia 12 Setembro às 17 horas.

Bloco	Intervenientes	Entrevista
Práticas e actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	Como é que tu conheces ou entendes as actividades do pré-escolar?
	Prof. 4	Portanto o meu ... contacto com a experiência do pré-escolar, situa-se, tenho que dizer francamente, por intermédio do meu filho...porque ele fez a escolaridade desde o pré-escolar e portanto eu tomei conhecimento com todo o trabalho que ele ...tive que desenvolver com ele...acompanhei...bastante de perto todo o trabalho que ele desenvolveu...tinha reuniões com a educadora...ia ao colégio onde ele estava e portanto esse foi o meio de contacto ...
	Entrevistador	Aqui na escola...não?
	Prof. 4	Aqui na escola não...porque eu penso que há um grande divórcio entre o pré-escolar e o 2º ciclo, quanto ao 1º ciclo não sei, mas pelo menos em relação ao 2º ciclo ...o pré-escolar está...não digo completamente marginalizado mas à margem...perfeitamente...nós não sabemos o que se passa dentro da sala de aula do pré-escolar...
	Entrevistador	Não conheces o documento oficial orientador da educação pré-escolar?
	Prof. 4	Não..não conheço!
	Entrevistador	Mas sabes se a educação pré-escolar é obrigatória ou não?
	Prof. 4	Não, isso sei pois...que não é obrigatória...sei...mas é fundamentalíssima...
	Entrevistador	Achas?
Prof. 4	Acho...acho...tenho a dizer até que nas minhas aulas é curioso que acerto quase sempre quando pergunto se um aluno não teve pré-escolar...quando desconfio que não teve a escolaridade desde o pré-escolar...porque nota-se...em relação à sua socialização... em relação à destreza com os materiais ...eu acho que se nota bastante...entre os que frequentaram e os que não frequentaram...e isso marca muito os alunos...ainda hoje o meu filho que tem 17 anos se senta no chão e eu pergunto e ele diz que vem do pré...quando se sentavam... e ele cresceu com isso e quando tem qualquer coisa para fazer que gosta muito senta-se no chão! Acho	

		que é mesmo um regresso à infância dele...
Práticas e actividades da educação pré-escolar	Entrevistador	O documento oficial orientador da educação pré-escolar é obrigatório para todas as escolas e jardins de infância mas são orientações curriculares...abertas...achas que devia haver um programa específico...com conteúdos específicos?
	Prof. 4	Eu talvez achasse que sim.....porque... tal como o 1º ciclo tem conteúdos e o 2º ciclo também tem, e por aí fora até ao final da faculdade ...não é? Eu penso porque não haver conteúdos ...todos sabemos ...quer dizer há limites há metas, metas não mas há balizas, não é de conhecimento...ligadas ao desenvolvimento...e os educadores de infância sabem até onde podem ir...e sabem qual é o ponto de partida também...não é? Portanto sabendo essas balizas eu penso que podia definir-se os conteúdos para os desenvolver...portanto eu não me choca que possa haver conteúdos...acho que não... as estratégias, as maneiras de os abordar isso tem que ser diversificado! E adaptado a cada grupo ...
	Entrevistador	E os conteúdos serem iguais para todos...
	Prof. 4	Pois...eu acho que isso serviria para uma certa uniformização...não é? Agora repito... a maneira como abordar esses conteúdos isso aí é que poderia e deveria variar!
	Entrevistador	E achas que o pré-escolar deveria ser obrigatório?
	Prof. 4	Ai eu acho que sim! Isso eu acho que sim! Acho que é fundamental para a formação de um cidadão, então na socialização acho que é fundamental...
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	Achas que pode ter a ver com uma igualdade de oportunidades...
	Prof. 4	Hum!
	Entrevistador	Um caminho para o sucesso escolar...
	Prof. 4	Hum! Estou completamente convencida disso! Porque eles ganham muita coisa ...a convivência...o saber partilhar... e eu já não estou a falar do picotado...nem o pintar dentro dos risquinhos...isso para mim até ... certa medida é um pouco secundário...a pensar naquilo que está antes...que para mim é muito fundamental e muito importante e é a partilha, a convivência, o saber estar com, respeitar as regras...isso é fundamental...
Contributo para a igualdade de oportunidades	Entrevistador	O que é que tu então achas que as crianças no pré-escolar deveriam aprender?
	Prof. 4	Pois, exactamente...primeiro saber que não está só..que não é o centro do universo... que ele vive numa comunidade, que é ele mais o outro menino, mais o outro menino, mais o outro menino... aprender... ensiná-lo a inserir-se num grupo, que faz parte de uma

		<p>grupo. Dentro desse grupo haver regras de socialização...ele saber partilhar...as coisas que são dele...aproveitar as coisas que são do amigo e restituir...haver uma aprendizagem de... uma aprendizagem comunitária... os valores para mim eram importantíssimos... valores de solidariedade, quando um amigo está doente, quando falta ser levado a preocupar-se porque é que ele faltou, fazer um desenho para o amigo...isto mais tarde no futuro é muito importante...um amigo está doente...telefonar-lhe, escrever um postal, uma carta... em função de um futuro.. e pronto... portanto seria o saber estar o saber ser...e pronto alargar os horizontes a nível plástico e talvez começar...porque eu penso que não é muito cedo...pelo gosto pelo livro...saber que há livros, que são um objecto importante...há livros cheios de cor e de imagens...eles gostam de cor...eles começam a ganhar o gosto pela leitura...saber que também é um amigo. E depois também acho muito importante as horas das refeições...acho que é importantíssimo eles saberem estar à mesa...saberem estar com os amigos...eu acho que são os alicerces...eu sinto que os nossos alunos chegam aqui e começam a casa pelo telhado...quase! Portanto há falta de alicerces, de muita coisa que não foi trabalhada e não foi aprendida...</p>
	Entrevistador	E que achas que é no pré-escolar que aprendem...
	Prof. 4	Ah sim, tenho a certeza absoluta...é no pré-escolar e porquê? Porque no 1º ciclo não há tempo para isso...quase que não tempo...porque é preciso ensinar a somar, a subtrair, as letras e o pré-escolar é uma espécie de antecâmara da vida. Não há tanta preocupação do conteúdo, digamos mais ligado à aprendizagem disciplinar, mas muita aprendizagem da socialização do saber estar, da solidariedade...sei lá, há tanta coisa a trabalhar!
	Entrevistador	E achas que seria importante a articulação entre os educadores de infância e os professores do ensino básico?
Contributo para a igualdade de oportunidades	Prof. 4	Deveria haver uma grande articulação mesmo...uma grande articulação!
	Entrevistador	Como é que isso se poderia fazer?
	Prof. 4	Já estão todos dentro das mesmas paredes...todos no agrupamento...eu acho que deveria haver uma articulação não só a nível dos conhecimentos dos vários departamentos, daquilo que se faz nas aulas, como uma articulação física, visitas...eu penso que já se fazem... visitas dos meninos do pré que vão ao 1º ciclo, isso acho que já vai acontecendo...mas imaginemos que não tinha tido a experiência de ter alguém da minha família no pré-escolar... eu não sabia, não fazia a mínima ideia do que lá se passava...no pré-escolar...não fazia a mínima ideia...enquanto que as pessoas...é do senso comum saber-se o que se passa dentro do 1º ciclo...todos estão a aprender a ler..a contar... a fazer contas...no pré-escolar não! Há pessoas que imaginam que os meninos vão para o pré-

		escolar para brincar...para brincar...só! Uns joguinhos...lançam, dormem...cantam...isso também é importante...mas não é só isso, pois não? Acho que era fundamental saber-se...troca de experiências...
	Entrevistador	E tu tiveste já alguma vez, informações sobre as aprendizagens dos teus alunos quando frequentaram o pré-escolar?
	Prof. 4	Hum...
	Entrevistador	Ou do teu filho...
	Prof. 4	Ele trazia sempre para casa muita documentação regular, mensalmente, um caderninho cheio de fichas e trabalhos que ele fazia, picotados, pinturas, colagens, fotografias que tirava inserido nos grupos...visitas de estudo...o colégio proporcionava muitas actividades e tudo isso eles mostravam...portanto também é importante...aquilo para ele era um triunfo...era o trabalho dele! E eu tecia-lhe muitos elogios para ele fazer cada vez melhor...e eu acompanhava nessa medida, tudo para além de fichas qualitativas que a educadora preenchia e enviava para os pais...e criaram-se laços muito grandes porque, tem graça a coincidência, ainda ontem encontrámos um amigo dele, já não se viam há 14 anos, e reconheceram-se e estiveram a conversar meia hora! Foi uma grande alegria...ficaram laços...
Estatuto profissional dos educadores	Entrevistador	A informação recolhida tens através do teu filho não através dos teus alunos...
	Prof. 4	Não...só através dele! E talvez também por culpa minha...não há realmente ligação entre os vários ciclos...talvez até que o horário também não proporcione...os horários são diferentes...
	Entrevistador	Sabes que o pré-escolar tem um calendário escolar diferente...concordas...
	Prof. 4	Não concordo...não concordo... no colégio onde o meu filho andava o calendário era exactamente igual ao meu...portanto fechava...não concordo absolutamente!
	Entrevistador	E porquê?
	Prof. 4	Porque eu acho que os educadores de infância ...eu considero-os professores também...o estatuto devia contemplar horário igual para o trabalho igual...
	Entrevistador	Sabes que o estatuto da carreira docente integra tanto os educadores como os professores do ensino básico...concordas com isso?
	Prof. 4	Ai absolutamente... concerteza...concordo...concordo!
	Entrevistador	E não sei se sabes que a formação inicial dos educadores é diferente da dos professores do ensino básico, nomeadamente da

		dos professores do 1º ciclo...
	Prof. 4	Sim...não sabia...
	Entrevistador	Mas todos têm o mesmo grau académico...
	Prof. 4	Pois não sabia...
	Entrevistador	E o que te parece haver uma designação diferente ...para uns é educadores de infância e para outros é professores...
	Prof. 4	Pois não concordo...acho que não ... devia arranjar-se uma terminologia igual que desse para designar todos!
	Entrevistador	E já fizeste trabalho pedagógico em colaboração com algumas colegas educadoras ao nível de órgãos de gestão, coordenação...
	Prof. 4	Eu tenho a impressão que com o pré-escolar é a primeira vez que estou a trabalhar...mas por acaso tive uma experiência com o pré-escolar...porque pediram-me para ir ao colégio explicar aos meninos...estavam a falar de profissões...e eu fui lá falar...explicar o que é que era a minha profissão... o que é que se fazia...também foi uma experiência engraçada...mas trabalhar com uma colega do pré-escolar acho que vai ser a primeira vez...
Perspectivas de melhorias futuras sobre a educação pré-escolar	Entrevistador	Se te perguntassem o que mudarias na educação pré-escolar, o que é que era?
	Prof. 4	Para já a educação pré-escolar era obrigatória...para mim era ponto assente...ser obrigatória...aquele aspecto um bocado técnico...dos horários e do calendário escolar...também mudava...penso que todos teriam o mesmo calendário. Agora noutros aspectos eu não estou muito à vontade...relativamente ao programa...isso de facto não sinto capacidade para dizer isto ou aquilo...não estou muito dentro do que se passa...daquilo que eu sei, do que tenho conhecimento...já lá vão alguns anos...não tenho assim nada...achei tudo interessantíssimo! E tenho até uma boa opinião dos educadores de infância...acho que eles são pessoas cultas e pessoas com horizontes um bocado alargados.

ANEXO VI – TRATAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar	Aprendizagens a fazer na Educação Pré-Escolar	Aprendizagens sociais:	<p>Prof 1.1</p> <p>- (...) estar em grupo</p> <p>Prof. 3</p> <p>-noções do saber estar...numa sala (...)</p> <p>(...) algumas noções de trabalhar em grupo.</p> <p>(...) algumas noções do respeito pelo outro</p> <p>aguardar que um coloque uma questão...o outro espera...ouve o colega (...)</p> <p>(...)de forma de estar (...)</p> <p>Prof. 1</p> <p>(...) as regras básicas</p> <p>(...) terem a noção do que é trabalhar em grupo</p> <p>Prof. 2</p> <p>(...) a partilha, a convivência, o saber estar com, respeitar as regras...</p> <p>(...) saber que não está só...que não é o centro do universo...que ele vive numa comunidade (...)</p> <p>(...) ensiná-lo a inserir-se num grupo (...)</p> <p>regras de socialização(...) saber partilhar (...)</p> <p>- valores de solidariedade (...)</p> <p>- (...) saber estar...saber ser...</p> <p>- (...) gosto pelo livro (...)</p>

		<p>Aprendizagens ao nível da motricidade:</p>	<p>- saber estar à mesa (...)</p> <p>Prof. 1 .1</p> <p>Bases de lateralidade, de motricidade</p> <p>-Prof. 3</p> <p>(...) trabalhos de manuseamento (...)</p> <p>Prof.1 - a motricidade fina (...)</p> <p>(...) pegar num lápis (...)</p> <p>Prof. 2</p> <p>(...)picotado (...) pintar dentro dos risquinhos(...) é um pouco secundário...</p>
<p>Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Aprendizagens a fazer na Educação Pré-Escolar</p>	<p>Aprendizagens ao nível da comunicação/expressão:</p> <p>Aprendizagens ao nível cognitivo:</p>	<p>Prof.1.1</p> <p>- (...) linguagem verbal (...)</p> <p>Prof. 3.</p> <p>- (...) teatralidade (...) expressão dramática...</p> <p>Prof.1.</p> <p>(...) pintar um desenho (...) desenho livre ou orientado (...)</p> <p>Prof. 3.</p> <p>- hábitos de concentração (...)</p> <p>(...) quanto aos conhecimentos eu não acho que seja por aí...porque eles depois têm uma vida à frente...</p> <p>Prof.1.</p> <p>-pegar num livro e abri-lo na página correcta (...)</p>

			<p>Prof.2</p> <p>-(...) alargar os horizontes a nível plástico.</p>
<p>Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Papel da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Preparação para a vida:</p>	<p>Prof.3.</p> <p>- (...) a questão da multiculturalidade...</p> <p>Prof.2.</p> <p>- (...) para a formação de um cidadão</p> <p>- (...) na socialização ... é fundamental...</p> <p>- (...) acho que são os alicerces ...</p> <p>- (...) o pré-escolar é uma espécie de antecâmara da vida.</p> <p>- Não há tanta preocupação do conteúdo, digamos mais ligado à aprendizagem disciplinar, mas muita aprendizagem da socialização do saber estar, da solidariedade</p> <p>- (...) mas é fundamentalíssima (...)</p>
<p>Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Como tomaram conhecimento e contacto com as práticas e actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Através de recursos da escola:</p> <p>Através do exercício de cargos:</p> <p>Através dos contactos com outras escolas:</p>	<p>Prof.1.1</p> <p>-- foi a nível da biblioteca escolar (...)</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...) do contacto que tenho convosco (...)</p> <p>Prof.3.</p> <p>- (...) enquanto fui coordenadora da biblioteca</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...) mais directamente com educadoras, noutras escolas onde já estive (...)</p>

		<p>Através dos filhos:</p> <p>Através de reuniões:</p> <p>Necessidade de conhecer mais:</p>	<p>Prof.2.</p> <p>-(...) por intermédio do meu filho (...)</p> <p>- (...) tomei conhecimento com todo o trabalho que ele...tive que desenvolver com ele...</p> <p>-(...) ficaram laços</p> <p>(...) ainda hoje o meu filho (...) se senta no chão (...) e ele diz que vem do pré (...)</p> <p>- ele cresceu com isso (...)</p> <p>Prof.2.</p> <p>-(...) tinha reuniões com a educadora...</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...) até achava que devia conhecer mais...</p>
<p>Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Impressão do conhecimento e contacto efectuados</p>	<p>Impressão positiva:</p> <p>Pouco conhecimento das práticas do Pré-Escolar:</p> <p>Práticas fundamentadas:</p>	<p>Prof. 1.1.</p> <p>- (...)está tudo muito bem trabalhado.</p> <p>-(...) acho que vêm muito bem preparados do pré-escolar (...)</p> <p>Prof.3.</p> <p>- (...) tenha uma boa percepção da dinâmica do trabalho do pré-escolar...</p> <p>- (...) excelente impressão ...</p> <p>-fiquei com uma excelente impressão.</p> <p>-...actividades muito criativas</p> <p>Prof.3.</p> <p>- Pouco conhecimento das práticas do pré-escolar (...)</p> <p>Prof.3.</p> <p>-(...) pareceram-me bem fundamentadas cientificamente (...)</p> <p>-...tinham muito em conta o nível etário</p>

		<p>dos alunos (...)</p> <p>-(...) diversificavam muito as actividades..</p> <p>-...actividades muito criativas</p> <p>- (...) dinâmica de actividades</p> <p>- (...) procuravam sempre partir do muito bom do aluno..</p> <p>Impressão facilitadora de aprendizagens futuras:</p> <p>Prof.1.1.</p> <p>-(...) eles têm uma dinâmica no pré-escolar que quando chegarem ao 1º ciclo, para eles vai ser muito fácil (...)</p>	
<p>Práticas e Actividades da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Experiência de trabalho pedagógico com Educadoras</p>	<p>Trabalho em conjunto:</p>	<p>Prof.1.</p> <p>- (...) a única cooperação que eu tive(...) foi em relação à biblioteca escolar.</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...) foi aquele trabalho que nós fizemos no ano passado... em que os miúdos vieram assistir às aulas...vieram assistir a uma história</p>
	<p>Obrigatoriedade ou não da Educação Pré-Escolar</p>	<p>Concordância com a obrigatoriedade:</p>	<p>Concordância com a obrigatoriedade:</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...)acho que deveria ser obrigatório (...)</p> <p>Prof.3.</p> <p>-(...) considero que deve ser obrigatório</p> <p>- obrigatório...sim ... obrigatório</p> <p>Prof.1.</p> <p>(...) sinceramente acho que deveria ser...</p> <p>Prof.2.</p> <p>- Ai eu acho que sim! Isso eu acho que sim!</p>

<p>Contributo para a igualdade de oportunidades</p>	<p>Educação Pré-Escolar / Mais Valia para o sucesso escolar dos alunos</p>	<p>Concordância no contributo para o sucesso escolar:</p>	<p>Prof.1.1. Sem dúvida...tenho a certeza...</p> <p>Prof.3 - (...) vai claro...necessariamente...</p> <p>Prof. 1 - Uma mais valia...assim em larga escala...</p> <p>Prof. 2 - (...) estou completamente convencida disso...</p>
<p>Contributo para a igualdade de oportunidades</p>	<p>Como é que alunos e escola ganham com a frequência na Educação Pré-Escolar</p>	<p>Sinais nas crianças da sua frequência na EPE:</p> <p>Vantagens na frequência da EPE para as crianças:</p>	<p>Prof.1.1. -(...) tive a oportunidade de trabalhar com vocês e de ver a evolução das crianças (...)</p> <p>- (...) a postura deles...a forma de intervir (...)</p> <p>- (...) é apenas o saberem e quererem saber mais!</p> <p>Prof.3. - (...) terão um 1º ciclo muito mais facilitado...</p> <p>- compreenderão melhor a estrutura da aula...as regras...a concentração...o convívio...</p> <p>Prof.2. - (...) eles ganham muita coisa...</p> <p>- (...)nota-se...em relação á sua socialização...em relação á sua destreza com os materiais (...)</p> <p>- Prof.1. -é uma diferença entre os miúdos que vêm da pré e dos que não vêm da pré...</p>

		Vantagens na frequência da EPE para os professores:	<p>- (...) os miúdos que não tiveram pré têm muita dificuldade nas coisas mais básicas</p> <p>-(...) para um professor quando pega numa turma do 1º ano (...) é meio caminho andado...</p>
Contributo para a igualdade de oportunidades	Articulação com o pré-escolar	<p>Inexistência de articulação:</p> <p>Importância da articulação entre EPE e 1º ciclo:</p>	<p>Prof.1.1.</p> <p>- deveria haver mais articulação(...)terem mais tempo oficial</p> <p>Prof.2</p> <p>- (...) há um grande divórcio entre o pré-escolar e o 2º ciclo,</p> <p>- (...) o pré-escolar está (...)à margem...</p> <p>- (...) imaginando que não tinha tido a experiência de ter alguém(...) no pré-escolar...eu não sabia(...) o que lá se passava...</p> <p>Prof.1.1.</p> <p>- (...) para partilhar informações...</p> <p>- (...)no sentido de saber como é que está a decorrer ... a acontecer a evolução do aluno (...)</p> <p>-(...) para se perceber (...)o que falhou ou o que está a correr bem!</p> <p>Prof.3</p> <p>-(...) a articulação é fundamental em todos os ciclos...</p> <p>- ...isso deveria ser uma preocupação</p> <p>Prof.1</p> <p>- (...) acho fundamental...</p> <p>Prof.2.</p> <p>- (...) deveria haver uma grande articulação...</p> <p>- Acho que era fundamental(...)troca de</p>

		<p>Justificação para haver articulação:</p>	<p>experiências...</p> <p>- (...) é do senso comum saber-se o que se passa no 1º ciclo...estão a aprender a ler... a contar...a fazer contas... no pré-escolar não!</p> <p>- os meninos vão para o pré-escolar para brincar (...)Uns joguinhos...lancham...dormem...cantam (...) mas não é só isso!</p> <p>Prof.1</p> <p>-(...) é importante nós também darmos o exemplo aos miúdos... os professores são um grupo também...</p> <p>-(...) então nós temos que começar por dar o exemplo (...)</p> <p>-(...) os professores também trabalham em grupo...</p> <p>Prof.2.</p> <p>- (...) estão todos dentro das mesmas paredes...</p>
<p>Contributo para a igualdade de oportunidades</p>	<p>Articulação com o pré-escolar (cont.)</p>	<p>Como fazer a articulação:</p>	<p>Prof.3</p> <p>- ... partir de trabalhos conjuntos... a nível por exemplo da biblioteca... começar por aí</p> <p>- (...) em projectos conjuntos</p> <p>Prof.1.</p> <p>- (...)as actividades sejam planeadas em conjunto e que as decisões sejam tomadas em grupo...</p> <p>-(...) no plano anual de actividades que é um documento oficial e obrigatório...</p> <p>Prof.2</p> <p>-(...)deveria haver uma articulação não só a nível dos conhecimentos(...)daquilo que se faz nas aulas, como um articulação física,</p>

		<p>Importância de se ter informação sobre os alunos:</p>	<p>Prof.1</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) acho que é importante que um professor conheça bem o seu aluno (...) - (...) se nós fizermos um diagnóstico antes temos o trabalho mais facilitado
<p>Estatuto Profissional dos Educadores</p>	<p>Diferença entre o calendário escolar do pré-escolar e do ensino básico</p>	<p>Concordância com o calendário escolar da EPE:</p> <p>Como dar resposta às crianças que frequentam a EPE:</p>	<p>Prof.11.</p> <ul style="list-style-type: none"> -(...) acho que deveriam ser iguais... -(...) deveria ter acabado quando acabou o 1º ciclo! <p>Prof.3</p> <ul style="list-style-type: none"> -(...)deveriam terminar em Junho como toda a gente... -(...) no natal (...)aquelas crianças não conseguem partilhar nada lá em casa...estão sempre na escola... <p>Prof.1</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) acho que não deveria haver diferença nenhuma (...) - (...) não acho que devesse haver uma diferença... <p>Prof.2</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) o estatuto devia contemplar horário igual para o trabalho igual... <p>Prof.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) a nível social eu penso que os ATLS é que deveriam dar essa resposta... <p>Prof.3</p> <ul style="list-style-type: none"> -(...)os meus pais que trabalhavam(...) tiveram que se organizar (...) -Iam para casa (...) agora há ATLS (...) - (...)no final do período lectivo alguém

			<p>ficasse com as crianças...</p> <p>-(...) a sociedade impõe à escola determinado tipo de responsabilidades que a escola não tem capacidades de dar ...</p>
Estatuto Profissional dos Educadores	Formação Inicial entre Educadores e Professores	Conhecimento sobre a formação inicial dos educadores:	<p>Prof.1.1.</p> <p>- É muito idêntica (...)tínhamos várias disciplinas em que éramos todos juntos</p> <p>- (...) tínhamos disciplinas juntos e fomos avaliados (...)</p> <p>Prof.3</p> <p>- (...) eu tinha algumas ideias sobre a educação pré-escolar(...)</p> <p>Prof.2</p> <p>- (...) boa opinião dos educadores de infância...acho que eles são pessoas cultas e pessoas com horizontes um bocado alargados</p> <p>Prof.1</p> <p>- (...)ESE tinha cadeiras articuladas com outros grupos de professores ...</p> <p>Prof.1.1.</p> <p>- o que mudou (...)foi a prática pedagógica...os estágios...os nossos eram feitos no 1º ciclo e os delas eram feitos no pré-escolar (...)</p> <p>Prof.1</p> <p>- (...) fazer algumas cadeiras em conjunto (...)em termos de psicologia (...)</p> <p>-- (...) há cadeiras que deveríamos fazer em comum...psicologia infantil(...) gestão escolar...</p>
	Carreira única	Concordância com uma carreira única:	<p>Prof.1.1</p> <p>- concordo com uma carreira para todos (...)</p>

<p>Educação Pré-Escolar</p>		<p>Calendário escolar igual para todos:</p> <p>Alteração das Orientações para Programa:</p> <p>Alteração do horário da EPE:</p> <p>Prioridades curriculares:</p>	<p>Prof.1</p> <p>-(...) aumentar consideravelmente o número de turmas...</p> <p>Prof.2</p> <p>- Para já a educação pré-escolar era obrigatória...</p> <p>Prof.1.1</p> <p>- Alterava o calendário escolar e ficava igual ao 1º ciclo!</p> <p>Prof.2</p> <p>-(...)o calendário escolar (...) todos teriam o mesmo calendário</p> <p>Prof.1.1</p> <p>- (...) Orientações Curriculares (...) não sei se exigiria que fossem programa (...)</p> <p>Prof.1</p> <p>- (...) em termos curriculares não mudaria nada (...) mudaria aquilo que mudaria para nós...</p> <p>Prof.3</p> <p>- (...) o pré-escolar deveria ser sobretudo da parte da manhã (...)</p> <p>Prof.3</p> <p>- (...) a expressão plástica (...)a criatividade...a sensibilidade para a arte...a sensibilidade para a cor...</p>
------------------------------------	--	--	---

ANEXO VII - ESBOÇO DO QUESTIONÁRIO:

I - Dados para caracterização dos respondentes:

- Qual o grau de ensino que lecciona: 1º ciclo
2º ciclo
3º ciclo
- Se lecciona o 2º ou 3º ciclos, explicita qual ou quais as áreas disciplinares
- Nº de anos de serviço em docência
- Nº de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas e/ou noutro Agrupamento de Escolas
- Nº de anos de serviço
- Funções para além da prática docente

II – Importância da Educação Pré-Escolar para as Aprendizagens ou

Aprendizagens Importantes na Educação Pré-Escolar

1. Assinalar qual a principal função que considera mais importante:

- Aprendizagens Sociais:

- Estar em grupo
- Respeitar o outro
- Esperar pela sua vez
- Respeitar as regras
- Saber estar à mesa

- Aprendizagens Cognitivas:

- Área da Linguagem oral e escrita
- Área da Matemática
- Área das Ciências

- Apoio às famílias que trabalham

2. Relativamente a estes três aspectos, qual o que considera mais importante:

Aprendizagens sociais	
Aprendizagens cognitivas	
Apoio às famílias que trabalham	

III – Tomada de Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

1. Contactos profissionais ou pessoais com a Educação Pré-Escolar:

Sim ----

Não ----

Se sim, assinale:

- Através de cargos na escola
- Através de projectos desenvolvidos em conjunto com as educadoras
- Através de reuniões com educadores de infância
- Através de actividades na biblioteca escolar/TIC
- Através de actividades colectivas, passeios, visitas de estudo
- Através de contactos informais com educadores de infância

- Através de filhos ou crianças conhecidas

2. Assinalar o aspecto que lhe parece melhor caracterizar a Educação Pré-Escolar:

- Contributo para a preparação dos ciclos seguintes
- Actividades que partem do aluno
- Brincadeiras

3. Existência de um documento curricular oficial para a Educação Pré-Escolar?

Sim ----

Não ----

4. Gostaria de ter mais informação sobre a Educação Pré-Escolar?

Sim ----

Não ----

Se sim, assinale qual ou quais?

- Currículo oficial
- Práticas pedagógicas
- Informação sobre aprendizagens dos alunos, em educação pré-escolar

5. Aquisições curriculares definidas para a Educação Pré-Escolar, à imagem com o que existe com os restantes graus de ensino?

Sim ----

Não ----

6. Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar:

Sim ----

Não ----

III – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

1. Educação Pré-Escolar como contributo para a Igualdade de Oportunidades?

Sim ----

Não ----

2. Aspectos mais relevantes:

- Maior número de crianças abrangidas
- Facilita as aprendizagens escolares seguintes
- Mais valia para o sucesso escolar dos alunos

3. Vantagens para os professores na frequência das crianças na Educação Pré-Escolar:

Sim ----

Não ----

Se sim, quais os aspectos de maior relevância:

- Maior desenvolvimento social
- Maior interiorização das regras
- Melhor compreensão da estrutura de uma aula
- Maior destreza com os materiais

4. Articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar:

Sim ----

Não ----

5. Importância da articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar:

Sim ----

Não ----

Se sim, quais os aspectos de maior relevância:

- Partilha de informação
- Troca de experiências
- Acompanhamento da evolução do aluno
- Compreensão das dificuldades do aluno

Se não, quais as razões que originam a inexistência da articulação:

- Horários dos docentes diferentes entre si
- Acumulação de tarefas
- Não se considera importante

6. Formas de fazer a articulação:

- Através de actividades/projectos conjuntos
- Através da planificação conjunta de actividades/projectos
- Através de visitas às salas de aula
- Através de informação sobre o percurso dos alunos

IV – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

1. Carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico:

Sim ----

Não ----

2. Calendário escolar da educação pré-escolar igual ao do ensino básico:

Sim ----

Não ----

Se sim, assinale quais as razões:

- Calendário escolar igual para trabalho igual
- Tempos de avaliação comuns entre todos os docentes

3. Competência da escola na guarda das crianças, depois das actividades lectivas:

Sim ----

Não ----

Se sim, assinale quais os níveis de ensino que devem ser abrangidos:

- Educação Pré-Escolar
- 1º ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

Se não, assinale quais as respostas que deverão existir:

- Ateliers ou Centros de Ocupação de Tempos Livres
- Família

V – Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar:

- Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar
- Calendário escolar igual para todos os docentes
- Alteração das Orientações Curriculares para Programa

VIII – QUESTIONÁRIO PROVISÓRIO

Caro (a) Colega

Sou Educadora de Infância e este questionário insere-se no âmbito de um Doutoramento em “Ciências de Educação - Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas”, da Universidade de Granada, a decorrer no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas – ISCE, e pretende conhecer como os professores do ensino básico percebem a Educação Pré-Escolar.

Apesar de não estar integrada na escolaridade obrigatória, a Educação Pré-escolar é reconhecida legalmente como a primeira Etapa da Educação Básica, fazendo parte do Sistema Educativo e do todo que é a Escola dos tempos de hoje.

Peço que leia com atenção o questionário e responda a todas as questões pois a sua opinião é fundamental para este estudo.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigada pela sua
colaboração

I - Caracterização do respondente

Assinale com um X a resposta adequada:

Qual o grau de ensino que lecciona:

1- Grau de Ensino

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

2 – Se lecciona o 2º ou 3º ciclos, indique qual ou quais as áreas disciplinares:

2º ciclo _____

3º ciclo _____

3 – Nº de anos de serviço em docência _____

4 – Nº de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas _____

Nº de anos de serviço noutra Agrupamento de Escolas _____

5 – Funções para além da prática docente:

a) Neste Agrupamento

Funções	Neste Agrupamento
Membro Conselho Directivo	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Geral	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Estabelecimento	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ano	<input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>
Representante da Educação Especial	<input type="checkbox"/>
Orientador de Estágio	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Biblioteca Escolar	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Projectos / Clubes	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

b) Funções exercidas noutra agrupamento

Funções	Outro
Membro Conselho Directivo	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Geral	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Estabelecimento	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ano	<input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>
Representante da Educação Especial	<input type="checkbox"/>
Orientador de Estágio	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Biblioteca Escolar	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Projectos / Clubes	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

II - Importância da Educação Pré-Escolar

1. De acordo com a sua opinião assinale com um X o aspecto que lhe parece definir a importância da Educação Pré-Escolar:

Para a realização de primeiras aprendizagens

Para dar apoio às famílias que trabalham

2. Em relação às primeiras aprendizagens, assinale com X a sua opinião:

a) Aprendizagens Sociais

Saberes	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Estar em grupo	<input type="checkbox"/>				
Respeitar o outro	<input type="checkbox"/>				
Esperar pela sua vez	<input type="checkbox"/>				
Respeitar as regras	<input type="checkbox"/>				
Saber estar à mesa	<input type="checkbox"/>				

b) Aprendizagens Cognitivas

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Linguagem oral e escrita	<input type="checkbox"/>				
Matemática	<input type="checkbox"/>				
Ciências	<input type="checkbox"/>				
Expressões	<input type="checkbox"/>				

3. Na sua opinião como considera a importância das aprendizagens da educação pré-escolar para a continuidade das aprendizagens escolares:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Importância das aprendizagens	<input type="checkbox"/>				

4. Em relação ao apoio às famílias que trabalham, assinale com X a sua opinião:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Apoio às famílias	<input type="checkbox"/>				

5. Relativamente a estes aspectos, qual o que considera mais importante:

Aprendizagens sociais	<input type="checkbox"/>
Aprendizagens cognitivas	<input type="checkbox"/>
Continuidade das aprendizagens escolares	<input type="checkbox"/>
Apoio às famílias que trabalham	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

1. De acordo com a sua experiência, assinale com um X a situação que se lhe aplica:

Tem tido contactos profissionais ou pessoais com a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

Se respondeu sim, assinale:

Através de:	
Cargos na escola:	
Conselho directivo	<input type="checkbox"/>
Conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>
Projectos desenvolvidos em conjunto com as educadoras	<input type="checkbox"/>
Reuniões com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Actividades na biblioteca escolar/TIC	<input type="checkbox"/>
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	<input type="checkbox"/>
Contactos informais com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Filhos ou crianças conhecidas	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

2. De acordo com o que conhece da Educação Pré-Escolar, assinale com um X o aspecto que lhe parece melhor caracterizar este nível educativo:

Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	<input type="checkbox"/>
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse	<input type="checkbox"/>
Dar às crianças a oportunidade de brincar	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

3. Sabe da existência de um documento curricular oficial para a Educação Pré-Escolar? (Orientações Curriculares)

Sim

Não

4. Gostaria de ter mais informação sobre a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

Se sim, assinale qual ou quais?

Currículo oficial	<input type="checkbox"/>
Práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>
Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Informação sobre as aprendizagens que os alunos devem realizar na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Informação da avaliação individual do aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

5. Considera que deverá haver aquisições curriculares definidas para a Educação Pré-Escolar, tal como há para os restantes graus de ensino?

Sim

Não

Se sim, explique porquê

Se não, explique porquê

6. Considera que a Educação Pré-Escolar deverá ser obrigatória?

Sim

Não

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

1. Considera que a Educação Pré-Escolar é um contributo para a Igualdade de Oportunidades?

Sim

Não

Se sim, assinale segundo ordem de importância, qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Contacto com o meio escolar	<input type="checkbox"/>				
Facilita as aprendizagens escolares	<input type="checkbox"/>				
Promove uma maior oportunidade às crianças de meios desfavorecidos	<input type="checkbox"/>				

2. Considera que o facto das crianças frequentarem a educação pré-escolar é uma vantagem para os professores do ensino básico?

Sim

Não

Se sim, assinale segundo ordem de importância, qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Maior desenvolvimento social	<input type="checkbox"/>				
Maior interiorização de regras	<input type="checkbox"/>				
Maior compreensão da estrutura das aulas	<input type="checkbox"/>				
Maior destreza com os materiais	<input type="checkbox"/>				

3. Considera que existe articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar?

Sim

Não

4. Considera importante a existência da articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar?

Sim

Não

Se **sim**, assinale segundo ordem de importância, qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Partilha de informação	<input type="checkbox"/>				
Troca de experiências	<input type="checkbox"/>				
Acompanhamento da evolução do aluno	<input type="checkbox"/>				
Compreensão das dificuldades do aluno	<input type="checkbox"/>				

Assinale, quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação?

Horários dos docentes diferentes entre si	<input type="checkbox"/>
Acumulação de tarefas	<input type="checkbox"/>
Objectivos diferentes	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

5. Como é que considera que se poderia fazer a articulação?

Através de actividades/projectos conjuntos	<input type="checkbox"/>
Através da planificação conjunta de actividades/projectos	<input type="checkbox"/>
Através de visitas às salas de aula	<input type="checkbox"/>
Através de informação sobre o percurso dos alunos	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

1. Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico?

Sim

Não

2. Considera que o calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico?

Sim

Não

Se sim, assinale qual ou quais as razões:

Calendário escolar igual porque todos são docentes	<input type="checkbox"/>
Para haver tempos de avaliação comuns	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

3. Considera que compete à escola alargar o tempo de permanência das crianças, depois das actividades lectivas?

Sim

Não

Se **não**, assinale qual ou quais as respostas que deverão existir?

Ateliers ou Centros de Ocupação de Tempos Livres	<input type="checkbox"/>
Família	<input type="checkbox"/>
Outra _____	

VI – Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar :

Assinale segundo ordem de importância, qual ou quais as propostas que faria no sentido de melhorar a resposta da educação pré-escolar:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>				
Calendário escolar igual para todos os docentes	<input type="checkbox"/>				
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	<input type="checkbox"/>				
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>				

ANEXO IX – PAINEL GRUPO DE PROFESSORES E DE INVESTIGADORES/ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**Painel de um grupo de professores**

Nome	Funções
Lília Oliveira	Professora do 1º ciclo – Agrupamento de Escolas de José Relvas, Alpiarça
Olívia Ferreira	Professora do 2º ciclo – Escola Secundária de Linda-a-Velha
Ana Paula Ribeiro	Professora especializada em Educação Especial – Centro Dr. João dos Santos
Maria João Leote	Professora especializada em Educação Especial, Coordenadora do Projecto TEIP no Agrupamento de Escolas Carnaxide/Portela

I – Caracterização do respondente		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Lília Oliveira	Pergunta 3: incluir anos de serviço em escolas não agrupadas, já que há professores com anos de serviço antes da organização das escolas em Agrupamentos.	_____
Olívia Ferreira	Pergunta 3: substituir “em docência” por “na docência”. Pergunta 4: substituir “serviço docente” por “serviço como docente”. Pergunta 5: alterar “conselho directivo” para “directão”.	_____
Ana Paula Ribeiro	Pergunta 1: não repetir grau de ensino. Pergunta 3: - substituir N° de anos” por “N° total de anos”. - subdividi-la em 3.1 e 3.2, suprimindo a pergunta 4. Pergunta 5: acrescentar funções <i>exercidas</i> para além da prática docente.	_____
Maria João Leote	_____	Pergunta 1: acrescentar dados sobre o sexo, idade e grau de habilitação; incluir a Educação Especial, e com espaço para se referir em que ciclos intervêm.

II – Importância da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Ana Paula Ribeiro	_____	Pergunta 2: retirar “aprendizagens sociais” e incluir no quadro aprendizagens de outra ordem, nomeadamente de ordem cognitiva.

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Olívia Ferreira	Pergunta 1.1.: alterar conselho “directivo” para “d direcção”. Pergunta 4.1.: retirar o ponto de interrogação em “quais”. Pergunta 6: alterar “deverá ser” para “deveria ser”.	—
Maria João Leote	Pergunta 3: retirar o nome “orientações curriculares.	Pergunta 1: desdobrar a pergunta em duas, criando uma resposta para os “contactos profissionais” e outra para “contactos pessoais”. Pergunta 1.1.: acrescentar aos cargos na escola “outro” ; criar espaço para se explicar e “em que situação” se desenvolveram projectos em conjunto com educadores”. Pergunta 4: acrescentar a hipótese de resposta “não sei”. Pergunta 6: incluir várias hipóteses de obrigatoriedade, só para os 5 anos, a partir dos 4 anos, desde os 3 anos.

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Lília Oliveira	Pergunta 3: acrescentar para além das respostas sim e não, “alguma”.	—
Ana Paula Ribeiro	Pergunta 4: substituir “indique” por “assinale”, tal como está nas outras questões.	—
Lília Oliveira Ana Paula Ribeiro Olívia Ferreira	Retirar nas perguntas 3.2 e 4 “assinale segundo ordem de importância” e substituir por “assinale como considera”.	—
Maria João Leote	Pergunta 1.1.: acrescentar “meios <i>socialmente</i> desfavorecidos”. Pergunta 3: substituir as respostas sim e não por: sim totalmente, sim	Pergunta 3.3.: substituir “originar a inexistência” por “criar dificuldades”. Pergunta 4: separar actividades e projectos.

	parcialmente, não tenho conhecimento.	
--	---------------------------------------	--

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Lília Oliveira Ana Paula Ribeiro Olívia Ferreira	Retirar nas perguntas 1.1. e 2.1. “assinale segundo ordem de importância” e substituir por “assinale como considera”.	—
Maria João Leote	—	Pergunta 1: acrescentar porquê? Pergunta 2.1.: colocar questões que tenham a ver com os alunos. Perguntas 3 e 3.1. estão deslocadas não devendo integrar este capítulo.

VI – Propostas para a melhoria da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Maria João Leote	—	Incluir propostas relativas à organização dos Agrupamentos e/ou Departamentos.

Painel de Investigadores e Especialistas da Educação Pré-Escolar

Membro	Organismo
D. Manuel Lorenzo Delgado	Catedrático do Departamento de Didáctica e Organização Escolar e Director da Tese Doutoral
Componentes do grupo de juízes – especialistas da Educação Pré-Escolar	
Isabel Lopes da Silva	Investigadora no domínio da Educação Pré-Escolar e Professora do Ensino Superior (aposentada)
Maria João Cardona	Professora da Escola Superior de Educação de Santarém e Investigadora no domínio da Educação Pré-Escolar
Teresa Vasconcelos	Professora da Escola Superior de Educação de Lisboa e Investigadora no domínio da Educação Pré-Escolar
Leonor Duarte	Inspectora na Inspecção Geral da Educação do Ministério da Educação, IGE, e Vice Presidente da Associação de Profissionais da Educação de Infância, APEI
Manuela Duarte Rosa	Professora da Escola Superior de Educação de Lisboa

Revisto por:	Melhorias do questionário a nível geral
D. Manuel Lorenzo Delgado	<p>1 – as questões com vários níveis de resposta devem começar do nível mais baixo para o mais elevado;</p> <p>2 – devem ser utilizados apenas 4 níveis de resposta;</p> <p>3 – suprimir as respostas de sim e não, aplicando sempre que possível, as respostas com 4 níveis;</p> <p>4 – reduzir o mais possível o número de ítems;</p> <p>5 – simplificar o item 3, colocando directamente as respostas possíveis com o espaço respectivo para se escolher como resposta;</p>

I – Caracterização do respondente		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	_____	Acrescentar dados sobre o sexo e incluir a Educação Especial, nos graus de ensino.
Maria João Cardona	Pergunta 1: não repetir “grau de ensino”.	_____
Leonor Duarte	Pergunta 3: substituir “em docência” por “na docência”. Pergunta 5: substituir “conselho directivo “ por “direcção”; acrescentar “do” ao conselho geral e ao conselho pedagógico.	_____
Manuela Duarte Rosa	_____	Acrescentar uma pergunta sobre a formação contínua: se o respondente é formador ou se frequenta centros de formação ligados à escola ou a quaisquer outras Associações.

II – Importância da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	_____	Incluir as Aprendizagens cognitivas.
Maria João Cardona	_____	Pergunta 2: deverá contemplar outras aprendizagens.
Leonor Duarte	Pergunta 1: substituir “realização de primeiras...” para realização das primeiras...”. Pergunta 2: retirar “saber” estar à mesa e acrescentar em outras “saberes”.	_____
Manuela Duarte Rosa	_____	Acrescentar um tópico que situe a educação pré-escolar enquanto direito da criança à frequência de

		um espaço de sociabilização em ambiente escolar.
--	--	--

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	Pergunta 5: substituir “aquisições curriculares” por “aprendizagens”. Pergunta 5.1.: substituir “explique porquê” por “quais”.	Pergunta 1: separar os contactos profissionais dos contactos pessoais.
Maria João Cardona	—	Pergunta 3: dar mais espaço aos inquiridos para explicarem o que conhecem das Orientações Curriculares.
Leonor Duarte	Pergunta 1: alterar “conselho directivo” para “d direcção”. Pergunta 1.1.: alterar “educadoras” para “educadores”. Pergunta 2: alterar “educativo” para “educação”. Pergunta 3: substituir “documento curricular” por “documento de orientação curricular” e acrescentar às “Orientações Curriculares” “...para a Educação Pré-Escolar”. Pergunta 4.1.: substituir “currículo oficial” por “orientações curriculares” e substituir “informação da avaliação” por “informações sobre”. Pergunta 5: substituir “aquisições curriculares” por “competências”.	Pergunta 4.1. acrescentar um tópico sobre métodos pedagógicos.
Manuela Duarte Rosa	—	—

IV– Contributo para a Igualdade de Oportunidades		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	Pergunta 3.: substituir a resposta “sim e não” por 4 níveis de resposta “nenhuma; pouca; alguma; muita;”).	Pergunta 2.1.: acrescentar um tópico sobre o domínio da linguagem. Pergunta 3.3.: acrescentar um tópico sobre as diferenças de formação inicial; substituir “objectivos diferentes” por “características específicas da educação pré-escolar; acrescentar um tópico sobre as diferenças de concepções educativas.
Maria João Cardona	—	Pergunta 1.1.: acrescentar questões ligadas a “viver as diferenças e com as diferenças”. Pergunta 3: saber se as dificuldades na articulação se colocam entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo ou se também entre os outros ciclos. Pergunta 3.3.: acrescentar dificuldades ligadas à formação.
Leonor Duarte	Pergunta 1: acrescentar “a frequência...”. Pergunta 1.1.: acrescentar “segundo a...”. Pergunta 2.1.: acrescentar “...a ordem”.	Pergunta 2.1.: acrescentar um tópico sobre o domínio da linguagem. Pergunta 3.3.: está pouco claro o tópico “objectivos diferentes”.
Manuela Duarte Rosa	—	Pergunta 3.1.: Acrescentar um ponto sobre a articulação curricular, uma vez que é uma das funções das Orientações Curriculares.

V– Estatuto Profissional dos Educadores de Infância		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	_____	Pergunta 1: acrescentar às respostas sim e não, “ se sim, explique porquê” e “ se não explique porquê”. Pergunta 3.: retirar a pergunta 3 e 3.1. por estar fora de contexto.
Maria João Cardona	_____	Incluir uma questão sobre a formação.
Leonor Duarte	Pergunta 3.1.: substituir “ateliês” por “ animação sócio educativa”.	_____
Manuela Duarte Rosa	_____	Retirar a questão sobre o prolongamento de horário uma vez que está fora de contexto.

VI – Propostas para a Melhoria da Educação Pré-Escolar		
Revisto por:	Melhorias da forma	Melhorias do conteúdo
Isabel Lopes da Silva	No final do questionário, acrescentar “ Muito obrigada pela colaboração”.	Acrescentar um tópico sobre a “representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico”.
Maria João Cardona	_____	Falta introduzir um tópico sobre a formação.
Leonor Duarte	Substituir “um programa” por “ um currículo”.	_____
Manuela Duarte Rosa	_____	Partindo do princípio que as Orientações Curriculares são factor de qualidade, parece faltar uma questão mais directamente ligada com esse aspecto, uma vez que há práticas que não estão ligadas às Orientações Curriculares.

ANEXO X – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE

Saber como os professores do ensino básico percebem a Educação Pré-Escolar é o tema de uma investigação que estou a desenvolver no âmbito de um Doutoramento em “Ciências de Educação - Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas” da Universidade de Granada, a decorrer no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas – ISCE.

Para esta investigação a sua opinião é muito importante, pelo que peço que leia com atenção o questionário e responda a todas as questões.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração

I - Caracterização do respondente:

Assinale com um X a resposta adequada:

1. Assinale a resposta que se adequa:

sexo M

sexo F

2. Qual o grau de ensino que lecciona:

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Educação Especial

3. Se lecciona o 2º ciclo, 3º ciclo ou ambos, indique qual ou quais as áreas disciplinares nos ciclos correspondentes:

2º ciclo _____

3º ciclo _____

4. Nº total de anos de serviço _____

4.1. Nº total de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas _____

4.2. Nº total de anos de serviço noutra Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada _____

5. Funções que já exerceu ou exerce, para além da prática docente:

Funções	Neste Agrupamento	Outro Agrupamento/Escola não Agrupada
Membro Conselho Directivo/Direcção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Estabelecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientador de Estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Biblioteca Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Projectos / Clubes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II - Importância da Educação Pré-Escolar

1. De acordo com a sua opinião, assinale com um X o aspecto que lhe parece definir a principal função da Educação Pré-Escolar:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Dar apoio às famílias que trabalham	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Independente da sua opinião sobre a principal função da Educação Pré-Escolar, quais os domínios de aprendizagem que considera que deveriam ser privilegiadas neste nível educativo:

a) Aprendizagens Sociais

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Estar em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitar o outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esperar pela sua vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitar as regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar à mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros saberes				

b) Aprendizagens Cognitivas

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Linguagem oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linguagem escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências/Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras Aprendizagens				

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

1. De acordo com a sua experiência, assinale com um X a situação que se lhe aplica:

1.1. Tem tido contactos profissionais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Funções na escola	<input type="checkbox"/>
Quais _____	
Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Reuniões com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Actividades na biblioteca escolar/TIC	<input type="checkbox"/>
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	<input type="checkbox"/>
Acções de Formação conjuntas para professores e educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Outros	

--

1.2. Tem tido contactos pessoais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Contactos/relações pessoais com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Filhos ou crianças conhecidas	<input type="checkbox"/>
Outros	

2. De acordo com o que conhece da Educação Pré-Escolar, assinale com um X o aspecto que lhe parece melhor caracterizar este nível de educação:

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro				

3. Sabe da existência de um documento de orientação curricular oficial para a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

Se sabe da existência desse documento e se conhece algumas das suas propostas diga quais?

4. Qual a informação que gostaria de ter sobre a Educação Pré-Escolar?

Currículo oficial	<input type="checkbox"/>
Práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>
Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Outros	

5. Considera que deve haver aprendizagens definidas para a Educação Pré-Escolar, tal como há para os restantes graus de ensino?

Sim

Não

5.1. **Se sim**, refira quais.

5.2. **Se não**, explique porquê.

6. Considera que a Educação Pré-Escolar deverá ser obrigatória?

Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1. Se respondeu importante ou muito importante, a partir de que idade?

A partir dos 3 anos de idade	<input type="checkbox"/>
A partir dos 4 anos de idade	<input type="checkbox"/>
A partir dos 5 anos de idade	<input type="checkbox"/>

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

1. Qual a importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade e Oportunidades? Assinale a resposta que considera mais adequada:

Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1. Se considerou importante ou muito importante, diga quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilita as aprendizagens escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialmente importante para as crianças dos meios socio culturalmente desfavorecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra				

2. Considera que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar facilita o trabalho dos professores do ensino básico? Assinale a resposta que considera mais adequada.

Não facilita nada	Facilita pouco	Facilita	Facilita muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2.1. Se considerou que facilita ou facilita muito, indique quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Maior domínio da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior interiorização de regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior facilidade em trabalhar em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais conhecimentos prévios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior destreza com os materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros				

3. Como considera a articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar?

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 3.1. Se considera alguma ou muita, assinale qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troca de experiências pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento da evolução do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento das dificuldades do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros				

- 3.2. Assinale quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação?

Diferenças de formação inicial	<input type="checkbox"/>
Horários dos docentes diferentes entre si	<input type="checkbox"/>
Acumulação de tarefas	<input type="checkbox"/>
Características específicas da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Diferenças de concepções educativas	<input type="checkbox"/>
Outro	

4. Indique quais as formas como se poderia fazer a articulação:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Actividades conjuntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificação conjunta de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas às salas de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras				

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

1. Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico?

Sim

Não

1.1.

Se sim, explique porquê:

Se não, explique porquê:

2. Considera que o calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico?

Sim

Não

2.1. **Se sim**, assinale qual ou quais as razões:

Porque todos são docentes	<input type="checkbox"/>
Para haver tempos de avaliação comuns	<input type="checkbox"/>
Outras	

VI – Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar :

Indique por ordem de importância as **três propostas** que faria no sentido de melhorar a resposta da educação pré-escolar, colocando 1º, 2º e 3º:

Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Calendário escolar igual para todos os docentes	<input type="checkbox"/>
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	<input type="checkbox"/>
Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	<input type="checkbox"/>
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	<input type="checkbox"/>
Outra	

Muito obrigada pela colaboração

ANEXO XI – TRATAMENTO DOS DADOS PRÉ-TESTE

I - Caracterização do respondente:

Assinale com um X a resposta adequada:

1. Assinale a resposta que se adequa:

sexo M - 3

sexo F - 19

2. Qual o grau de ensino que lecciona:

1º ciclo 6

2º ciclo 6

3º ciclo 6

2º e 3º ciclos 2

Educação Especial ... 1

Biblioteca 1

Total - 22

3. Se lecciona o 2º ciclo, 3º ciclo ou ambos, indique qual ou quais as áreas disciplinares nos ciclos correspondentes:

2º ciclo:

Língua portuguesa/História

Matemática e Ciências da Natureza

Educação Visual e Tecnológica

Língua Inglesa

Formação Cívica

Inglês/Estudo Acompanhado

3º ciclo -

Matemática

Educação Visual

Educação Física

História

Língua Portuguesa

Língua Francesa

Ciências Naturais

2º e 3º ciclos:

Matemática e Ciências da Natureza no 2º ciclo e Matemática no 3º ciclo

Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo e Educação Visual no 3º ciclo

4. Nº total de anos de serviço:

1 a 5 - 7

6 a 10 - 3

11 a 15 - 3

16 a 20 - 2

21 a 25 – 2
 25 a 30 - 2
 Mais de 30 – 3

Total - 22

4.1. Nº total de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas -
 1 a 5 – 7
 6 a 10 – 3
 11 a 15 – 7
 16 a 20 – 2
 21 a 25 – 0
 25 a 30 - 0

Não responderam - 3
 Total – 22

4.2. Nº total de anos de serviço noutra Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada -
 1 a 5 – 10
 6 a 10 – 5
 11 a 15 – 0
 16 a 20 – 3
 21 a 25 – 2
 25 a 30 – 0

Não responderam – 2
 Total - 22

5. Funções que já exerceu ou exerce, para além da prática docente:

Funções	Neste Agrupamento	Outro Agrupamento/Escola não Agrupada
Membro Conselho Directivo/Direcção	1	0
Membro Conselho Pedagógico	12	5
Membro Conselho Geral	4	0
Coordenador de Departamento	8	4
Coordenador de Directores de Turma	6	2
Coordenador de Estabelecimento	0	2
Director de Turma	17	15
Coordenador de Ano	2	3
Delegado de Grupo Disciplinar	9	9
Representante da Educação Especial	0	0
Orientador de Estágio	1	4
Coordenador de Biblioteca Escolar	3	0
Coordenador de Projectos / Clubes	6	6
Outros	1	2

Não responderam – 1

II - Importância da Educação Pré-Escolar

1 . De acordo com a sua opinião, assinale com um X o aspecto que lhe parece definir a principal função da Educação Pré-Escolar:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não responderam
Dar apoio às famílias que trabalham	0	2	13	6	2
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	0	0	0	23	0

6 respondentes assinalaram as duas funções da EPE **muito importantes**

2. Independente da sua opinião sobre a principal função da Educação Pré-Escolar, quais os domínios de aprendizagem que considera que deveriam ser privilegiadas neste nível educativo:

a) Aprendizagens Sociais

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Estar em grupo	0	0	5	19
Respeitar o outro	0	0	3	21
Esperar pela sua vez	0	0	11	13
Respeitar as regras	0	0	3	21
Estar à mesa	0	0	11	13
Outros saberes: 1- iniciação à cultura 1- iniciação da coordenação e motricidade fina 1- algumas competências na matemática e geometria				

8 respondentes assinalaram todas as aprendizagens **muito importantes**

b) Aprendizagens Cognitivas

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Linguagem oral	0	0	0	23
Linguagem escrita	0	3	8	10
Matemática	0	1	8	13
Ciências/Conhecimento do mundo	1	0	12	9
Expressão Motora	0	0	11	12
Expressão Dramática	0	0	12	10

Expressão Musical	0	1	11	10
Expressão Plástica	0	0	12	11
Outros saberes: 1 - desenvolvimento do pensamento lógico 1 - desenvolvimento do raciocínio 1 - aprendizagem de uma língua estrangeira				

3 respondentes assinalaram todas as aprendizagens **muito importantes**

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

1. De acordo com a sua experiência, assinale com um X a situação que se lhe aplica:

1.1 Tem tido contactos profissionais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Funções na escola: 11 Quais: 3 – membro do conselho pedagógico 1 – coordenador de departamento 1 – Plano Nacional de Leitura 2 – titular de turma	
Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	11
Reuniões com educadores de infância	8
Actividades na biblioteca escolar/TIC	3
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	9
Acções de Formação conjuntas para professores e educadores de infância	11
Outros: 2 – com os filhos 1 – formação de educadores de infância	

Não responderam - 3

1.2. Tem tido contactos pessoais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Contactos informais com educadores de infância	20
Filhos ou crianças conhecidas	12
Outros: 1 – relações de amizade com educadores de infância	

Não responderam – 1

2. De acordo com o que conhece da Educação Pré-Escolar, assinale com um X o aspecto que lhe parece melhor caracterizar este nível de educação:

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	0	0	7	13
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse	0	3	12	6
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo	0	0	9	12
Outro: 1-Contribuir para o desenvolvimento das capacidades no tempo certo				

3. Sabe da existência de um documento de orientação curricular oficial para a Educação Pré-Escolar?

Sim - 9

Não - 12

Não respondeu - 1

Se sabe da existência desse documento e se conhece algumas das suas propostas diga quais?

3 – desenvolvimento pessoal e social

6 – não conhecem

4. Qual a informação que gostaria de ter sobre a Educação Pré-Escolar?

Currículo oficial – 7
Práticas pedagógicas - 15
Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar - 15
Informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar - 10
Outros: 0

5. Considera que deve haver aprendizagens definidas para a Educação Pré-Escolar, tal como há para os restantes graus de ensino?

Sim - 21

Não - 1

5.1. **Se sim**, refira quais:

8- não explicam

- 1-definidas consoante o grupo de crianças
1-definidas para uniformizar as aprendizagens

Aprendizagens:

- 1- imagem visual do abecedário e algarismos
1-competências
3- áreas de desenvolvimento do raciocínio e exploração da linguagem oral
3- motricidade fina
1-música
1-língua estrangeira
4-regras sociais
1-regras de sala de aula
1-saber partilhar

5.2. **Se não**, explique porquê.

- 1-porque as orientações curriculares incluem já as aprendizagens definidas

6. Considera que a Educação Pré-Escolar deverá ser obrigatória?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
0	1	7	14

6.1. Se respondeu importante ou muito importante, a partir de que idade?

A partir dos 3 anos de idade	14
A partir dos 4 anos de idade	6
A partir dos 5 anos de idade	1

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

1.Qual a importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade e Oportunidades?
Assinale a resposta que considera mais adequada:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
0	1	8	13

1.1. Se considerou importante ou muito importante, diga quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	0	0	8	13
Facilita as aprendizagens escolares	0	0	6	16
Especialmente importante	0	3	7	12

para as crianças dos meios socio culturalmente desfavorecidos				
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	0	2	7	12
Outra	0			

2. Considera que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar facilita o trabalho dos professores do ensino básico? Assinale a resposta que considera mais adequada.

Não facilita nada	Facilita pouco	Facilita	Facilita muito
0	1	12	9

- 2.1. Se considerou que facilita ou facilita muito, indique quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Maior domínio da linguagem	0	0	8	13
Maior interiorização de regras	0	1	4	16
Maior facilidade em trabalhar em grupo	0	1	5	15
Mais conhecimentos prévios	0	1	10	10
Maior destreza com os materiais	0	0	6	15
Outros	0			

3. Como considera a articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar?

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
1	14	6	1

- 3.1. Se considera alguma ou muita, assinale qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado	0	0	3	4
Troca de experiências pedagógicas	0	0	2	5
Acompanhamento da evolução do aluno	0	0	2	6

Conhecimento das dificuldades do aluno	0	0	0	7
Outros	0			

3.2. Assinale quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação?

Diferenças de formação inicial	6
Horários dos docentes diferentes entre si	13
Acumulação de tarefas	15
Características específicas da Educação Pré-Escolar	10
Diferenças de concepções educativas	9
Outro: 1- falta de empatia/sentido de necessidade	

Não respondeu -1

4. Indique quais as formas como se poderia fazer a articulação:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Actividades conjuntas	0	0	9	13
Planificação conjunta de actividades	0	1	14	7
Visitas às salas de aula	0	3	10	8
Informação sobre o percurso dos alunos	0	1	9	12
Outras: 1-informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar				

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

1. Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico?

Sim - 13

Não - 7

Não responderam - 2

1.1.

Se sim, explique porquê:

2-todos são importantes para a formação integral dos alunos

7-educadores também são professores

1-ambos contribuem para uma aquisição de conhecimentos

- 1-profissionalmente ambos têm problemas semelhantes
2-todos são educadores

1.2. Se não, explique porquê:

3-cada ciclo tem características muito específicas e diferentes entre si

4-existência de pedagogias muito diferentes entre cada um dos ciclos

2. Considera que o calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico?

Sim - 17

Não – 3

Não responderam - 2

2.1. **Se sim**, assinale qual ou quais as razões:

Porque todos são docentes	10
Para haver tempos de avaliação comuns	12
Outras	

VI – Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar :

Indique por ordem de importância as **três propostas** que faria no sentido de melhorar a resposta da educação pré-escolar, colocando 1º, 2º e 3º:

	1º	2º	3º
Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	11	4	3
Calendário escolar igual para todos os docentes	0	3	2
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	0	3	3
Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico	0	0	1
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	4	2	2
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	0	5	5
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	6	3	4
Outra	0	0	0

1ª - Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar

2ª e 3ª – Haver um registo formal de avaliação das aprendizagens das crianças

Relativamente ao apuramento das respostas dadas ao questionário podemos recolher os seguintes dados:

I – Caracterização do respondente:

Todas as respostas foram de uma forma geral preenchidas e três respondentes não preencheram as questões 4.1 e 4.2 (respectivamente nº total de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas e noutra Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada).

Em relação à questão 5, funções exercidas, três respondentes assinalaram a opção **Outros**, mas sem especificar, pelo que não alterámos este quadro, mantendo a referida opção de resposta.

II – Importância da Educação Pré-Escolar:

Questão 1: Todos os respondentes assinalaram as suas respostas, não tendo dois respondido à 1ª opção: **Dar apoio às famílias que trabalham**, escolhendo apenas a 2ª opção: **Permitir a realização das primeiras aprendizagens**.

Por outro lado registámos que seis respondentes consideraram **muito importante**, ambas as funções da Educação Pré-Escolar.

Questão 2: Relativamente ao 1º quadro, **aprendizagens sociais**, oito dos vinte e dois respondentes, consideram todas as aprendizagens sociais apontadas muito importantes e três acrescentaram em **outros saberes**, as seguintes aprendizagens:

- iniciação à cultura.
- iniciar a coordenação e motricidade fina.
- algumas competências matemáticas e geométricas.

Considerámos não acrescentar estas propostas na medida em que não são do âmbito dos saberes sociais.

Relativamente ao 2º quadro, **aprendizagens cognitivas**, três dos vinte e dois respondentes consideraram todas as aprendizagens assinaladas **muito importantes**, e outros dois optaram por assinalar apenas algumas das opções focadas no quadro.

Em relação à opção **outras aprendizagens**, três dos respondentes assinalaram algumas mas apenas dois concretizaram com as seguintes propostas:

- desenvolvimento do pensamento lógico.
- desenvolvimento do raciocínio.
- aprendizagem de uma língua estrangeira.

Optámos por acrescentar estas duas últimas propostas, uma vez que reflectem os saberes e as aprendizagens que os professores melhor reconhecem.

Apesar das aprendizagens cognitivas focadas no quadro corresponderem às áreas de conteúdo integradas nas Orientações Curriculares, pareceu-nos correcto descodificar algumas, para que se tornassem mais perceptíveis, como por exemplo, em relação à linguagem, matemática e expressão motora.

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

Questão 1: relativamente ao quadro 1.1., três dos respondentes não assinalaram nenhuma das opções.

Observámos que a resposta dada à questão funções na escola, não foi respondida apenas pelos docentes que têm funções para além da sua prática docente, como era o objectivo, mas também foi respondido por dois docentes relativamente às suas funções enquanto titular de turma, o que nos levou a reformular esta questão acrescentando: **funções na escola para além da prática docente.**

Anotámos ainda como contributo importante as respostas dadas por três dos respondentes que assinalaram em **outros**, as seguintes propostas:

- com os filhos.
- formação de educadores de infância.

Assim, acrescentámos neste quadro como opção de resposta dois ítems, **orientação de acções de formação para educadores de infância** e **contactos informais com educadores de infância.**

Em relação à questão 1.2., apenas um dos respondentes não respondeu à questão e um assinalou no ítem **outros**, a seguinte resposta:

- relações de amizade com educadores de infância.

Considerámos assim importante reformular o ítem **contactos informais** para **contactos/relações pessoais.**

Questão 2: Todos os respondentes assinalaram as suas respostas e apenas um preencheu a opção outro, com a seguinte proposta.

- contribuir para o desenvolvimento das capacidades no tempo certo

Optámos por não incluir este aspecto uma vez que considerámos que estava já implícito nos dois primeiros aspectos focados, ou seja:

- contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes.
- permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse.

Questão 3: Dos vinte e dois respondentes apenas um não respondeu e três explicaram que a proposta que conheciam das Orientações Curriculares era **desenvolvimento pessoal e social.**

Questão 4: Todos os respondentes assinalaram qual a informação que gostariam de ter sobre a Educação Pré-Escolar e nenhum acrescentou nada em **outros.**

Questão 5: Dos vinte e dois respondentes, apenas um respondeu que não, explicando que as **orientações curriculares já incluem aprendizagens definidas.**

Dos restantes vinte e um respondentes, oito não referem quais as aprendizagens que devem estar definidas para a Educação Pré-Escolar, e os restantes catorze respondentes indicam várias aprendizagens:

- 1- imagem visual do abecedário e algarismos
- 1- competências
- 3- áreas para o desenvolvimento do raciocínio matemático e expressão oral
- 3- motricidade fina
- 1-música

1-língua estrangeira

4-regras sociais

1-regras na sala de aula

1-saber partilhar

Para além destas propostas, um dos respondentes referiu que as aprendizagens definidas para a educação pré-escolar deveriam ser uniformes para todos os alunos e outro respondentes considerou exactamente o contrário, as aprendizagens deveriam ser definidas consoante o grupo de crianças.

Considerámos que deveríamos incluir **saber partilhar**, no quadro 2 a), Aprendizagens Sociais, do capítulo II- Importância da Educação Pré-Escolar.

Questão 6: Todos os respondentes responderam às questões colocadas no ponto 6. e 6.1., e apenas um considerou como sendo pouco importante a educação pré-escolar obrigatória.

Dos restantes vinte e um, catorze consideraram muito importante a educação pré-escolar ser obrigatória, e catorze consideraram que deveria ser logo a partir dos três anos de idade.

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

Questão 1: Apenas um respondente considerou ser pouco importante o contributo da frequência na Educação Pré-Escolar para a Igualdade de Oportunidades, estando as restantes vinte e duas respostas situadas entre **importante** com oito, e **muito importante** com treze.

Relativamente ao quadro 1.1., todos os respondentes assinalaram respostas mas nenhum acrescentou algum aspecto em **outra**.

Questão 2: Relativamente a esta questão, apenas um professor considerou que a frequência da educação pré-escolar **facilita pouco** o trabalho dos professores do ensino básico.

Em relação aos restantes respondentes, doze consideraram que **facilita**, e nove consideraram que **facilita muito**.

Na questão 2.1., foram apenas consideradas três respostas sinalizadas em **pouco importante**, estando as restantes distribuídas por **importante** e **muito importante**.

Não se registou nenhuma resposta no item **outros**.

Questão 3: Dos vinte e dois respondentes, apenas um considerou **nenhuma** a articulação existente entre o ensino básico e a educação pré-escolar e um considerou haver **muita**.

Dos restantes vinte, as suas respostas situam-se entre **pouca** e **alguma** articulação.

Na questão 3.1., não houve resposta no item **outro** e na questão 3.2., um respondente referiu falta de empatia/sentido de necessidade, como uma das razões que podem causar a falta de articulação.

Considerámos importante acrescentar estes dois ítems, mas separados, uma vez que cada um deles refere uma ideia distinta.

Questão 4: Todos os respondentes deram a sua opinião, tendo apenas cinco considerado ser pouco importante algumas das respostas assinaladas, tendo um respondente proposto o acréscimo de mais um aspecto a ter em linha de conta, e que é: **informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar**, pelo que considerámos importante acrescentar no referido quadro.

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

Questão 1: Dois dos respondentes não responderam à questão 1 e 1.1., havendo 13 respondentes concordantes com uma carreira única e sete não.

Dos **treze** que **concordaram**, explicitaram porquê:

2- todos são importantes para a formação integral dos alunos.

7-educadores também são professores.

1-ambos contribuem para uma aquisição de conhecimentos.

1-profissionalmente ambos têm problemas semelhantes.

2- todos são educadores.

Dos **sete** que **não concordaram**, explicitaram porquê:

3- cada ciclo tem características muito diferentes entre si.

4-existência de pedagogias muito diferentes entre cada um dos ciclos.

Face a estas propostas de respostas considerámos que seria de fechar as duas perguntas contidas em 1.1., colocando-as como hipótese de resposta.

Questão 2: Relativamente a esta questão e à questão 2.1., dois dos respondentes não sinalizaram nenhuma resposta e os restantes não acrescentaram nenhuma resposta em **outras**.

VI – Propostas para a Melhoria da Educação Pré-Escolar:

Dos vinte e dois respondentes, três não ordenaram as respostas por ordem de importância, podendo indicar alguma dificuldade de compreensão ao que lhes era pedido.

Optámos por reformular a pergunta, de modo a torná-la mais compreensível.

Os restantes vinte fizeram a ordenação como era pedido, e as três primeiras opções foram as seguintes:

-1ª com 11 respostas, **Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar**.

-2ª e 3ª, ambas com 5 respostas, **Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças**.

ANEXO XII – QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

Saber como os professores do ensino básico percebem a Educação Pré-Escolar é o tema de uma investigação que estou a desenvolver no âmbito de um Doutoramento em “Ciências de Educação - Currículo, Professorado e Instituições Educativas” da Universidade de Granada, a decorrer no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas – ISCE.

Para esta investigação a sua opinião é muito importante, pelo que peço que leia com atenção o questionário e responda a todas as questões.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração

I - Caracterização do respondente:

Assinale com um X a resposta adequada:

1. Assinale a resposta que se adequa:

sexo M

sexo F

2. Qual o grau de ensino que lecciona:

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Educação Especial

3. Se lecciona o 2º ciclo, 3º ciclo ou ambos, indique qual ou quais as áreas disciplinares nos ciclos correspondentes:

2º ciclo _____

3º ciclo _____

4. Nº total de anos de serviço _____

4.1. Nº total de anos de serviço docente neste Agrupamento de Escolas _____

4.2. Nº total de anos de serviço noutra Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada _____

5. Funções que já exerceu ou exerce, para além da prática docente:

Funções	Neste Agrupamento	Outro Agrupamento/Escola não Agrupada
Membro Conselho Directivo/Direcção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membro Conselho Geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Estabelecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegado de Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientador de Estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Biblioteca Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Projectos / Clubes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II - Importância da Educação Pré-Escolar

1. De acordo com a sua opinião, assinale com um X o aspecto que lhe parece definir a principal função da Educação Pré-Escolar:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Dar apoio às famílias que trabalham	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitir a realização das primeiras aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Independente da sua opinião sobre a principal função da Educação Pré-Escolar, quais os domínios de aprendizagem que considera que deveriam ser privilegiadas neste nível educativo:

a) Aprendizagens Sociais

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Estar em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitar o outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esperar pela sua vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitar as regras sociais/ sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar à mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber partilhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir autonomia na realização de tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros saberes				

b) Aprendizagens Cognitivas

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Desenvolvimento da comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introdução à escrita (identificação de letras e de algumas palavras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática (introdução aos números, geometria e resolução de problemas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências/Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar e Interpretar experiências científicas simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Motora (coordenação motora global e desenvolvimento da motricidade fina)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento do raciocínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introdução a uma língua estrangeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras Aprendizagens				

III – Conhecimento da Educação Pré-Escolar:

1. De acordo com a sua experiência, assinale com um X a situação que se lhe aplica:

1.1. Tem tido contactos profissionais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Funções na escola para além da prática docente Quais _____	<input type="checkbox"/>
Projectos desenvolvidos em conjunto com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Reuniões com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Actividades na biblioteca escolar/TIC	<input type="checkbox"/>
Actividades colectivas, passeios, visitas de estudo	<input type="checkbox"/>
Acções de Formação conjuntas para professores e educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Orientação de acções de formação para educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Contactos informais com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Outros	

1.2.Tem tido contactos pessoais com a Educação Pré-Escolar através de:	
Contactos/relações pessoais com educadores de infância	<input type="checkbox"/>
Filhos ou crianças conhecidas	<input type="checkbox"/>
Outros	

2. De acordo com o que conhece da Educação Pré-Escolar, assinale com um X o aspecto que lhe parece melhor caracterizar este nível de educação:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Contribuir para que as crianças fiquem mais bem preparadas para os ciclos seguintes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitir que as crianças participem em actividades do seu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar às crianças a oportunidade de brincar com outras, num grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro				

3. Sabe da existência de um documento de orientação curricular oficial para a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

Se sabe da existência desse documento e se conhece algumas das suas propostas diga quais?

4.Qual a informação que gostaria de ter sobre a Educação Pré-Escolar?

Currículo oficial	<input type="checkbox"/>
Práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>
Informação sobre aprendizagens realizadas pelos alunos na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Informações sobre o aluno no final da sua frequência na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Outros	

5. Considera que deve haver aprendizagens definidas para a Educação Pré-Escolar, tal como há para os restantes graus de ensino?

Sim

Não

5.1. Se **sim**, refira quais.

5.2. Se **não**, explique porquê.

6. Considera que a Educação Pré-Escolar deverá ser obrigatória?

Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1. Se respondeu importante ou muito importante, a partir de que idade?

A partir dos 3 anos de idade	<input type="checkbox"/>
A partir dos 4 anos de idade	<input type="checkbox"/>
A partir dos 5 anos de idade	<input type="checkbox"/>

IV – Contributo para a Igualdade de Oportunidades:

1. Qual a importância da frequência da Educação Pré-Escolar para uma maior Igualdade e Oportunidades? Assinale a resposta que considera mais adequada:

Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1. Se considerou importante ou muito importante, diga quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Favorece a adaptação ao meio escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilita as aprendizagens escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialmente importante para as crianças dos meios socio culturalmente desfavorecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a compreensão e a aceitação das diferenças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra				

2. Considera que o facto de as crianças frequentarem a educação pré-escolar facilita o trabalho dos professores do ensino básico? Assinale a resposta que considera mais adequada.

Não facilita nada	Facilita pouco	Facilita	Facilita muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1. Se considerou que facilita ou facilita muito, indique quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Maior domínio da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior interiorização de regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior facilidade em trabalhar em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais conhecimentos prévios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior destreza com os materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros				

3. Como considera a articulação entre o ensino básico e a educação pré-escolar?

Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1. Se considera alguma ou muita, assinale qual ou quais os aspectos que considera de maior relevância:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Partilha de informação sobre o trabalho realizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troca de experiências pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento da evolução do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento das dificuldades do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros				

3.2. Assinale quais as razões que considera que podem originar a inexistência da articulação?

Diferenças de formação inicial	<input type="checkbox"/>
Horários dos docentes diferentes entre si	<input type="checkbox"/>
Acumulação de tarefas	<input type="checkbox"/>
Características específicas da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Diferenças de concepções educativas	<input type="checkbox"/>
Falta de empatia	<input type="checkbox"/>
Falta de sentido de necessidade	<input type="checkbox"/>
Outro	

4. Indique quais as formas como se poderia fazer a articulação:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Actividades conjuntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificação conjunta de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas às salas de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informação sobre o percurso dos alunos na Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informação do 1º ciclo sobre as dificuldades dos alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras				

V – Estatuto Profissional dos Educadores de Infância:

1. Concorda com uma carreira única para educadores de infância e professores do ensino básico?

Sim

Não

Não sabe

1.1. Se sim, indique quais as respostas que considera mais adequadas:

Os Educadores são também docentes	<input type="checkbox"/>
Todos os docentes são importantes para a formação integral do aluno	<input type="checkbox"/>
Educadores e professores do ensino básico contribuem para a aquisição de conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Profissionalmente, ambos têm problemas semelhantes	<input type="checkbox"/>
Todos são educadores	<input type="checkbox"/>
Outro	

1.2. Se não, indique quais as respostas que considera mais adequadas:

Cada um dos ciclos tem características diferentes e específicas entre si	<input type="checkbox"/>
Existência de pedagogias diferentes entre cada um dos ciclos	<input type="checkbox"/>
Outro	

2. Considera que o calendário escolar da educação pré-escolar deve ser igual ao do ensino básico?

Sim

Não

2.1. **Se sim**, assinale qual ou quais as razões:

Porque todos são docentes	<input type="checkbox"/>
Para haver tempos de avaliação comuns	<input type="checkbox"/>
Outras	

VI – Propostas para melhoria da Educação Pré-Escolar :

Indique **por ordem de importância, (1º, 2º, 3º)**, as **três** propostas que faria no sentido de melhorar a resposta da educação pré-escolar:

Obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Calendário escolar igual para todos os docentes	<input type="checkbox"/>
Maior oportunidade de contacto entre educadores e professores	<input type="checkbox"/>
Maior representação dos Educadores de Infância no Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>
Haver um programa definido para a Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
Haver um registo formal da avaliação das aprendizagens das crianças	<input type="checkbox"/>
Investir mais na preparação dos alunos para a escolaridade	<input type="checkbox"/>
Outra	

Muito obrigada pela colaboração

ANEXO XIII – AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0088900003, com a designação Percepção dos Professores do Ensino Básico sobre a Educação Pré-Escolar em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, registado em 25-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Maria Filomena Fragoso de Moura

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa