

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

GRANDES INOVAÇÕES PARA GENTE PEQUENA: Currículo, Agrupamentos e outros Prolongamentos em Jardim-de-Infância

Tese de Doutoramento na Área Científica de Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Gaspar e apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Título: GRANDES INOVAÇÕES PARA GENTE PEQUENA: Currículo, Agrupamentos e outros Prolongamentos em Jardim-de-Infância

Autor: Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Orientação científica: Professora Doutora Maria Filomena Gaspar

Domínio científico: Ciências da Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Instituição científica: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Imagem da Capa: “Dar as mãos” | Agnelo Quelhas | 2000 | Serigrafia

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

GRANDES INOVAÇÕES PARA GENTE PEQUENA: Currículo, Agrupamentos e outros Prolongamentos em Jardim-de-Infância

Dissertação de Doutoramento na Área Científica de Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Gaspar e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam (José Saramago, 2008)

Dedicatória

À memória de meu pai que, numa vida tão breve, me soube ensinar o valor do trabalho

À minha neta Clara, por me ter ensinado a reinventar a Vida

PREÂMBULO

No início da jornada, um pequeno atalho para todos os meninos:

“Deixar de acreditar num sorriso de volta, no esconde-esconde de um jogo de cucu, da volta de uma mão que vem para aconchegar, da volta de um verso na cantiga de embalar na hora certa, da volta de um olhar num passear de descoberta, deixar de acreditar no que afinal é a força do querer viver, é perder resiliência, é falhar no sentido de coerência, é aprender a desistir. Todos devemos hoje saber que o começar a desistir ao mês de vida, aos seis meses, aos dezoito meses, corresponde, mais tarde, ao desistir de confiar nos pais ou nos amigos, ao desistir de respeitar a avó ou a professora, ao desistir de aprender na escola, ao desistir de si. Quando os políticos perceberem que desistir de si é o precursor do faltar às aulas, do experimentar o charro ou do aderir ao *gang*, então perceberão que a prevenção da tóxico-dependência, só como exemplo, se faz no berço da barriga da mãe, na gênese da família, na creche, enfim, nos alvares da vida” (Gomes-Pedro, 2001)

AGRADECIMENTOS

Já muitos disseram e muitos outros sentiram! Um processo de doutoramento é quase sempre vivido para além do *chronos real*, que nos transporta para uma espécie de vida alternativa marcada por muitas reflexões, questionamentos e frustrações. Uma vida com dias de clarividência ameaçada pelas muitas horas de isolamento necessário à concetualização e reflexão constantes. São as feridas inevitáveis do crescimento. Para as sarar muito contribuíram os *outros significativos* do meu mundo de relações profissionais e de afetos pessoais. As palavras de agradecimento que agora e aqui lhes escrevo serão sempre e apenas uma pequena expressão da minha gratidão. Tentarei agradecer-lhes no prolongamento do nosso convívio ao tentar saldar uma dívida de tempo que tenho para com eles. Um tempo que todos desejamos menos cativo a que possamos atribuir significado em conjunto e deixar marcas de reprodução impossível, mas onde a partilha do saber será sempre uma suave música de fundo.

Começo pelo princípio, o meu princípio: à minha mãe por ter sempre acalentado os meus sonhos e projetos.

Aos meus filhos, Ana Rita e João Nuno, colos cheios da partilha desejada da vida.

Ao meu marido, pelo tempo e espaço que soube dar-me.

Ao Ricardo, pelo bonito sorriso que sempre me devolve.

À Lina pelas conversas sem medida de tempo e de espaço.

À Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, minha orientadora a quem desejo chamar de mentora, no mais nobre sentido do termo, por ter sido responsável, se oferecer como modelo sem se impor, por saber dar segurança e exigir sem cobrar. Senti-me sempre acolhida nos vários espaços que comigo partilhou nesta cidade onde, desde muito cedo, desejei estudar. Em Coimbra fui mãe estudante, mãe de estudantes e acabo a concluir este ciclo formativo como avó com capa de estudante. Obrigada pelo *dar a mão* no percurso.

À professora Angelina Barata e ao professor Valter Lemos, *experientes professores poetas*, pelos momentos de partilha de uma filosofia de educação, traduzidos em palavras sinceras e seguras, de amparo, reflexão e conforto.

A todos os familiares e amigos, em especial à Teresa Pio e à Celestina Rafael pela amizade especial, pela força e pelo carinho que desinteressadamente souberam dar-me.

Uma palavra especial às amigas Helena Mesquita, Luísa Nave e Rosário Quelhas, colegas de gabinete, pela partilha de momentos nem sempre fáceis, em que as suas presenças fizeram sentido.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pelo acesso a todos os recursos

Ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelo apoio incondicional dos seus presidentes Ana Maria Vaz e Carlos Maia

À Escola Superior de Educação, aos seus Diretores Henrique Gil e Cristina Pereira, aos colegas, funcionários e alunos pelas palavras de entusiasmo.

Um agradecimento muito especial pela tarefa de peritagem do questionário aos professores Cristina Pereira, Lúcia Santos, Luís Ribeiro, João Ruivo, Júlia Formosinho, Maria João Cardona e Teresa Vasconcelos.

Aos professores Ana Margarida Rodrigues, Maria do Rosário Quelhas, Mariana Pimentel e Paulo Silveira pelo inestimável apoio técnico em especialidades em que me movo apenas suficientemente.

A todos os membros das comunidades educativas dos agrupamentos de escolas do distrito de Castelo Branco, sem exceção, por terem colaborado de forma tão assertiva. Nunca nos sentimos intrusos, antes *amigos críticos*.

A todas as crianças com quem conversei de forma sistemática; mais do que entrevistas foram momentos sentidos e com sentido.

ÍNDICE

PREÂMBULO	xi
ÍNDICE DE QUADROS	5
ÍNDICE DE TABELAS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS PRINCIPAIS	12
RESUMO	14
ABSTRACT	15
INTRODUÇÃO	17
PARTE I	
Enquadramento Teórico	25
CAPÍTULO 1	
SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA	27
1.1. Panorâmica geral para uma focagem particular	27
1.2. Reforma educativa e educação pré-escolar	38
1.3. Escola, desenvolvimento local e parcerias educativas	49
CAPÍTULO 2	
SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL	55
2.1. Enquadramento(s) político(s) – de 1986 ao presente	55
2.2. Administração e gestão dos jardins-de-infância da rede pública - alguns apontamentos	61
CAPÍTULO 3	
CRIANÇA E INFÂNCIA - PEDAGOGIA DA MENINICE E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	73
3.1. Criança e infância: A mesma criança ou uma outra criança?	73
3.2. Pedagogia da meninice e sociologia da infância	79
CAPÍTULO 4	
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA	85

4.1. Princípios e teorias em Educação de Infância	85
4.2. A procura de identidade em Educação Pré-Escolar e efeitos colaterais no desenvolvimento global das crianças	93
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E QUALIDADE	101
CAPÍTULO 6	
CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	111
6.1. Conceções de currículo e de desenvolvimento curricular - a complementaridade fundamental dos campos em análise	111
6.2. Especificidades do currículo em educação de infância e orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) em Portugal	120
6.3. Educadores de Infância como construtores e gestores do currículo	133
CAPÍTULO 7	
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM JI:	
ALGUMAS VERTENTES PROMOTORAS DA QUALIDADE	141
7.1. Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa como Profissionais do Humano.....	141
7.2 Família e Educação	153
7.2.1. A criança na família	153
7.2.2 O envolvimento dos pais no jardim-de-infância	158
7.3. A Componente Social da Educação Pré-Escolar	165
7.3.1. Caraterização da componente de apoio à família (CAF).....	165
7.3.2. Tempo e espaço - meios de apropriação crítica da realidade	171
PARTE II	
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	183
CAPÍTULO 8	
FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
8.1. Tendências paradigmáticas e metodologia geral da pesquisa	185

8.2. Natureza da investigação.....	187
8.3. O perfil do trabalho de campo.....	191
8.3.1. Esquema geral da investigação.....	191
8.3.2. Contexto de operacionalização da investigação - O distrito de C. Branco.....	192
8.3.3. Caracterização dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas, do distrito de Castelo Branco.....	193
8.3.4. Sujeitos de investigação e constituição das amostras dos vários estudos.....	200
8.3.5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.....	203
8.3.5.1. A análise documental.....	205
8.3.5.2. O inquérito por entrevista e análise de conteúdo.....	206
8.3.5.3. O inquérito por questionário.....	218
INTRODUÇÃO.....	227
CAPÍTULO 9	
ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	228
9.1. Análise dos resultados do estudo exploratório.....	228
9.2. Conclusões transversais às entrevistas do estudo exploratório.....	241
CAPÍTULO 10	
ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO PRINCIPAL.....	246
10.1. Taxas de retorno ao questionário.....	246
10.2. Análise dos resultados da Parte I do questionário - Caracterização dos membros das diversas comunidades educativas.....	248
10.3. Análise dos resultados da Parte II do questionário.....	255
10.3.1. Análise de fiabilidade das diversas dimensões em estudo.....	255
10.3.2. Análise descritiva e inferencial dos resultados nas diversas dimensões em estudo.....	256
10.3.2.1. Dimensão 1 - Funções dos Agrupamentos de Escolas.....	256
10.3.2.2. Dimensão 2 - Aspectos positivos da integração dos JI nos AE.....	261
10.3.2.3. Dimensão 3 - Funções do JI.....	263

10.3.2.4. Dimensão 4 - Qualidade da coordenação e supervisão	266
10.3.2.5. Dimensão 5 - Funcionalidade curricular das OCEPE	270
10.3.2.6. Dimensão 6 - Organização e funcionamento da componente de apoio à família/CAF.....	283
10.3.2.7. Dimensão 7 - Qualidade do tempo da CAF.....	289
10.3.2.8. Dimensão 8 - Qualidade do espaço da CAF	292
10.3.2.9. Dimensão 9 - Qualidade dos profissionais da CAF.....	296
CAPÍTULO 11	
ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO COMPLEMENTAR.....	299
11.1. Análise dos resultados do estudo complementar	299
11.2. Conclusões transversais do estudo complementar	306
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	310
BIBLIOGRAFIA.....	323
ANEXOS	358
ANEXO 1 - Ficha de Caraterização dos AE e JI	360
ANEXO 2 - Grades de análise de conteúdo das entrevistas do estudo exploratório	362
ANEXO 3 - Pedido de autorização a realização do estudo aos diretores/à DGIDC	380
ANEXO 4 - Guião da Entrevista do Estudo Complementar	381
ANEXO 5 - Ofícios dos questionários	382
ANEXO 6 - Questionários.....	389

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Correspondência entre objetivos, dimensões e temas da entrevista, do estudo exploratório	208
Quadro 2 - Caracterização dos Diretores/DIR.....	248
Quadro 3 - Áreas de formação contínua dos DIR de AE.....	249

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Localização das sedes dos Agrupamentos de Escolas e distribuição por concelho	194
Tabela 2 - Distribuição dos Jardins de Infância (p/n ^o lugares) por Agrupamentos de Escolas	196
Tabela 3 - Número de nados-vivos por local de residência da mãe, no distrito de C. Branco	198
Tabela 4 - Estimativa do n da amostra em função do N da população	202
Tabela 5 - Amostras do estudo principal	202
Tabela 6 - Amostras: Estudo exploratório, estudo principal e estudo complementar	203
Tabela 7 - Guião da entrevista do estudo exploratório	209
Tabela 8 - Caracterização dos sujeitos participantes (MCE) no estudo exploratório	210
Tabela 9 - Correspondência entre objetivos, temas e subtemas da entrevista do estudo complementar	213
Tabela 10 - Guião da entrevista do estudo complementar	214
Tabela 11 - Taxa de retorno dos questionários, por concelho do distrito de C. Branco	246
Tabela 12 - Caracterização dos Coordenadores de Departamento/CD	249
Tabela 13 - Caracterização dos Educadores/ED	250
Tabela 14 - Áreas de formação contínua dos ED dos JIAE	251
Tabela 15 - Caracterização dos Animadores e Assistentes Operacionais/AAO	252
Tabela 16 - Caracterização dos Autarcas/AUT	253
Tabela 17 - Caracterização dos Pais e/ou Encarregados de Educação/PEE	254
Tabela 18 - Valores do Alfa de Cronbach nas dimensões da Parte II do questionário	255
Tabela 19 - Funções dos AE (Q1 a Q14): resultados descritivos, total e por MCE	257
Tabela 20 - Funções dos Agrupamentos de Escolas: valores da ANOVA	257
Tabela 21 - Funções dos AE: valores da ANOVA nas diferentes questões da dimensão 1	258
Tabela 22 - Médias por MCE nas questões 1, 4, 8, 11 e 12 da dimensão 1	258
Tabela 23 - Aspetos positivos da integração dos JI nos AE (Q15 a Q21): resultados descritivos, total e por MCE	261
Tabela 24 - Aspetos positivos da integração dos JI nos AE: valores da ANOVA	262
Tabela 25 - Aspetos positivos da integração dos JI nos AE: valores da ANOVA nas diferentes questões	262
Tabela 26 - Médias por MCE para as questões 23 e 30 da dimensão 3	263
Tabela 27 - Funções dos JI (Q22 a Q32): resultados descritivos, total e por MCE	264
Tabela 28 - Funções do JI: valores da ANOVA	264

Tabela 29 - Funções do JI: valores da ANOVA nas diferentes questões	265
Tabela 30 - Médias por MCE para as questões 23 e 30 na dimensão 3	265
Tabela 31 - Qualidade da coordenação e supervisão (Q33 a Q41): resultados descritivos, total e por MCE.....	267
Tabela 32 - Qualidade da coordenação e supervisão: valores da ANOVA.....	267
Tabela 33 - Qualidade da coordenação e supervisão: valores da ANOVA nas diferentes questões.....	267
Tabela 34 - Médias por MCE para as questões 36, 38 e 39, da dimensão.....	268
Tabela 35 - Funcionalidade curricular das OCEPE (Q42-Q54): resultados descritivos, total e por MCE.....	270
Tabela 36 - Dimensão 5- Diferenças estatisticamente significativas entre DIR e ED: valores da ANOVA.....	271
Tabela 37 - Funcionalidade curricular das OCEPE: valores da ANOVA para as diferentes questões.....	273
Tabela 38 - Médias por MCE para as questões 42 a 54 na dimensão	274
Tabela 39 - Organização e funcionamento da CAF (Q55-Q65): resultados descritivos, total e por MCE.....	283
Tabela 40 - Dimensão 6 - Organização e funcionamento da CAF: valores da ANOVA	284
Tabela 41 - Organização e funcionamento da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões	284
Tabela 42 - Médias por MCE nas questões 56, 57, 59, 60, 61 e 64, da dimensão 6	284
Tabela 43 - Qualidade do tempo da CAF (Q66 a Q69): resultados descritivos, total e por MCE	289
Tabela 44 - Dimensão 7- Qualidade do tempo da CAF: valores da ANOVA	289
Tabela 45 - Qualidade do tempo da CAF valores da ANOVA nas diferentes questões.....	290
Tabela 46 - Médias por MCE nas questões 66, 67 e 69, da dimensão.....	290
Tabela 47 - Qualidade do espaço da CAF (Q70-Q77): resultados descritivos, total e por MCE	293
Tabela 48 - Qualidade do espaço da CAF: valores da ANOVA.....	293
Tabela 49 - Qualidade do espaço da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões da dimensão 8.....	294
Tabela 50 - Médias por MCE nas questões 70, 71 e 73, da dimensão 8.....	294
Tabela 51 - Qualidade dos profissionais da CAF (Q78-Q83): resultados descritivos, total e por MCE.....	297
Tabela 52 - Dimensão 9 - Qualidade dos profissionais da CAF: valores da ANOVA.....	297

Tabela 53 - Qualidade dos profissionais da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões	297
Tabela 54 - Médias por MCE na questão 78, da dimensão 9.....	298

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas, por concelho	195
Gráfico 2 - Distribuição dos Jardins de Infância, por Agrupamentos de Escolas	196
Gráfico 3 - Número total de alunos em Agrupamentos de Escolas, no distrito de C. Branco ..	197
Gráfico 4 - Número de crianças em cada componente educativa	199
Gráfico 5 - Número médio de h/dia, de funcionamento dos JIAE, no distrito de C. Branco.....	200
Gráfico 6 - Taxa de retorno ao questionário, por AE	247
Gráfico 7 - Taxa de retorno ao questionário, por categoria de sujeitos	247
Gráfico 8 - AE com edifício próprio/separado para o JI.....	259
Gráfico 9 - Reconhecer autoridade a todos os níveis de ensino	260
Gráfico 10 - Divulgar regras de funcionamento através de um regulamento interno.....	260
Gráfico 11 – Gratuitidade das atividades da CAF para todas as crianças	261
Gráfico 12 – Aumento da participação dos PEE pelo facto de o JI pertencer ao AE	263
Gráfico 13 - A segurança das crianças como prioridade	265
Gráfico 14 - A importância da não obrigatoriedade do JI	266
Gráfico 15 - Articulação entre a coordenação do JI e a coordenação do departamento do PE	268
Gráfico 16 - Competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico.....	270
Gráfico 17 - Diferenças estatisticamente significativas entre DIR e ED	271
Gráfico 18 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e AAO.....	272
Gráfico 19 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e PEE.....	272
Gráfico 20 - Diferenças estatisticamente significativas entre AAO e PEE, na dimensão 5	273
Gráfico 21 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de grupo	274
Gráfico 22 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que explicitem as intenções para o ano letivo	275
Gráfico 23 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que ajudem a identificar os conteúdos	276
Gráfico 24 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que dê pistas para o material a utilizar no JI.....	277
Gráfico 25 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que sirvam de auxílio à elaboração dos projetos de trabalho com as crianças	277

Gráfico 26 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que ajudem a clarificar as competências de aprendizagem da criança.....	278
Gráfico 27 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de suporte ao trabalho de colaboração com outros professores.....	279
Gráfico 28 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de referência para a estruturação do ambiente educativo	280
Gráfico 29 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores do uso de metodologias diversificadas	280
Gráfico 30 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores de experiências educativas inclusivas e multiculturais	281
Gráfico 31 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares na medida em que ajudam os educadores a refletir sobre o seu trabalho	281
Gráfico 32 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que forneçam dados sobre procedimentos de avaliação	282
Gráfico 33 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que contribuam para o alcance das metas de aprendizagem definidas para o PE.....	282
Gráfico 34 - Na organização e funcionamento da CAF componente de apoio à família é importante que os pais percebam que as crianças só devem frequentar estes prolongamentos caso não tenham apoio de outros familiares	285
Gráfico 35 - Importância da possibilidade de escolha livre das atividades da CAF.....	286
Gráfico 36 - Articulação entre o trabalho da componente letiva e a CAF.....	287
Gráfico 37 - Modos de apropriação dos materiais, do espaço e dos colegas na CAF	287
Gráfico 38 - Grau de satisfação das crianças nas atividades da CAF.....	288
Gráfico 39 - Importância de acompanhamento das crianças por um animador pedagógico, na CAF.....	288
Gráfico 40 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e PEE	290
Gráfico 41 - Esclarecimento aos pais sobre o tempo da CAF	291
Gráfico 42 - Possibilidade de flexibilização do tempo da CAF	292
Gráfico 43- Importância da sala da CAF	294
Gráfico 44 - Importância do dormitório	295
Gráfico 45 - Importância do refeitório	296
Gráfico 46 - Formação dos profissionais da CAF	298

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura teórica para avaliação de contextos de atendimento à criança	99
Figura 2 - Taxonomia do brincar infantil (Hutt, 1979)	180
Figura 3 - Sinopse da Investigação	191
Figura 4 - Concelhos do distrito de Castelo Branco	192
Figura 5 - Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach	225

LISTA DE ABREVIATURAS PRINCIPAIS

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

APEI – Associação dos Profissionais de Educação de Infância

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CIEPI – Comissão Interministerial para a Educação e Proteção Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

DEB – Departamento da Educação Básica

DEPE – Departamento de Educação Pré-Escolar

ECEC – Early Childhood Education and Care

EECERA – European Early Childhood Research Association

EPE – Educação Pré-Escolar

ENEI – Escolas Normais de Educadores de Infância

ESECB – Escola Superior de Educação de Castelo Branco

IFAS – Instituto da Família e Ação Social

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar

MAS – Ministério dos Assuntos Sociais

ME – Ministério da Educação

MEIC – Ministério da Educação, Investigação e Ciência

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes

OCDE/OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNAS – Proceedings of the National Academy of Sciences

PRM – Projeto Regional do Mediterrâneo

SPEPE – Sistema Público de Educação Pré-Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – United Nations Children's Fund

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

RESUMO

No final do século XX os jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar (EPE), em Portugal, viviam um conjunto de problemas decorrentes da sua incapacidade em se constituir como resposta social às famílias. Os resultados de estudos nacionais e estrangeiros, que traçaram um diagnóstico da EPE, serviram de base ao ME para o delineamento de políticas para o setor. A par, ocorriam outras mudanças educativas aos níveis, estrutural, organizacional e curricular. Mas o maior desafio foi a mudança de concepções e atitudes perante o estranho: escola a tempo inteiro, escola da comunidade educativa, escola agrupada, escola do currículo contextualizado, jardim-de-infância como primeira etapa educativa – onde se apresentaram grandes inovações para gente pequena. Foram recebidas “em casa” por educadores e crianças – os mais envolvidos com o currículo; por coordenadores e diretores- os responsáveis principais pela estrutura organizacional; por autarcas, animadores e auxiliares - os mais diretamente responsáveis pelo apoio social e familiar; por pais – os utilizadores dessa resposta. Muito mudou: a sociedade, as famílias e as suas prioridades, a visão de criança, a filosofia educativa.

Foi neste enquadramento que se inscreveu a realização desta investigação, que teve como finalidades traçar o perfil dos jardins-de-infância em agrupamento de escolas, do distrito de Castelo Branco e estudar o impacto dessas inovações. Na investigação empírica realizámos três estudos (2009 a 2012), para auscultar os sentires das comunidades educativas de 21 agrupamentos de escolas.

Concluiu-se da necessidade de refletir de novo, em conjunto e de forma sustentável, sobre as alterações implementadas. Os fundamentos continuam a fazer sentido. As práticas precisam de supervisão técnico-científica para promover a qualidade. Sublinham-se como debilidades mais evidentes: a falta de formação, mais evidenciada nos elementos da direção, coordenação e responsáveis das autarquias; a necessidade de mediação entre os parceiros; a necessidade de abrir a escola à sociedade; a falta de envolvimento dos pais; a reorganização da componente de apoio social. As crianças precisam de melhor acompanhamento especializado, menos tempo no jardim-de-infância e atividades e experiências de qualidade.

Palavras-chave: educação pré-escolar, jardim-de-infância, criança, currículo, agrupamento de escolas, componente de apoio à família, distrito de Castelo Branco

ABSTRACT

In the late twentieth century, public kindergartens in Portugal, had trouble arising from its failure to qualify as a social response to families. The results of domestic and foreign studies allowed to draw a diagnosis of Early Childhood and Care, which served as the basis for new pre-school policies from the Ministry of Education. In addition, there were other changes in many levels, such as, structural, organizational and curricular.

But the biggest challenge was changing conceptions and attitudes towards the unknown: full-time school, school educational community, school clusters, contextualized curriculum, preschool as the first stage in basic educational system – where you could see big changes for small children. Those big changes were welcomed by educators and children, those who really are involved in the curricular issues; by mayors, social workers and caregivers, directly responsible for social and family support; by parents - the users of this response. The world has changed in many ways; society, families and their priorities, the perspective on children, the educational philosophy.

Research affiliated to this framework and aims to draw the profile of public kindergartens in school clusters, in the district of Castelo Branco and also study the impact of these innovations.

In the empirical investigation we conducted three studies (2009-2012), to know the opinions of educational communities in 21 school clusters.

We conclude that we need to reflect once again together and sustainably on the changes implemented. Main ideas still make sense. The practical need technical and scientific supervision to promote quality. We point out the most obvious weaknesses: lack of training, more evident in directors, coordinators and heads of municipalities; the need for mediation between the partners; need for interaction with the environment; children need better caregivers, less time in kindergartens and activities and quality experiences.

Keywords: Early Childhood Education and Care, kindergartens, children, curriculum, school clusters, social family support, district of Castelo Branco

INTRODUÇÃO

Ambicionámos ser uma aldeia global e os meios pelos quais conseguimos alcançar esse anseio nem sempre justificaram os fins. O ser humano é um ser social mas também é um ser individual e, nos nossos dias, o jogo de interesses entre estas duas circunstâncias torna a vida dos cidadãos, de idades e realidades diversas, muito complexa.

Uma destas complexidades é a feição institucionalizada da vida do Homem do tempo presente. A vida institucionalizada dos mais pequenos e a formação de profissionais comprometidos e envolvidos na pedagogia da infância constituem as preocupações centrais da nossa profissão.

Estudar formas de promover a qualidade educativa é a marca de um quotidiano, onde se vai desenhando a nossa identidade profissional. Nessa identidade entrelaçam-se diferentes campos do saber, emerge uma contínua e forte vontade de consolidar conhecimento que nos permita ser, mais do que qualquer outra coisa, uma boa supervisora de profissionais de educação. O tempo não tem esmorecido as nossas convicções iniciais do querer ser professora. Porém, o compromisso com o outro e com a sua formação, com o aprender a ser educador, reveste-se de novas responsabilidades, de novas dimensões, intimamente ligadas com o desenvolvimento social humano. O campo da supervisão:

“Ganhou (mesmo) uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15).

Ao longo de muitos anos aprofundámos saberes mais em linha reta, cumprindo uma rota pré-definida pelos percursos académicos, e outros mais em espiral, envolvendo desvios cujas aprendizagens se organizavam em função de um querer e uma motivação mais individuais. Uns e outros sempre entrelaçados em torno de uma matriz – a educação de infância. Durante o percurso interessámo-nos de forma particular pela forma como alguns esquemas desenhados de fora para dentro influenciam o que se vive num jardim-de-infância

e afeta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Referimo-nos aos esquemas organizacional e administrativo da Educação Pré-Escolar (EPE), do currículo em Educação de Infância e ao serviço de apoio social que as instituições de acolhimento de crianças tão pequenas, com necessidades tão específicas, podem prestar às famílias.

Deste modo, o interesse pelo tema desta tese foi fortemente suscitado pela inexistência de estudos organizacionais de jardins-de-infância em agrupamentos de escolas (esta nova realidade organizacional), no distrito de Castelo Branco. A investigação que efetuámos, analisamos e discutimos pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a sua singularidade, para além de responder à recomendação feita pela OCDE, no Relatório do Exame Temático da OCDE à Educação e Cuidados para a Infância em Portugal (ME, 2000), quando recomendou a aposta na investigação neste setor educativo.

Uma das preocupações inscritas no programa Educação e Formação 2010 (Estratégia de Lisboa) denunciava as desigualdades sociais que, não raras vezes, são potenciadas pelos sistemas educativos. A sociedade em geral e os organismos com responsabilidades específicas, em particular, devem repensar o ideário das suas políticas educativas e implementar reformas “mais exaustivas, baseadas num planeamento político a longo prazo e numa cultura da avaliação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 3). Uma avaliação pensada numa dimensão de apoio ao planeamento com etapas de avaliação diagnóstica capazes de alavancar projetos educativos mais contextualizados e adequados às situações reais das pessoas. Esta metodologia, mais progressista e referenciada a uma lógica de regulação mais fraca, pode contribuir, certamente, para uma maior aproximação entre decisores e atores educativos (Afonso, 2002, p. 31) e pode alargar-se a outras vertentes importantes para a qualidade do desenvolvimento curricular sem, contudo e aparentemente, pertencerem ao micro sistema das quatro paredes de uma sala.

A partir da década de 80, do séc. XX, nos EUA, o estudo da qualidade de contextos educativos pré-escolares teve um grande incremento na focagem de fatores externos à sala de aula. A National Association for the Education of Young Children (NAEYC) divulgou um conjunto de critérios para a promoção da qualidade em contextos de educação de infância, no qual se incluía uma componente de administração e gestão (cf. Harms & Clifford, 2002, pp.1080-1083).

Em Portugal, na Recomendação nº 4/2011, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu ponto 7, considerava-se importante a realização de uma avaliação, segundo critérios claros e precisos, que incidisse nas alterações introduzidas ao modo de funcionamento de todos os agrupamentos. Após um período de forte contestação e

resistência a uma cultura de avaliação, a comunidade educativa começa a evidenciar sinais de mudança de atitude face à avaliação (interna e externa) das instituições educativas e aos efeitos que essa postura pode vir a ter.

Quando se envolvem no processo de avaliação institucional, os agentes educativos tomam mais facilmente consciência das debilidades e das forças da organização, podendo exercer um “confronto crítico entre avaliabilidade e responsabilização, que passa pelo aprofundamento de algumas das questões mais centrais das políticas e modelos de avaliação contemporâneos” (Afonso, 2002, pp. 35-37) e melhor “compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais – uma visão mais qualitativa, em que as marcas de subjectividade dos actores são vistas como um enriquecimento e um aprofundamento da informação” (Neto-Mendes, 2002, p. 14).

No tocante à investigação curricular, um outro pilar da promoção da qualidade, Pacheco (2006, p. 70) diz que é “residual, a montante, na educação pré-escolar e, a jusante, no ensino superior e na educação de adultos” e fortemente marcada pelo predomínio dos discursos dos professores e, conseqüentemente, pela reduzida visibilidade dos alunos e de outros actores educativos” e, por isso, “indagar sobre a articulação entre o produzido pelo normativo e o induzido pela acção dos actores escolares” parece de muita pertinência. Este era o caminho apontado por Vasconcelos (1990, p. 7) para o delineamento de “soluções criativas e inovadoras, ajustadas à nossa cultura e introduzindo modelos que salvaguardem uma resposta adequada ao desenvolvimento infantil e à realidade portuguesa”.

No final dos anos noventa do século passado, os jardins-de-infância da rede pública entraram numa fase de declínio. A sua resposta educativa era boa, na perspectiva das necessidades das crianças, mas não respondia às necessidades das famílias. Viveu-se uma época de grandes contestações, marcadas sobretudo pelas lutas dos educadores de infância pela qualidade e sobrevivência do sistema (Vilarinho, 2000a; Zão, 1997), que tentava identificar formas de sobrevivência, nomeadamente pela investigação das trajectórias das organizações educativas pré-escolares e do estudo das suas características e problemas (Infante, 1996). A análise dos “fenómenos de mudança pressupõe que se procurem determinar com antecedência qual o objecto/sujeito passível de mudança, qual o diagnóstico à partida e quais as metas e finalidades que, com essa mudança, se pretendem atingir (Sá-Chaves, 2002, p. 105). E, para tudo isto, era necessária investigação que não se encontrava disponível. Cardona (1993, p. 10) dizia que “continua a faltar uma análise aprofundada das características de cada distrito, sem a qual não é possível chegarmos a uma verdadeira compreensão do que se passa”. A falta de investigação sobre contextos de educação de infância, sentida no final do século XX, é reafirmada no estudo de Infante (1996) que

identifica outros autores que a ela se referiram: Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz e Macedo-Pinto, 1990; CNE (1994); Cardona (1993); European Child Care and Education Study/ECCE (1990); FENPROF (1988) e Marques (1986).

O distrito de Castelo Branco, em termos de informação disponível, não se apresenta como exceção à regra. Havia quase aquilo que Lima (1996, p. 19) designou por invisibilidade da escola. Num estudo de índole regional, que pretendeu “fazer o ponto de situação deste sector”, salientava-se a falta de estudos capazes de combater o “peso da interioridade e das assimetrias intra-regionais” (Carrolo & Moura, 1986, p. 201-206) mas, muitos anos depois, “o local [começa a ser] alvo de um interesse crescente, em termos políticos, sociais e científicos” (Ferreira, 2005, p. 20).

Para dar resposta às debilidades do setor pré-escolar, nomeadamente aquelas que foram diagnosticadas pelo Parecer nº 1 sobre educação pré-escolar em Portugal (CNE, 1994), a tutela governativa concebeu um conjunto de inovações inseridas num programa de expansão deste setor, com base num conjunto de normativos legais, sobre os quais nos debruçaremos mais à frente.

Das inovações concebidas para a EPE, em finais de noventa, do século XX, numa época de grande entusiasmo e aposta nos jardins-de-infância, destacam-se: na vertente administrativa e da gestão, os jardins-de-infância passaram a integrar-se nos agrupamentos de escolas (cf. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio); na vertente curricular, publicaram-se guidelines (ME, 1997); na vertente de apoio social, foi implementada a componente de apoio social às famílias.

Parece evidente que, sofrendo tantas e tão profundas alterações, a fisionomia da EPE se tenha alterado. Mas em que sentido? Que impacto tiveram essas grandes inovações no desenvolvimento curricular, entendido como “conjunto de experiências de vida que desenvolvem globalmente a criança”? (Landsheere, 1994) Como foram percecionadas essas mudanças pelos membros da comunidade educativa?

Nesta evidente reconfiguração, novas funções, novas responsabilidades, novos desafios - uns desejados, outros apenas suportados e ainda outros, aceites a contragosto. Vejamos: os Educadores têm a nova função de gerir e supervisionar a componente de apoio social às famílias e os auxiliares de a implementar; a Autarquia é a responsável pela organização e implementação da componente de apoio social às famílias em colaboração com os educadores e os agrupamentos de escolas; os diretores e coordenadores de departamento enfrentam mudanças constantes decorrentes de novos modelos e formas de administração,

coordenação e gestão pedagógica e as crianças diz-se que são encaradas sob um novo olhar – o novo paradigma da sociologia da infância.

E a tudo isto junta-se a crise; no país, na Europa, no mundo e a sociedade sofreu mudanças profundas nos modos de estar e viver que necessariamente afetam as crianças e os seus contextos educacionais.

Perceber essa(s) mudança(s) profundas, avaliar os efeitos das políticas de fim de século que atrás delineámos, começou a desenhar-se como um projeto de estudo alargado ao distrito de Castelo Branco, cujo produto principal foi a consecução desta tese e que, no essencial, procurou saber:

Qual o impacto da inserção dos Jardim-de-infância nos Agrupamentos de Escolas, da publicação de Orientações Curriculares e da implementação da Componente Social de Apoio à Família na qualidade do Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar?

A investigação que apresentamos foi, neste contexto, desenhada para dar resposta(s) às seguintes questões gerais e específicas:

1. Quais os traços fundamentais do contexto social e geográfico da investigação?
2. Quais as características dos agrupamentos de escolas com Jardins-de-Infância, do distrito de Castelo Branco?
3. Quais as características dos Jardins-de-Infância em Agrupamentos de Escolas, do distrito de Castelo Branco: Com que funções do Jardim-de-Infância mais se identificam os sujeitos de investigação? Como classificam a qualidade da coordenação e supervisão dos Jardins-de-Infância?
4. Que características pessoais e profissionais apresentam os sujeitos de investigação?
5. Qual o impacto da inserção de Jardins-de-Infância nos Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco: Que opiniões manifestam os sujeitos de investigação quanto às funções do Agrupamento de Escolas? Que aspetos positivos resultam da integração dos Jardins-de-Infância em estudo nos Agrupamentos de Escolas?
6. Qual o impacto da publicação de orientações curriculares na qualidade do desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar: Qual a funcionalidade curricular das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar?
7. Qual o impacto da implementação da componente social de apoio à família na qualidade do desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar: Como avaliam a sua

organização e funcionamento? Como avaliam a qualidade do tempo nesta componente? Como avaliam a qualidade do espaço deste serviço? Qual a relação entre qualidade dos seus profissionais e o desenvolvimento das crianças?

Partindo destas questões formulámos os objetivos da investigação, os quais passamos a apresentar:

- Estudar o impacto de políticas educativas para a educação pré-escolar;
- Contribuir para o conhecimento da realidade em organizações educativas;
- Proceder ao levantamento de características genéricas do campo em estudo;
- Mapear a organização e funcionamento das organizações da investigação;
- Traçar o perfil de jardim-de-infância em agrupamento de escolas;
- Analisar processos de inserção dos jardins-de-infâncias nos agrupamentos de escolas;
- Estudar a interação entre a vertente organizacional e a vertente curricular;
- Investigar a funcionalidade de guidelines para a qualidade do trabalho pedagógico;
- Auscultar opiniões de membros de comunidades educativas;
- Desvendar sentidos inscritos nas suas conceções;
- Relacionar as opiniões da comunidade educativa com a teoria e os normativos em vigor;
- Analisar dinâmicas de participação da comunidade educativa;
- Compreender modos de funcionamento da organização da componente social de apoio à família;
- Averiguar efeitos resultantes de inovações estruturais, organizacionais e de funcionamento.

Norteados por estes objetivos, os sujeitos da nossa investigação foram membros das diversas comunidades educativas dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco, distribuídos pelas seguintes categorias: membros do Conselho Executivo, Diretores, Coordenadores de Departamento do Pré-Escolar, Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Auxiliares de Ação Educativa, Auxiliares da Componente de Apoio à Família, Animadores e Assistentes Operacionais, Pais e Encarregados de Educação, Autarcas e Crianças.

Na elaboração desta investigação, que realizámos ao longo de vários anos, guiada pelas questões e objetivos atrás enunciados, optámos por uma abordagem extensa e minuciosa, com o intuito de apresentar não apenas os resultados dos vários estudos realizados, mas também a complexidade e a riqueza do processo de descoberta e aprendizagem que vivemos. A estrutura do texto que apresentamos está organizada em duas partes e procura articular a problematização e o enquadramento teórico, com as evidências da investigação empírica. O corpo da tese é apresentado em capítulos ao longo dos quais procurámos inscrever as leituras realizadas, para melhor compreendermos a teoria resultante do trabalho de outros investigadores. Tentámos ser-lhes fiéis, mas sempre com a plena consciência de que escrever é sempre uma leitura reinterpretada.

A teoria assumiu um papel de comando neste trabalho científico, deu-lhe orientação e significado, constituindo as potencialidades explicativas e definiu-lhes os limites” (Almeida & Pinto, 1986, p. 62).

O estudo apresentado insere-se na área científica das Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e centra-se na Educação de Infância e nas suas *grandes inovações para gente pequena*.

Na primeira parte é descrito o enquadramento teórico. Constituem-se como objetivos do primeiro capítulo refletir sobre temas genéricos, como sociedade, educação e escola, para uma posterior análise da EPE. Apresenta-se a Reforma Educativa decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) para perceber a forma como a EPE passou a ser considerada na reorganização do sistema educativo. Para além disto, dissertamos sobre o papel da escola no desenvolvimento local e a importância das parcerias educativas. No capítulo 2, apresenta-se o sistema público de EPE em Portugal, nas várias vertentes da lei da sua criação e dos primeiros estatutos dos jardins- de-infância públicos, e também se analisam políticas e práticas de administração e gestão deste setor da educação de infância. No terceiro capítulo foi nossa intenção desenvolver reflexões históricas, sociológicas e pedagógicas sobre a criança e as suas, pedagogia, sociologia, cidadania, participação e direitos. No quarto capítulo apresentam-se princípios e teorias em Educação de Infância e refletimos sobre a procura de identidade em EPE e efeitos colaterais no desenvolvimento global das crianças. Já no quinto capítulo disserta-se sobre conceções e modelos de promoção da qualidade em Educação de Infância, e no capítulo sexto as abordagens teóricas centram-se em conceções de currículo e de desenvolvimento curricular, explorando-se especificidades do currículo em educação de infância e orientações curriculares para a EPE, em Portugal, e funções dos Educadores de Infância como construtores e gestores do currículo. Por fim, no capítulo 7, apresentam-se conceções de desenvolvimento curricular em educação de infância, de perfis

de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa. São ainda apresentadas considerações sobre: família, educação familiar e envolvimento dos pais no jardim-de-infância; a componente social da educação pré-escolar e os significados do tempo, do espaço e do brincar como sinónimos de bem-estar.

Na segunda parte sustenta-se toda a investigação empírica, num capítulo (Capítulo 8) que apresenta algumas tendências paradigmáticas e a metodologia geral da pesquisa, bem como a natureza da investigação e o perfil do trabalho de campo. Em seguida apresentam-se os dados e discutem-se, de forma crítica, os resultados dos vários estudos realizados: os do estudo exploratório, no capítulo 9; do estudo principal, no capítulo 10, e do estudo complementar, no capítulo 11.

Terminamos apresentando as conclusões, reflexões e considerações finais. Por fim apresentam-se a lista de toda a bibliografia e os anexos do estudo.

PARTE I
Enquadramento Teórico

Capítulo 1

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

1.1. Panorâmica geral para uma focagem particular

As transformações sociais das últimas décadas e a sua assinalável complexidade constituem uma constante preocupação para o cidadão do século XXI. O futuro da humanidade pode depender do modo como soubermos lidar com este “fenómeno multidimensional e complexo, onde se interligam e interpenetram várias dimensões - política, social, económica, jurídica e cultural” (Tomás, 2006, p. 42).

A vida contemporânea desenrola-se a um ritmo alucinante e não pode ser encarada como um percurso linear; “é muito mais um processo de idas e voltas e de mudanças, que permitem que a pessoa (...) seja uma pessoa útil, capaz de fazer evoluir a sociedade e capaz de resolver problemas” (...) (Vasconcelos, 2006a, *on-line*), contribuindo para a melhoria do contexto em que está inserida.

Neste quadro, e na tentativa de encontrar um rumo, a educação é posta ao serviço do desenvolvimento. Desde as décadas de 60 e 70, do século XX, a educação tem vindo a ser “pensada numa lógica económica” e, esta política parece reunir “consenso social, na medida em que proporciona condições para criar novos empregos qualificados, satisfazendo as classes médias e despertando esperanças nas classes populares” (Charlot, 2008, p. 51). Paulo Freire, também reconhece este valor social da educação, mas amplia-o, afirmando: “A educação não pode tudo, mas pode muita coisa; é um elemento de indiscutível valor para as políticas de desenvolvimento de um país, políticas não só económicas mas culturais...” (1997, p. 7).

Quando colocava em perspetiva o futuro do novo milénio, Masi apontava para uma nova postura humana de “crescente abertura entre as velhas e novas gerações, entre os portadores de um paradigma existencial do mundo industrial e os portadores de um novo paradigma do mundo digital e virtual” (2001, *on-line*).

As propostas que se foram desenhando sustentam que deixaremos de aprender num tempo determinado para utilizar toda uma vida para aprender. Nas sociedades atuais, a educação é “um processo que se inicia antes de a criança nascer e se prolonga até ao último suspiro da vida” (Vasconcelos, 2007, p. 51). E, neste contexto de aprendizagem permanente, o Homem tende a depender de uma infindável teia de organizações formais: “nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas” (Chiavenato, 1993, p. 1).

Desta multiplicidade de organizações, a escola, essa *invenção histórica*, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal, balizou o início da modernidade e tornou-se a instância educativa especializada, que separou o aprender do fazer, que criou uma relação inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o discípulo e tornou-se numa forma de socialização, que progressivamente viria a tornar-se hegemónica (Canário, 2005), *de massas* ou *para todos*. Esta *organização de educação formal* tem sido fortemente marcada pelo seu carácter de sistematicidade, sequencialidade, contacto humano direto e certificação de saberes, respondendo a um interesse público (Formosinho & Machado, 1998). As escolas, como organizações, são *unidades sociais ou agrupamentos humanos* (Etzioni, 1984), são uma *combinação intencional de pessoas e de tecnologia* (Hampton, 1992) concebidas para atingir as suas finalidades. No início da escola massificada esperávamos “uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada (...). No começo da vida [acumulava-se] uma determinada quantidade de conhecimentos de que [nos pudéssemos] abastecer indefinidamente” (Werthein & Cunha, 2005, p. 23). Mais tarde, desenvolvemos uma outra “relação com o saber e com a escola” (...) e cresceu o “diferencial entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela (...) Já naquela época se falava - e ainda hoje se fala - na crise da escola” (Charlot, 2008, p. 52). As sociedades mudaram, e as escolas?

As escolas dos nossos dias são “as maiores concentrações permanentes de multidões (...), uma babilónia de pessoas, uma babilónia de códigos, devido à democratização do acesso” de alunos e de professores (Lemos, 2000, p. 67). Contudo, quando o fenómeno da massificação ocorreu, julgávamos poder “prever com razoável segurança quais eram os conhecimentos e as competências de que os alunos teriam necessidade durante a sua vida adulta” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 5), tendo vindo a verificar-se que tal não era exequível.

Mas estes sintomas de *desassossego escolar* configuram uma crise? Charlot entende que não: “se fosse uma crise já há muito tempo que a doente estaria morta! Trata-se de

outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais” (2008, p. 52).

E é sobre contradições que passamos a refletir, sabendo que educar supõe reflexão sobre uma infindável complexidade de teorias e práticas, estratégias alternativas e antinomias pedagógicas. Quintana Cabanas define antinomias como “problemas estruturais e funcionais de um ser, em forma de contradições internas” (1995, p. 57) e sugere que na escola se vivem sentimentos e práticas contraditórias: liberdade *versus* autoridade, racional *versus* afetivo, inteligência cognitiva *versus* inteligência emocional, heteronomia moral *versus* autonomia moral, educação transmissora *versus* educação libertadora ao serviço do indivíduo *versus* ao serviço da sociedade, aprendizagem por receção *versus* aprendizagem criadora e educação como função adaptadora *versus* como função transformadora. Para o autor, a síntese possível é aquilo que designa como uma *pedagogia do senso comum* ou uma *pedagogia perene*.

Para tentar dar resposta a algumas destas contradições, a instituição escolar tem sido alvo de estudos marcados por uma pluralidade de paradigmas. Esta *curiosidade pela escola* pode simbolizar “simultânea e paradoxalmente força e fraqueza: força, porque aponta para um forte dinamismo e pluralidade teórica; fraqueza, porque, segundo alguns, indicia um campo teórico ainda não consolidado e imaturo” (Sá, 2006, p. 119). Com efeito, a “fragmentação ideológica é imensa e a escola está infectada pelos seus estilhaços” (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 27).

Para Canário (2005, pp. 59-88), a escola, na sua atual configuração, é herdeira de *várias escolas*:

1. Da “*escola das certezas*”, cuja presença do designado “Estado-Educador” é marcante, em que se deu a *invenção da infância* e em que se especificam os modos de socialização escolar;
2. Da “*escola das promessas*” – a partir de meados do século XX, coincidente com a construção de um “Estado Providência” que se assume como “Estado Desenvolvimentista”. O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. À expansão quantitativa da escola estava associada uma fase marcada pela euforia e otimismo. Acreditava-se que *mais escola* podia significar desenvolvimento, mobilidade social e igualdade;
3. Da “*escola das incertezas*” - durante o último quarto do século XX, em plena erosão do “Estado-Providência”, que se demite progressivamente das suas responsabilidades, passando a “Estado Regulador”.

No momento de viragem [de século], Kress (2003, referido por Pacheco & Pereira, 2007, p. 375) elenca os principais fatores que contribuíram para a atrás designada escola das incertezas: mudança do poder do Estado para o mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade monocultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber - do texto para a imagem. Apesar das muitas propostas desenhadas para responder aos efeitos menos positivos da massificação escolar, o descrédito e a ambiguidade instalaram-se na sociedade, dando origem a “lutas profundas, tanto pelo domínio do conhecimento que compete à escola transmitir, quanto (...) pela função social e cultural destinada à própria escola” (Paraskeva, 2005, p. 97). Neste enquadramento sociológico é legítimo perguntar:

A escola tem futuro? Vejamos a resposta de Canário: na configuração histórica que conhecemos, a escola é obsoleta; padece de falta de sentido para os que nela vivem; é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades e fabrica exclusão relativa); não é possível adivinhar nem prever o seu futuro, mas é possível problematizá-lo; é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino (cf. 2005, pp. 59-88). Na era da globalização e não obstante a aposta na educação, as instituições educativas tornaram-se alvo de desconfiança e a sua reconquista tem sido difícil, uma vez que, quer a sua criação quer o seu “desenvolvimento institucional se relacionam com um mundo diferente cujas verdades não eram desafiadas nem colocadas em questão com tanta facilidade” (Santomé, 2006, p. 9).

Para Boaventura de Sousa Santos estamos a entrar num período de transição paradigmática. No preâmbulo da obra de Fernandes, escreve: [o autor] “incita-nos a atravessar o rio largo da transição e mostra-nos que a sociedade, o conhecimento e a educação que nos esperam do outro lado são, afinal, os que formos construindo na travessia” (2000, p. 5). A nova sociedade do conhecimento veio reclamar que as organizações educativas estejam em contínua aprendizagem, sejam capazes de se questionar e, sobretudo, que consigam gerar novos saberes e novas práticas, em suma, que consolidem um conjunto de princípios fundadores de novas políticas educativas de qualidade. Contudo, não podemos atribuir às escolas e aos seus profissionais

“a tarefa de sozinhos resolverem os problemas da sociedade. E, às vezes, é isso que parece que está a acontecer. Há que reconhecer que muitos destes problemas reclamam políticas públicas da ordem do social, cabendo à escola, nessa

intervenção articulada, a tarefa de ensinar, de fazer aprender e de colaborar na educação global” (Leite, 2006, p. 76).

Na opinião de Afonso, a democratização do acesso à escola pública desvalorizou-a socialmente, retirou-lhe o prestígio e a eficácia que “lhe advinham do seu carácter elitista, mas não conseguiu ganhar a adesão dos seus novos destinatários” (2007, p. 22). E o autor continua, asseverando que a escola perdeu o poder que tinha em tempos partilhado com a igreja e a família, “três instituições centrais da socialização e da promoção de coesão social (...) que integravam a aquisição do saber, do saber-fazer e do saber-ser num todo coerente que se estruturava na cultura dominante, nos seus artefactos e na sua ideologia” (p. 23).

A par da reformulação dos objetivos da escola impõe-se a reformulação dos perfis profissionais e a aquisição de novas competências que permitam a cada pessoa/profissional adaptar-se e dar resposta às novas solicitações. Neste panorama de “crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade tendem a ser mais valorizadas do que um conjunto específico de conhecimentos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 5). Como nos ensinou Paulo Freire, “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão (...)” (Freire, 2002, p. 64).

Apesar destas constatações, a escola continua a viver um grande dilema: educar versus socializar: isto é, entre determinar se educamos para a integração livre e responsável na sociedade ou para a integração submissa e disciplinada no mundo do trabalho assalariado (Gómez, 1992). Mas nem tudo se joga nesta dicotomia. Os projetos das instituições de educação formal lutam por uma política de formação sistémica e sequencial “a instrução - transmitindo e produzindo conhecimentos e técnicas, a socialização - transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes e a estimulação - promoção do desenvolvimento integral do educando” (Alves, 1995, p. 19). Para tal, criam-se condições institucionais adequadas à passagem do estado de dependência ao estado de autonomia, sendo os meios de ação educativa organizados em função das respostas a dar às necessidades dos alunos, para que seja possível o aproveitamento de todas as suas potencialidades, em função do seu nível de desenvolvimento (cf. Santiago, 1996, pp. 20-21). Mas este modelo sistémico baseia-se numa conceção de organização escolar como “sistema aberto, em interacção com as famílias e a comunidade, estruturando-se em torno de objectivos comuns” (Reimão, 1997, p. 158). Esta ideia de que a escola não pode funcionar de forma isolada já tinha sido relatada no estudo de Coombs (1968) e salientada pelo Relatório Faure (1972).

Estes dois estudos foram considerados marcos históricos do pensamento educacional e tidos, pela UNESCO, como alicerces estruturantes no delineamento de um ideário educativo que contemplasse as “contingências e idiossincrasias do cotidiano das pessoas, os dados das diversas realidades e apontasse alternativas em direcção ao exercício pleno da cidadania em diferentes condições e cenários da sociedade” (Werthein & Cunha, 2005, p. 12).

O Relatório Faure (1972) assentava em quatro princípios fundamentais:

1. A existência de uma comunidade internacional, marcada pela diversidade, ao nível das nações, das culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, mas unidas em torno de ideais comuns - solidariedade e unidade de objetivos;
2. A crença numa democracia assente em direitos individuais de realização humana e participação plena na construção do seu futuro;
3. O desenvolvimento integral das pessoas em toda a riqueza e complexidade de expressões;
4. Uma educação formadora de pessoas conscientes da importância da formação permanente, da aquisição de um saber em constante evolução e de aprender a ser.

No final do século XX, pudemos contar com um outro contributo valiosíssimo - Educação: Um Tesouro a Descobrir, de Jacques Delors - onde se defendia que, no século XXI, teríamos meios para armazenar e fazer circular informação absolutamente invulgares e nunca vistos. Assim sendo, para este século esperava-se que o sistema educacional fosse capaz de promover o desenvolvimento de cada vez mais saberes adaptados à civilização cognitiva. O grande desafio estava em não nos deixarmos afundar em tanta e tão efémera informação. À educação competiria fornecer

“os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças” (Werthein & Cunha, 2005, pp. 22-24).

A propósito deste aproveitar todas as ocasiões para nos atualizarmos, ouçamos as reflexões de Nóvoa e Lima, sobre as leituras exageradas de tal conceito.

Diz Nóvoa (2004):

“Recentemente, em plena crise económica, foi inventado o conceito de Educação e Formação ao Longo da Vida. Agora, trata-se não tanto de um “direito”, mas de um “dever” dos cidadãos (...) cada um tem de saber actualizar-se e adaptar-se, tem de estar apto a mudar de emprego e a conseguir vantagens num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A vida está a transformar-se numa permanente capitalização da pessoa. Não era este o sonho, nem da Educação Popular, nem da Educação Permanente”.

E Lima sublinha:

“As perspectivas mais pragmatistas e tecnocráticas de formação e aprendizagem ao longo da vida vêm, de facto, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando a vida e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo ou recusando a substantividade da vida ao longo da aprendizagem” (2002, p. 3).

Persistindo na reflexão sobre educação e formação ao longo da vida e substantividade da vida, desta vez com as palavras de Delors e os Quatro Pilares do Conhecimento para o Século XXI (Delors, 1999):

Primeiro - Aprender a Conhecer – O conhecimento é cada vez mais abrangente e evolui a um ritmo alucinante, portanto, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes reclamam uma cultura geral, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender;

Segundo - Aprender a Fazer – Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer são, em larga medida, indissociáveis. O aprender a fazer está mais ligado à educação profissional, mas com as rápidas transformações tecnológicas, não deve ser só entendida como preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica e mecanizada, mas também para a produção de tarefas mais intelectuais. À medida que as máquinas se tornam mais inteligentes o trabalho desmaterializa-se. Além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipa, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho;

Terceiro - Aprender a Viver Juntos – Este constitui um dos maiores desafios da educação para o século XXI. A história humana sempre foi conflituosa e este potencial de autodestruição está, nos nossos dias exponencialmente desenvolvido. Precisamos caminhar para a implementação de políticas promotoras da paz, do conhecimento dos outros, das suas culturas e da sua espiritualidade. A tarefa é árdua, porque os seres humanos têm tendência para sobrevalorizar as suas qualidades e as do seu grupo e a

alimentar preconceitos em relação aos outros e ao desconhecido. Um outro fator concorre, de forma negativa, para esta situação - o clima de elevada competição que se apoderou dos países agrava a tensão entre os mais favorecidos e os pobres. A educação pode contrariar esta tendência, implementando a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns, vivendo em espírito solidário;

Quarto - Aprender a Ser - Delors confirma a atualidade de um dos princípios do Relatório Faure, ampliando a sua importância para o desenvolvimento do ser humano. A sociedade, e não só a escola, precisa educar para promover a autonomia intelectual, a aquisição de uma visão crítica da vida, de modo a que cada cidadão possa formular os seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de ação perante diferentes circunstâncias da vida. No fundo, num processo contínuo de viagem interior, ir adquirindo valores e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo e interagir como atores responsáveis e justos.

Continuando a identificação de bons princípios para a implementação de políticas educativas de qualidade, debruçámo-nos, de igual modo, sobre algumas reflexões de Edgar Morin. Vejamos os sete buracos negros da educação/vida que identifica, em publicação do ano 2000, e de que forma a sua resolução poderá contribuir para a edificação de um mundo melhor (Morin, 2000, s/p):

- i) O conhecimento - a finalidade do ensino é a aquisição de conhecimento. Contudo, o conhecimento é dinâmico, não existem certezas e as ideias. Têm o que podemos chamar de prazo de validade: “o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade (...) é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução”;
- ii) O conhecimento pertinente - a tendência da escola ao segmentar o conhecimento (aprendemos por disciplinas) leva a que as conexões entre as mesmas se tornem invisíveis. Perdemos, desta forma, a noção do conjunto e de situar aquilo que aprendemos num determinado contexto;
- iii) A identidade humana - apesar da “realidade humana [ser] indecifrável (...), acredito ser possível a convergência entre todas as ciências e a identidade humana”; no entanto, “a vida não é aprendida somente nas ciências formais”;
- iv) A compreensão humana - “A grande inimiga da compreensão [entendida como reflexão, relacionamento entre os seres humanos] é a falta de preocupação em ensiná-la”;
- v) A incerteza - “A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido” [contudo, é necessário ensinar a ecologia da ação] “a atitude que se toma quando uma acção é desencadeada e escapa ao desejo e às

intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-la até para o sentido oposto ao intencionado”;

vi) A condição planetária – A globalização dos problemas é um facto. “Daqui para a frente, existem, sobretudo, os perigos de vida e morte para a humanidade, como a ameaça da arma nuclear, como a ameaça ecológica, como o desencadeamento dos nacionalismos acentuados pelas religiões. É preciso mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum”;

vii) A antropo-ética - Numa vivência democrática, cabe ao ser humano interligar os diversos aspetos - o genético, o individual e o social. E hoje que “o planeta já está, ao mesmo tempo, unido e fragmentado, começa a se desenvolver uma ética do género humano, para que possamos superar esse estado de caos e começar, talvez, a civilizar a terra”.

Ao pensar neste último “buraco negro” da civilização atual, pareceu-nos interessante relembrar a importância do afeto, quando pensamos sobre o *modus operandi* para superar esse estado de caos. Retomemos Espinosa (Ética, livro III), quando nos diz que os afetos estão intimamente ligados com a nossa integração no mundo. Vejamos de perto a leitura de Ferreira (2003, p. 165) sobre este tema:

“Estamos no mundo e por isso somos afectados pelos outros corpos e estabelecemos relações com eles. Se nos limitamos a sofrer passivamente a actuação dos objectos, sem a compreender, somos causa parcial do que nos acontece e padecemos. Se procuramos ser causa adequada do que nos afecta, compreendendo-o, então somos activos”.

Precisamos de uma *nova* filosofia? Para Werthein e Cunha, os contributos, acima descritos, de Faure, de Delors e de Morin, fornecem bases sólidas para a construção de uma *nova educação* para este século, sem a qual dificilmente conseguiremos atingir os nossos ideais de paz e solidariedade humana” (2005, p. 27).

Ao pensar sobre novos paradigmas educativos, não podemos desprezar que “O verdadeiro chão da vida humana é o espaço da possibilidade de um futuro a ser construído a partir do mundo histórico que o gerou (...)” (Oliveira, 2001, p. 280). E, nesse passado, a escola conseguiu - ainda no século XX e pela primeira vez na História - que o número de alfabetizados do planeta fosse bastante superior ao dos analfabetos (PNUD, 2000).

Neste sentido parecem confluir as palavras de João dos Santos: educar “consiste em uma pessoa se oferecer como modelo; que ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a si própria como modelo” (1983, p. 121); e também as de Nunes: educar é passar da “consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à

consciência de ser pessoa (...) é um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva (...) marcada por uma intencionalidade” (2004, p. 30).

E a sociedade espera que a escola forme “cada vez mais todas as pessoas - [que] saibam aprender, saibam entender e questionar e se integrem com certo à vontade nos códigos e saberes da cultura geral do seu tempo, sob pena de serem radicalmente excluídos” (Roldão, 2000, p. 16). Todavia, apesar dos progressos assinaláveis, a geografia da ignorância a que se referia Faure, no preâmbulo do relatório atrás citado, “continua a vitimar boa parte da população mundial” (Werthein & Cunha, 2005, p. 18) e o processo de massificação escolar foi desenvolvido em instituições ultrapassadas com crianças modernas “sujeitas a situações políticas, cujos resultados se assemelham a uma manta de retalhos sem resolver os problemas de fundo” (Bois-Reymond, citada por Afonso & Oliveira, 1993, pp. 50-52).

As mudanças organizacionais ocorreram em função de fatores/forças endógenas (mudanças ao nível da estrutura e comportamento organizacional, que emergem da tensão relacional) e exógenas (as que provêm do ambiente económico, político, legal e social, como as novas tecnologias, mudanças em valores da sociedade e novas oportunidades ou limitações). Apesar do desencanto evidente, parece existir um consenso em torno da relação desenvolvimento económico e qualidade da educação escolar. Como sugere Santomé (2001, p. 52):

“Este voltar a cabeça para o sistema educativo é mais acentuado em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados, da produção, distribuição e consumo de bens. Em tais momentos, [a escola e os professores] convertem-se num dos *nós gordianos* das causas e soluções para os problemas [das economias nacionais e internacionais] e condicionam a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas em educação”.

Apesar da distância que possa existir entre a teoria e a prática, as escolas começaram a ser entendidas como “organizações dotadas de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de projectos que lhes interessem e sejam localmente significativos (Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004, p. 6). A escola/organização é vista como um espaço único de formação, aprendizagem, desenvolvimento e inovação. Nesta perspetiva, a instituição escolar é pensada como “um meso-sistema, não se limitando a reproduzir as características e os valores dos macro-sistemas e onde se desenvolvem mais do que acções isoladas ao nível do micro sistema da

sala de aula” (Bárrios, 1999, p. 86) e em que o aluno se torna co-construtor do seu processo de aprendizagem, o professor como agente de inovação e mudança e as escolas unidades organizacionais de decisão (Costa, 2003, p. 1320).

A escola do futuro pode ser algo completamente diferente mas a do presente é instituída para garantir a passagem/apropriação estruturada de um conjunto de aprendizagens nucleares, culturalmente selecionadas, em função de uma época “para que o público a que se destina se integre socialmente e para que a sociedade mantenha o seu funcionamento” (Roldão, 2000, p. 10). A este propósito, já em 1997, Apple sustentava que “ A vida diária dos professores, administradores, pais e alunos nas nossas escolas está repleta de pressões e tensões políticas e ideológicas” onde se negligencia o “amplo contexto em que as escolas existem, um contexto que pode mesmo dificultar o progresso dos alunos” (1997, p. 15). E o autor continua, defendendo uma abordagem que “combine uma investigação das actividades curriculares, pedagógicas e avaliativas diárias das escolas com as teorias generativas do papel da escola e da sociedade” (p. 16). Relembremos o percurso da escola, nas palavras de Nóvoa, para voltar a perguntar: a escola tem futuro?

“Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento, pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando” (Nóvoa, 2005, p. 16).

Podemos concordar que a escola pública entrou no século XXI como um “entreposto cultural”, onde existem “diversidades culturais, sociais, políticas e ideológicas, que tanto a desafiam à assunção de lógicas de reconfiguração e mudança, como igualmente a colocam numa permanente tensão face à necessidade de preservar a sua matriz identitária, historicamente sedimentada” (Torres, 2006, p. 59).

Em síntese, no final da primeira década do século XXI, nas intenções políticas expressas na lei:

“as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e

conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

Ambiciosa e difícil esta missão de serviço público. Na verdade, no universo complexo de hoje, patrocinamos um novo sistema de valores, a “cidade por projetos” – ideia associada ao mundo flexível de projetos, agora realizados por pessoas autónomas. É a visão do mundo em rede e não tanto um sistema, uma estrutura, um mercado ou uma comunidade (Ferreira, 2005). E, no mundo em rede, professores e alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par, num processo capaz de transformar os alunos em pessoas. Só nessas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como lugar de hospitalidade (Canário, 2005).

1.2. Reforma educativa e educação pré-escolar

À semelhança do que aconteceu um pouco por todo o mundo, os últimos quarenta anos, em Portugal, foram marcados por transformações expressivas, das quais se destaca um exponencial crescimento da escolarização.

O sistema educativo sofreu um amplo movimento reformista, prenunciado na Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), cujo teor foi muito bem entendido por todos aqueles que ansiavam por uma organização estruturante para a educação em Portugal.

Pires vê esta lei como “uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros” (1987, p. 108), forte instrumento para desenvolver o “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artº 2º). A reforma educativa, implementada na sequência desta lei, pretendeu operacionalizar políticas adequadas à comunidade educativa, construir uma autonomia reflexiva, inovar em parcerias pedagógicas e contextualizar currículos. Contudo, na prática, este movimento revelou “profundas ambiguidades e contradições, assumindo frequentemente uma dimensão retórica face a orientações e acções que obstaculizam o exercício da autonomia das escolas em termos minimamente substantivos” (Lima, 2006, p. 6).

A conciliação dos objetivos da reforma com as três dimensões básicas da organização - a dimensão hierárquica, a dimensão funcional e a centralização de poder (Schein, 1982) – não foi fácil. Para implementar a reforma, David Justino afirma haver duas soluções possíveis. Uma, que apelida de “gestão cuidadosa e consensual do tempo de mudança”, decorrente das transformações sociais e outra, que tende “a orientar e a antecipar o potencial de mudança e de qualificação, através da identificação e concretização de um rumo e de uma estratégia de intervenção (...)”. O autor denuncia o “eterno balancear” das políticas educativas em torno destes pressupostos, sem se antever uma política de estabilidade (2006, p. 35).

Para o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, os desafios da escola para os anos noventa seriam a democratização e a revitalização. Para este político, o sistema educativo português estava submetido a fortes tensões e contradições, radicadas em três aspetos principais:

- a) Um enorme crescimento da procura – consequência do nosso atraso educativo do passado, em função do regime político, da “irreprimível explosão de aspirações sociais e da inequívoca consagração do ideal educativo nas prioridades de desenvolvimento pessoal e social do país”;
- b) Uma crescente exigência da qualidade – imposta pelos mercados cada vez mais exigentes;
- c) Uma reafirmação de universalidade – marcada pela diversidade e modernidade de conteúdos, com forte marca da “alma nacional em que ocupam lugar de inquestionável destaque a língua, a história e a cultura portuguesas” (cf. Carneiro, 1992, p. 65).

Para Ambrósio (2006), a crítica constante e destrutiva e a resistência à mudança não concorre para a identificação de “um quadro de pensamento coerente, convergente, que torne viáveis as políticas enunciadas” (p. 71). A área da educação:

“tem sido fértil em criar ídolos, transformando apressadamente boas respostas provisórias e parciais em soluções mágicas, verdadeiras. Parece termos perdido a fé em um ou outro fim da educação, adorando entusiasticamente quer um melhor método, quer uma pretensa melhor teoria, quer um último livro ou uma bela proposta. E, pagãos que nos tornámos também rapidamente nos desfazermos desses ídolos, adorando outros que, como os mitos, se sucedem, mudam, são trocados, mas a prática permanece - a de esperar uma melhor ou única saída que tudo vai resolver” (Kramer, 1994, pp. 24-25).

E, na busca incessante de boas saídas, Canário (2005) elenca três finalidades fundamentais: aprender pelo trabalho e não para o trabalho; estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender - “ler” e intervir no mundo e ganhar gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a tolerância com as injustiças; e a exercer o direito de palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir. Também preocupados com as questões de definição de reformas educativas consistentes, Rodrigues e Rodrigues sustentam que não existe uma “filosofia educativa capaz de congregar os diferentes elementos do sistema” o que leva a que a escola sobreviva “assente em discursos paradoxais e esquizofrenantes” com uma prática dividida entre paradigmas muito distintos: “aprender é um esforço” versus “aprender é um prazer”, “modelo de avaliação normativo” versus “modelo de avaliação criterial”, o foco nas finalidades versus o foco nos processos, conteúdos ou competências, instruir ou formar, para além de outras (2006, pp. 26-27). Para alicerçar a escola, Santomé (2001) julga que é urgente reforçar a sociedade civil e a democracia; é preciso retomar e clarificar a função do sistema educativo na sociedade:

“a sua tarefa não pode ser a de se acomodar mansamente aos preceitos e exigências da produção; é muito mais ampla e importante. É chamado a colaborar na construção de uma alternativa à sociedade de produção/consumo. A Escola tem de ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma ideia motriz capaz de entusiasmar e integrar as energias e capacidades dos seres humanos desta mudança de milénio ou, dito mais modestamente, capaz de colaborar na criação de um modelo social humano (...) onde todas as pessoas são imprescindíveis e ninguém pode nem deve delegar os seus deveres e responsabilidades” (p. 77).

De facto, nem sempre a instituição escolar atua de forma pensante: como estrutura organizada, a escola tem desenvolvido a sua ação educativa, procurando [apenas] dar resposta aos objetivos visados pelo grupo que a instituiu (Pardal, 1993).

A ideia de educação/colaboração com os parceiros não deve retirar às escolas o seu papel principal – “O papel da escola é central, pois é nela que as necessidades das crianças e famílias podem ser identificadas e encaminhadas” (Canário, 1999, p. 44).

Para tal é preciso reclamar a autoridade perdida, reclamar a liberdade conquistada, como cidadãos democráticos, mas não esquecer que liberdade implica responsabilidade. Relembramos as reflexões de José Gil (2004) em torno da crise existencial dos portugueses, da sua “não inscrição” em tudo o que acontece à sua volta, do

seu “medo de existir”, de intervir. Como sublinha Trombetta, lembrando o pensamento de Paulo Freire, perdemos a “capacidade de indignação. Vivemos a cultura do contentamento, da apatia, da resignação passiva, da submissão acrítica. O fracasso das grandes utopias criou um sentimento de desencanto” (*on-line*). De igual modo, Emílio Salgueiro, dando como exemplo a obra de João dos Santos, lembra que “novos desafios e novas utopias podem e devem surgir – como em Maio de 68: Sejamos realistas, peçamos o impossível!” (Salgueiro, 2006).

Ao falar sobre dificuldades de implementação de processos de inovação, Eugénia Correia, “uma professora profundamente conhecedora da realidade educativa e fortemente empenhada na transformação social através da educação”, como se assume na sua obra, sugere-nos “uma procura incessante de compreensão da variedade de realidades escolares”, através da realização de diagnósticos de necessidades, da capacidade de reflexão, de uma postura profissional crítica e, por último, da negociação de prioridades (1994, pp. 9-11).

A escola pública portuguesa tem tentado reconfigurar a sua estrutura funcional em prol do novo espírito de mudança e autonomia. Na década de noventa, época do discurso da reforma e da inovação, marcada pelas “lógicas locais” (Benavente, 1992), existiu um enorme impacto de “políticas descentralizadas, orientadas para a autonomia da escola, entendida cada vez mais como um território curricular, e para a responsabilização dos actores educativos” (Pacheco, 2006, p. 78), onde não se poderiam ignorar “as dimensões expressivas dos estabelecimentos de ensino como sistemas concretos de acção” (Sarmiento, 1998, p. 15). Mas, a construção da autonomia está sempre ligada a uma postura de responsabilidade: “A sociedade do conhecimento e da aprendizagem exige responsabilidade do Estado, responsabilidade da sociedade, responsabilidade das famílias” (Martins, 2006, p. 39). Na letra da lei, a autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Porém, este conceito é entendido como “um mero instrumento de gestão e administração”, que pode ser um “sistema de desconcentração de poderes” ou de “descentralização como administração indirecta do Estado, em ambos os casos libertando os órgãos centrais de determinadas funções e tarefas (...)” (Rosa, 2006, p. 17) e não de uma verdadeira possibilidade em tomar decisões, o que Barroso (1996) designa de “autonomia construída”.

Sobre este assunto, Martins (2006) diz que estamos perante “uma débil descentralização, que se repercute plenamente na vida educativa (p. 49). Porém, a autonomia “não pode ser entendida de forma reducionista como um corte radical ou ausência total de todas as dependências”, uma vez que “Todo o ser humano é intrinsecamente um ser de relação” (Pinto, 1998, p. 16) e na escola tudo gira em torno de pessoas. Como sublinha Lima (2003, p. 17), nem sempre os atores dos processos de mudança se apercebem dos modelos de organização escolar em que se encontram e, por vezes, as referências organizacionais (legislação, modelos teóricos, finalidades, projetos...) não são suficientemente expressas, nem coerentes com as teorias de suporte.

E, esta reforma educativa pretendia operacionalizar um modelo organizacional de uma escola para todos. A abertura da escola de elites à escolarização das massas trouxe para o seu interior problemas sociais que lhe eram alheios e que exigem respostas contextualizadas: “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação [social]” (Formosinho & Machado, 2008, p. 7). Como sustenta Vasconcelos (2006a, s/p):

“A escola não é para encerrar, tem futuro e é extremamente importante na formação de novas gerações, nomeadamente nos aspectos mais humanos e pessoais (...). A escola tem que se abrir e que se tornar muito mais flexível e muito menos burocrática, sabendo que as famílias precisam do seu suporte”.

Nóvoa assinala, apenas três, dos muitos desafios que julga existirem:

- a) A necessidade de *construir um outro modelo de escola* - A escola continua fechada dentro de “quatro muros, grades curriculares rígidas, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino (...). Temos de *reinventar a escola*, para que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI”;
- b) A importância de *nunca renunciar ao conhecimento e à cultura* - Quando se fala de “aprendizagem permanente”, há, por vezes, “uma tendência para valorizar certas competências técnicas ou instrumentais (...). Fala-se do “aprender a aprender”, da necessidade de atualização e aprendizagem autónoma (...) Tudo isto é verdade e deve ser levado em conta. Mas estas capacidades e competências não existem no “vazio”. Por isso, não nos devemos vergar às modas instrumentais e temos de manter uma grande atenção aos conhecimentos e às culturas que formam as nossas crianças;

- c) A necessidade de *construir um outro modelo pedagógico* - “A pedagogia moderna, tal como se consolidou na transição do século XIX para o século XX, assentava num conjunto de convicções que, hoje em dia, necessitam de ser revistas” (cf. 2004, s/p).

Concordando com a essência da análise de Nóvoa, Formosinho e Machado entendem que a promoção de um novo modelo de escola passou [na dita reforma educativa, subseqüente à LBSE], entre outros fatores, pela “introdução de um conjunto de alterações curriculares [que mostraram], por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais, socializado numa cultura de ensino individualista” (2008, p. 6). Os debates sobre a escola têm mostrado alguma incapacidade de procurar compreender, de forma articulada, esse conjunto de paradoxos e a confusão que frequentemente os marca: “Mais do que a complexidade da crise da escola, exprime uma crise do modo de pensar a escola” (Canário, 2005, p. 61).

Pensar a escola exige um esforço focado em duas vertentes: o ponto de vista ideológico (a filosofia educativa) e o ponto de vista da praxis (a organização do sistema educativo). E este exercício é um exercício de visão global, equacionando os aspetos transversais e as especificidades de cada modalidade educativa.

A LBSE, no seu artigo 1, define o sistema educativo como “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...) orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” e define a sua composição: educação pré-escolar (EPE), educação escolar e educação extraescolar.

No caso específico da Educação Pré-Escolar/EPE são projetados os seguintes objetivos (artº 5º):

- 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 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) Incutir 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”.

À semelhança do que tinha sido determinado pela lei que criou o Sistema Público de Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro), a LBSE continua a definir a EPE como um setor não escolar, em “regime facultativo, que precede a educação escolar e se destina a crianças dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico”. Lemos Pires é de parecer que o setor adquiriu estatuto próprio e que a referida lei, ao estabelecer “A clara demarcação da educação pré-escolar em relação ao ensino básico, nomeadamente ao seu primeiro ciclo, define desta vez e sem ambiguidade a natureza não preparatória da educação pré-escolar” (1987, p. 41).

E, por si só, esta determinação comprova e corrobora as finalidades constitucionais de um país democrático em franco progresso. Na verdade, a “forma como a infância é olhada é o melhor retrato do desenvolvimento de um país” (Formosinho, 1997, p. 43).

Nesta época defendia-se que no delineamento de programas de educação de infância deviam ser contemplados: um princípio relativo aos direitos humanos; um princípio moral e social; um princípio económico; um princípio de eficácia; um princípio de igualdade social; um princípio político; um princípio científico; a mudança das circunstâncias sociais e demográficas (Myers, 1990/91, pp. 56-57).

A Comissão da Reforma Educativa (CRSE) previa a expansão da EPE através de quatro subprogramas, designadamente: “Diversificação das modalidades de educação pré-escolar com recurso a soluções adaptadas às situações concretas; melhoria qualitativa educacional nos J.I. e noutras soluções existentes; incremento de esquemas de formação de educadores de infância e alargamento da rede física da educação pré-escolar” (CRSE, 1988, pp. 21-26). Porém, a eficácia de tais medidas veio a ser muito questionada, tendo sido muitos os documentos que evidenciaram esse desencanto com as políticas para o setor.

Para Vasconcelos “A Reforma Educativa dos anos oitenta descurou [a educação de infância] por completo”, promovendo políticas de apoio ao sector privado, sem investimento na regulação estatal (2006c, s/p). Esta situação levou a que a taxa de desenvolvimento da EPE fosse muito baixa e que a rede pública não se expandisse como o previsto aquando da sua criação, em 1977. Esta “não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa” foi também referida no Parecer nº 1 sobre EPE em Portugal (CNE,

1994). E esta postura governativa não respondeu às mudanças rápidas e significativas que se observavam na sociedade portuguesa em consequência da alteração do tecido social, com outro tipo de famílias, em que o papel da mulher como cuidadora principal das crianças mudou muito. A educação apresenta novas cambiantes e, ao nível da infância, as crianças começam a ser retiradas das ruas, retiradas de casa, cada vez mais cedo. Na verdade, as ruas tornam-se um “lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola (...) onde ocorrerá sua preparação para a entrada no mundo adulto (Lopes & Vasconcelos, 2006, p. 118). A constatação desta realidade já tinha motivado a sociedade portuguesa na época que se seguiu ao 25 de abril, quando numerosas iniciativas tiveram o mérito de expandir a EPE. Contudo, no entender de Vasconcelos, a mudança de ideologias políticas deu lugar a um tempo de “não-políticas para a educação de infância, durante a reforma de Roberto Carneiro e o cavaquismo” (2009, p. 16).

Para uma melhor compreensão da situação relativa à educação de infância, em geral e da EPE, em particular, e da(s) forma(s) do seu enquadramento no sistema educativo, relembrem-se aqui alguns marcos históricos da sua jovem existência.

Numa primeira abordagem sumária, podemos dividir o percurso histórico da EPE em Portugal em quatro etapas: da resposta a necessidades sociais à preocupação educativa/das obras assistenciais ao fim de século [XIX]; dos discursos e das intenções à exiguidade de realizações/do fim do regime monárquico ao Estado Novo; da criação da Obra das Mães pela Educação Nacional ao discurso da igualdade de oportunidades/do Estado Novo a 1973-1974; das iniciativas populares à proclamação da LBSE/da Revolução de Abril à LBSE-1986 (Moita, 1991).

Numa segunda abordagem sumária, Vasconcelos relembra uma obra sua de 2005, onde identificava os marcos fundamentais na evolução histórica da educação de infância portuguesa, entre meados do século XIX e todo o século XX: final da Monarquia (1834-1909); Primeira República (1910-1926); ditadura de Salazar (1926-1974); refundação da Democracia (1975-1995); fase do alargamento e expansão (1996-2000) – o Projecto de Cidadania (2009, p. 14).

Olhemos o percurso de forma mais desenvolvida. No nosso país a educação de infância percorreu um caminho idêntico ao da restante Europa, mas com “significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos” (Gomes, 1986, p. 20).

No seu início, as instituições de apoio à criança eram de cariz predominantemente assistencial e privado. A criação da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida

(1834-1840), de cariz assistencial, seguiu as tendências sociais das classes dominantes do velho continente, caracterizando-se por uma fisionomia própria que as distinguiu das Salles d'Asile (francesas). Apesar de se destinarem a crianças muito pobres ou indigentes, estas “instituições configuravam as escolas de Primeiras Letras, mas incluíam no currículo atividades educativas, manuais ou artísticas e de educação social, visando à integração de seu público (...) contudo, tinham uma marca escolarizante muito forte” (Fernandes, 2000, p. 89).

Por este motivo é particularmente difícil distinguir “as instituições que se propunham e propõem objectivos predominantemente sociais ou de assistência das que se propunham e propõem objectivos predominantemente pedagógicos ou educativos”, apesar de gradualmente se irem “esbatendo ou esfumando as fronteiras” em relação às finalidades dos serviços de atendimento à criança (Gomes, 1986, pp. 13-14).

O primeiro Jardim-de-Infância/JI de Lisboa - Escola Fröebel - foi frequentado de 1882 a 1892 por 2932 crianças, dos 3 aos 7 anos de idade. Esta situação comprova os muitos esforços de alargamento da rede de apoio à infância, da época, onde também se apostou na formação de educadores especializados e se deu um particular relevo aos Jardins-Escola João de Deus. A Primeira República manifestou “grande interesse pela expansão da Educação Infantil” (Carvalho, 1996a, p. 9), comum aos dois sexos, tendo como objetivos a educação e pleno desenvolvimento das crianças dos 4 aos 7 anos de idade e a sua preparação para o ensino primário. Este ensino era exercido por “professoras diplomadas na especialidade, pelas escolas normais e abrangem tantas classes quantas as precisas para uma boa administração do ensino” (Gomes, 1986, p. 57).

O Estado Novo apelidou as escolas infantis de “ficção” e acabou por as extinguir, argumentando que a sua generalização seria incomportável para o Estado e, sobretudo, porque eram contra o seu ideário - estimular a iniciativa privada e a ação da família como entidade de responsabilidade exclusiva na educação dos seus filhos. Como nos diz Cardona, entre 1933 e 1959 “A educação de infância [era] uma tarefa essencialmente destinada às mães de família” (2001, p. 57), numa política de “ideologia da maternidade” (Vilarinho, 2000a), em que a mulher desempenha o papel de “boa mulher” (boa esposa, boa mãe e boa dona de casa), base da família e prova dos princípios do regime: Deus-Pátria-Família.

Na década de 60, Galvão Teles liderou estudos que valorizavam a importância da EPE, “atendendo a que a criança entra na escola primária carecida de uma ambientação que se torna fundamental” (Gomes, 1986, p. 111).

Novos modelos sociais e educativos emergiam e a OCDE utilizou o Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) “na sua ação difusora do novo paradigma do capital humano e da relação entre economia e educação, que tantas implicações viriam a ter nas políticas públicas, designadamente na educação” (Lemos, 2014, p. 235). No desenvolvimento do seu raciocínio, o autor diz também que “ O diagnóstico do PRM da realidade portuguesa foi arrasador: quase 90% da população ativa tinha menos que o ensino primário (...)” (ibidem). Este era o cenário de proximidade temporal dos anos 70, que motivava sérias reflexões: “a sociedade deve preocupar-se com a saúde, a educação, a estimulação da criança em idade pré-escolar, tomando a seu cargo tarefas noutros tempos entregues à família alargada e que a família nuclear não pode assumir” (IFAS, 1978, p. 12).

A Reforma Veiga Simão, “o segundo e mais significativo momento da influência do PRM e do pensamento e ação da OCDE nas políticas de educação portuguesas (...)” (Lemos, 2014, p. 236) previa a oficialização da EPE e a criação de escolas de formação de educadores de infância; no fundo, consagrou “a Educação Pré-Escolar como pilar essencial de um sistema educativo de tendência universal” (Lemos et al., 1992, p. 13).

Com a revolução de Abril, retomam-se os ideais da 1ª República quanto à educação das crianças pequenas e é instituído o Sistema Público de Educação Pré-Escolar Português (Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro) que “apesar da feição sintética dos seus objectivos não deixa de atribuir a missão de corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais” e apela para uma intervenção prioritária em zonas rurais e suburbanas.

Apesar da valorização da educação das crianças pequenas, patente em muitos dos discursos proferidos então, ocorreu nesta altura uma certa dispersão de ações que em nada viriam a beneficiar a normal evolução das etapas ganhas pela reforma Veiga Simão. Para enfrentar esta situação, o Conselho de Ministros, de 6 de fevereiro de 1976, emitiu uma Resolução que previa a criação de uma Comissão Interministerial para a Educação e Proteção Infantil (CIEPI), com o objetivo de reorganizar as ações em curso. Como é lembrado por Vasconcelos, esta época “caracterizou-se por um contexto menos legislativo e mais operado a partir das transformações sociais” (2000b).

Não obstante este caráter de vivência revolucionária em curso, muito foi feito e de forma inovadora. Com efeito, Bairrão e Vasconcelos mencionam este período como “cidadania posta em acto”, quando se referem ao conjunto de iniciativas populares de criação de jardins-de-infância em espaços devolutos, em que se envolvia toda a população (1997, p. 11). Nesta fase, as comunidades organizam-se e põem a funcionar algumas dezenas de jardins-de-infância e infantários, subsidiados por várias entidades – o MEIC, o

MAS, os Governos Civis, as Câmaras Municipais, a Obra das Mães, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Cáritas e algumas empresas (cf. Gomes 1986, p. 118-126).

A Constituição da República Portuguesa (2 de Abril de 1976) atribuiu ao Estado a incumbência da criação de um sistema público de EPE. Como já foi salientado, a Assembleia da República, pela Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro, cria o Sistema Público de EPE e a Lei nº 6/77, de 1 de fevereiro, cria as Escolas Normais de Educadores de Infância. Os objetivos principais da Lei nº 5/77 eram: favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar (artº 1º).

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, aprova o Estatuto dos Jardins de Infância e vem clarificar aspetos relativos à EPE. Este estatuto apresenta uma “perspectiva compensatória na medida em que confere às instituições pré-escolares o papel de instrumento que alicerce e sustente uma carreira escolar bem sucedida” (Vasconcelos, 2009, p. 16). De 1974 a 1977, e comparativamente aos outros níveis de ensino, a EPE registou a maior subida percentual (2,9 vezes), o que constituiu prova do empenhamento do Estado Português no desenvolvimento de respostas institucionais para crianças pequenas (Fernandes, 1973).

Na década de 80, a taxa de cobertura da EPE oficial continuou a aumentar. As zonas com mais alta taxa de cobertura da rede pré-escolar dependente do ME são distritos rurais, como Guarda, Bragança, Beja e Viseu (Bairrão et al., 1990, p. 16). A prioridade da intervenção ao nível pré-escolar radicou no facto de serem zonas de grande isolamento geográfico, com pequenos grupos populacionais e poucas infraestruturas.

Como é sabido, a LBSE (1986) enquadrou, de forma explícita e inequívoca, a EPE no sistema educativo. Neste articulado legal foi determinado o papel do Estado: assegurar a existência de uma rede de EPE, que pode ser constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e outras entidades coletivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social (art.º 5.º). Mais se determina que o Estado deve apoiar as instituições de EPE da rede pública, definir normas e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

Contudo, as redes (pública e privada) parecem continuar de costas voltadas e entre 1989 e 1996 não foram criados jardins-de-infância da rede pública. Na década de noventa, deparamos com uma dispersão de várias redes de apoio à criança: estatais - autárquicas e privadas, dependentes do Ministério da Educação; estatais - privadas solidárias e privadas

lucrativas, dependentes do Ministério do Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios (Formosinho, 1997, pp. 21-22).

Esta retração na abertura de jardins-de-infância públicos (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 10) foi acompanhada de pressões sociais e das comunidades científicas, associações profissionais e sindicatos e manteve-se inalterada até 1993/94.

Foi nessa altura que o Conselho Nacional de Educação solicitou ao professor João Formosinho a elaboração de um estudo sobre a situação do pré-escolar em Portugal, onde ficou evidenciado “o desinvestimento no sector e o grave erro estratégico nacional que constituía esta opção, quando todos os restantes governos europeus faziam exactamente o contrário” (Vasconcelos, 2006a).

O Parecer nº 1 sobre Educação Pré-Escolar em Portugal tornou-se um diagnóstico determinante para o relançamento das políticas pré-escolares dos XIII e XIV Governos Constitucionais. No documento produzido podia ler-se que “a convergência de discursos não ultrapassa o domínio retórico”, daí que é preciso incluir “a Educação Pré-Escolar na agenda da política educativa” (CNE, 1994).

Sublinham-se algumas das debilidades identificadas: “Baixa taxa de cobertura dos 3 aos 5 anos; falta de subsídios; divórcio entre o Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico; não integração no espírito da Educação Básica; prevalência de contextos sociais sobre contextos educativos; falta de coordenação dentro da Administração Pública, de controlo e apoio técnico e diferença de estatuto dos educadores e de custos globais, para este subsistema; compartimentação dos serviços educativos do Ministério da Educação; falta de reconhecimento da educação pré-escolar como antecâmara para o 1º ciclo; existência de maior número de contextos de guarda/ assistenciais em detrimento dos serviços educativos (cf. CNE, 1994, 21-22).

Em capítulo próprio continuaremos a análise da situação da EPE em Portugal, nos últimos anos do século passado, com vista a apurar o caso dos Jardins-de-Infância em Agrupamentos de Escolas.

1.3. Escola, desenvolvimento local e parcerias educativas

A escola é, não raras vezes, “particularmente em meio rural, o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado” (Amiguiño, 2005, p. 15), pelo que importa refletir sobre a sua função socializadora no desenvolvimento local. Ao comentar os processos de operacionalização da Reforma Educativa, Bártolo Paiva Campos afirma que o papel das “instâncias centrais é, sobretudo, o de criar condições para que as reformas, as inovações aconteçam localmente” (1993, p. 34).

O local parece ter-se tornado o horizonte privilegiado das políticas socioeducativas, onde conceitos como autonomia, participação, projeto, contrato, parceria, partenariado, território, rede e comunidade se utilizam abundantemente, para referir não só ações locais quotidianas, mas também políticas de estado nacionais e europeias (Ferreira, 2005). E nestes diferentes locais a reforma educativa pretendeu envolver toda a comunidade no desenvolvimento de projetos educativos. É o retomar da ideia defendida no Relatório Faure (1972), de cidade educativa/educadora, que “dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade” (Machado, 2004, p. 83), através das várias modalidades de educação.

Há já algum tempo que as cidades educadoras lidam com “mudanças paradigmáticas de uma visão de mundo cartesiano e newtoniano para uma visão quântica e holística (Ribeiro, Lobato & Liberato, 2010, p. 16)”, onde a crescente complexidade influencia as diversas vertentes da organização escolar.

Em Portugal, o modelo de gestão institucional de 1998 [Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio] veio favorecer uma maior autonomia profissional, facilitando um funcionamento mais flexível e adequado às necessidades específicas dos diferentes locais (Cardona, 2008) e a relação entre escolas e municípios.

Esta vinculação aos problemas locais constituiu, na maior parte das situações, uma mais-valia para encontrar uma resposta local e, por isso, mais contextualizada, mais capaz de lidar com o “locus da heterogeneidade e das múltiplas diferenças, sendo essas revestidas pelo princípio da igualdade, pois esse princípio não dissolve o particular, pelo contrário, promove a igualdade na diferença” (Ribeiro, Lobato & Liberato, 2010, p. 15). Com efeito, a contextualização de medidas educativas, realizada com a participação dos seus atores, garante um planeamento emergente das políticas educativas. Ferreira indica os estudos de Barroso (1995) e de Nóvoa (1992), entre outros, que defendem a necessidade de participação dos atores educativos, “o que de resto vem ao encontro das críticas dirigidas às mudanças decididas de cima para baixo, do centro para a periferia, que têm privilegiado a adopção de modelos que esquecem os contextos” (1999, p.13).

No domínio educativo o conceito de participação surge associado a várias designações: “relação, colaboração, parceria-partenariado, escola-família, pais-professores, envolvimento, participação, etc.” (Silva, 1994, p. 308). Esta profusão de entendimentos leva as pessoas a proceder de acordo com o que cada um considera que é participar e não de acordo com o que está prescrito na lei. Porém, uma participação social empenhada depende muito do proveito que os cidadãos esperam alcançar “sabendo, no

entanto, que isso lhe trará uma responsabilidade acrescida” (Coté et al., 1994, p. 180). Esta participação inscreve-se no conjunto de novos valores do ideário democrático da nossa sociedade, posto em ação pelas comunidades educativas. Ferrández e Peiró (1989, p. 106) definem assim, este tipo de participação:

“realidade social dinâmica baseada no protagonismo e na responsabilização dos seus actores. Exclui toda a referência à passividade assim como às intenções de manipulação no desenvolvimento da participação. Os indivíduos, grupos ou comunidades convertem-se em protagonistas dos seus próprios processos de mudança”.

Um outro autor sustenta que a participação social se converte num “processo dinâmico e dual, dado que parte de uma tomada de consciência da situação ou problemática existente e tem uma implicação activa nas mudanças seguintes, a partir dessa tomada de consciência” (Sánchez, 1990, p. 122). Neste contexto, também os municípios vieram a desempenhar um papel mais ativo de participação social, encarado como *processo dinâmico e dual*. De 1974 até ao final do século XX, reconheceu-se gradualmente o seu papel na educação e observaram-se duas fases determinantes:

1. Desde a Revolução de Abril até à publicação da LBSE – em que os municípios são meros contribuintes financeiros da educação escolar. Intervêm na construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo, JI, equipamentos e transportes;
2. Entre 1986 e 1996 – em que “ao município são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas, é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social” (Fernandes, 2000, p. 37).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que institui o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de EPE e dos ensinos básico e secundário, a autarquia passa a estar representada, pela primeira vez, num conselho de direção (Conselho de Escola).

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio reforçou esta função, quando favorece decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. Esta legislação atribuiu aos municípios várias competências, designadamente na organização da oferta local e na direção dos estabelecimentos de educação e ensino. Este quadro de referência é alicerçado em princípios de democraticidade e de participação, onde todos os intervenientes colaboram na construção de soluções adequadas aos respetivos contextos, construindo o seu projeto educativo e

criando soluções diversificadas e escolas diferentes. O processo de construção é gradual e implica uma aprendizagem constante, em equipa, já que envolve uma alteração das relações de poder entre os diferentes membros da comunidade. Não se trata de gerar consensos a todo o custo, mas o objetivo deve ser, sempre, o de negociar e partilhar a tomada de decisões (cf. Fernandes, 2000, pp. 35-46). Esta nova importância atribuída ao processo de tomada de decisão constitui uma das recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI:

“(...) há que procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade, introduzir factores de dinamismo na (...) gestão educativa (...) um dos meios para aperfeiçoar os sistemas educativos consiste em associar os diferentes intervenientes sociais à tomada de decisões” (Delors, 1999, p. 148).

Um estudo realizado na zona norte do nosso país dá-nos conta de algumas destas mudanças ao nível das responsabilidades educativas do poder autárquico. Segundo os seus autores, temos vindo a assistir a uma mudança na “relação de forças entre poder central e poder local, no que respeita à distribuição e ao exercício de algumas funções educacionais relevantes, alteração essa que aponta para um novo patamar da capacidade de intervenção autárquica” (Martins, Nave & Leite, 2006, p. 5).

Esta intervenção autárquica específica foi definida pela Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que estabeleceu o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixou regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimentos. Assim, nos termos do seu art.º 19.º, as competências educacionais dos órgãos municipais são as seguintes:

- a) Construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Construir, apetrechar e manter as escolas do ensino básico;
- c) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais;
- d) Criar os conselhos locais de educação;
- e) Assegurar os transportes escolares;
- f) Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- g) Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- h) Participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;

- i) Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- j) Participar no apoio à educação extraescolar;
- k) Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Desta forma, o poder municipal estende-se às áreas do planeamento, da gestão de equipamentos, da realização de investimentos e da organização de certos aspetos do sistema educativo local (cf. Almeida, 2004).

A Comunidade Europeia refere-se cada vez mais à “conveniência de as escolas trabalharem em parceria com outras entidades e organizações. Variam os processos no sentido de assegurar que as escolas respondam perante as comunidades que servem” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 11). O partenariado radica na ideia de que a escola de per si não consegue resolver a teia de problemas das sociedades contemporâneas. Implementar um partenariado:

“diverge das colaborações tradicionais estabelecidas pela escola aberta (...) pressupõe a paridade entre os contratantes, pressupõe uma postura ética, de responsabilidade pelo parceiro e pela sua identidade cultural, de valorização da iniciativa pessoal e colectiva, em espírito de colaboração e tendo em vista objectivos partilhados” (Canário, 1999, pp. 42-43).

Pelo exposto, “A garantia de espaços de deliberação coletiva [partilhados] está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais (Gadoti, 2009, p. 2)”. Neste sentido, a participação tem uma dimensão política, que deve procurar aumentar o poder de negociação da população para a melhoria da sua qualidade de vida” (Sánchez, 1990, p. 120), porque, no fundo, só aprende “quem participa ativamente no que está aprendendo” (Gadoti, 2009, p. 2).

Na realidade portuguesa ocorreram medidas de política educativa, tais como: a Lei Quadro da Educação Pré-escolar/LQEPE, o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, a criação dos Conselhos Locais [Municipais] de Educação ou a elaboração das Cartas Educativas, que concorreram para o desenvolvimento de “novos espaços de intervenção autárquica que prefiguram uma recomposição do próprio campo educativo, agora já não absolutamente uniformizado, mas mais aberto aos diferentes tipos e ritmos de territorialização educativa municipal” (Martins, Nave & Leite, 2006, p. 5, citados por Pacheco, 2006, p. 79).

É nesta conjuntura que:

“Cada município deve sentir-se responsável por investir na qualidade da rede pública ou privada de educação pré-escolar da sua área de influência. Construindo parcerias com as famílias e com os profissionais e suas organizações, os municípios entenderão que a qualidade da educação é uma dimensão crucial da cidadania e da democratização da sociedade” (Vasconcelos, 2000a, p. 112).

Como indica a Comissão Europeia (2011), uma abordagem sistémica destes serviços envolve diferentes áreas políticas, como a educação, o emprego, a saúde e a política social.

CAPÍTULO 2

SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

2.1. Enquadramento(s) político(s) – de 1986 ao presente

Como já foi referido, as políticas para o setor pré-escolar entre 1986 e 1996 foram marcadas pela inércia governativa e desencanto profissional dos educadores de infância, no designado período da retração na abertura de jardins-de-infância públicos (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 10).

Ainda que a oferta fosse insuficiente, a procura mantinha-se. Mas os jardins-de-infância da rede pública começavam a não dar resposta às necessidades sociais das famílias. E, neste cenário, a iniciativa privada e autárquica aproveitou este nicho de mercado. No entanto, a rede pública vai respondendo numa conformidade compulsiva e não desejada, colando algumas valências (almoços e prolongamentos de horários) para dar resposta aos problemas existentes. Estas foram algumas das conclusões do estudo que efetuámos em 1996, no concelho de Castelo Branco (Infante, 1996).

A preocupação pela qualidade oferecida nestas respostas de recurso, organizadas sem planeamento global e estratégico, deu origem a muitos debates e contestações por parte da comunidade científica, associações, sindicatos e sociedade civil. A título de exemplo, relembra-se os protestos de educadores de infância, em 1995, quando se unem “em torno de duas frentes sindicais e marcam posição [através] dos meios de comunicação social [dando] visibilidade social aos problemas e debates produzidos acerca deste nível de ensino” (Zão, 1997, p. 347).

Mas, a situação reverteu. E, à estagnação identificada no Parecer nº 1/94, as políticas para a educação pré-escolar (EPE) “mereceram uma atenção prioritária por parte dos responsáveis políticos e da sociedade civil” (durante os XIII e XIV Governos Constitucionais), que facilitaram um aumento significativo das taxas de cobertura – para

as crianças de 4 anos, cresceu de 45,7%, em 1989/90 para 73,6%, em 1999/2000” (Vasconcelos, 2007, p. 51).

Da mesma opinião é Guilherme de Oliveira Martins, quando escreve: “Em nome da igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade, a educação pré-escolar foi, desde 1995, assumida pelo Governo como primeira prioridade de política educativa e como factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa (2000, *Preâmbulo*)”.

Quanto a esta suposta responsabilidade governativa, Vilarinho manifesta opiniões menos favoráveis. A autora assinala algumas debilidades do sistema, designadamente:

a) A falta de diálogo com os parceiros – Na elaboração da LQEPE “A única associação de carácter nacional existente neste sector [APEI] não foi ouvida”;

b) A LQEPE e a legislação subsequente “criaram a possibilidade de articulação do jardim-de-infância público com a comunidade, mas não tiveram em conta que os cidadãos não estão preparados para a participação e que os autarcas, muitas vezes com o receio de perder o protagonismo, lideram os processos, não deixando que os profissionais, e os próprios pais, que são actores importantes, participem desses processos de decisão”;

c) “...nas últimas duas décadas, o Estado tem remetido para si os papéis de mobilizador de diversas iniciativas da Sociedade Civil e de regulador, desvalorizando o papel de promotor directo de jardins de infância públicos”;

d) “o princípio da gratuitidade da componente lectiva não está a ser cumprido na quase totalidade da rede privada e que a expansão da rede pública tem sido proporcionalmente inferior à da rede privada” (Vilarinho, 2001, *on-line*).

Pese embora este conjunto de problemas, Vasconcelos intitula esta época como “fase de alargamento e expansão (1996-2000) – o Projecto de Cidadania” (2009, p. 14).

Para o planeamento organizado das medidas de promoção deste subsistema, foi criado um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (despacho 186 ME/MSSS/MEPAT/96), o qual envolveu a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade. Este Gabinete interministerial tinha como objetivos:

“a) a concepção de linhas de acção relativas ao Programa de Expansão Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, através de: elaboração de normativos que enquadrem o seu desenvolvimento e desenvolvimento de propostas na área de intervenção pedagógica, nomeadamente as linhas de orientação curricular, a organização pedagógica e a formação de educadores;

b) a promoção e o acompanhamento das medidas de desenvolvimento do Programa;

c) a criação de incentivos ao lançamento de programas de inovação, de formação, e de pesquisa, em articulação com outros serviços e entidades, no sentido de melhoria de qualidade de toda a rede” (Vasconcelos, 2000a, pp. 104-105).

Contudo, o Estado continua a não criar/abrir JI apesar de se assumir como mobilizador doutras iniciativas. Em 1997 (vinte anos depois da lei que criou o sistema público de EPE, em democracia) surge a publicação da LQEPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que redefine a rede de EPE e reconfigura o papel do Estado, que assume a tutela única da EPE, em Portugal. Da EPE, repetimos, ainda não de toda a Educação de Infância. As creches continuavam (e continuam) como uma não prioridade, apesar da sua emergência social num país da União Europeia, à beira do século XXI.

Na lei, a EPE é considerada como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (artº 2º).

Por si só, este parágrafo encerra uma quantidade de boas considerações não só para a EPE mas para toda a Educação de Infância. Vejamos: considera-a como parte do todo/sistema educativo, reafirma o papel de estreita cooperação com a família, fala em desenvolvimento equilibrado da criança, em socialização autónoma, livre e solidária... Parece haver, pela letra da lei, um alinhamento positivo com as recomendações dos muitos estudos europeus e internacionais que constituem referência para o setor.

Mas as práticas emergentes das políticas podem enveredar por caminhos curriculares muito distintos: um caminho que enaltece a racionalidade técnica (Vasconcelos, 2009, p. 22) ou um outro, que valoriza o desenvolvimento de um currículo de abordagem sistémica (Landsheere, 1994), onde a criança é co-construtora desse percurso.

E esta segunda opção é aquela que é defendida nos objetivos projetados pela LQEPE (artº 10º) que, por sua vez, decorrem daqueles que estão previstos na LBSE. Defendem-se, assim, práticas que valorizem: o desenvolvimento pessoal e social, as experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania, a interculturalidade, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, aprendizagens significativas e

diversificadas para compreender o mundo; o despertar da curiosidade e do pensamento crítico; as condições de bem-estar e de segurança, a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades e o incentivo à participação das famílias e da comunidade.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, estabelece o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Este decreto especifica os preceitos da LQEPE e defende a qualidade deste subsistema, através da criação de uma rede nacional que integre uma rede pública – criada por iniciativa da administração central e local - e uma rede privada - desenvolvida a partir das iniciativas de instituições particulares de solidariedade social, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e de outras instituições sem fins lucrativos.

O objetivo do Governo era “elevar, até ao final do século, a oferta global de educação pré-escolar de modo a abranger 90% das crianças de 5 anos, 75% das de 4 anos e 60% das de 3 anos” (DL n.º 147/97, de 11 de junho, Cap. II). Para dar resposta a esta medida, é prevista a atribuição de apoios financeiros para construção, ampliação e remodelação, equipamento e apetrechamento de estabelecimentos de EPE que se localizem em zonas com menor oferta. A ação tinha os seguintes objetivos: definir padrões de qualidade educativa, através da aplicação e desenvolvimento de linhas de orientação curricular; assegurar a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de EPE, independentemente da sua natureza institucional; promover a expansão da oferta de EPE, através da constituição de uma rede nacional que assegure a plena cobertura do território e da população entre os 3-5 anos até 2000/2001, nas suas componentes educativa e de apoio à família (idem).

Na fase entusiasta de alargamento e expansão (Vasconcelos, 2009) foram ainda publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar/OCEPE (Despacho n.º 5220/97, DR n.º178, II série, de 4 de Agosto) e criou-se o grau de licenciado para a formação inicial de Educadores de Infância – indubitavelmente, conquistas fundamentais para a melhoria da Educação de Infância portuguesa. Apesar de tudo, a EPE parece ter passado “De gata borralheira a Cinderela: Crónica de uma paixão” (Formosinho, 1998, p. 53). No período de 2000-2006 deu-se um aumento das taxas de inscrição para 70%, nas crianças de 4 anos e 80%, para as de 5. Porém, um dos indicadores de qualidade é a duração da frequência que, no nosso país, não ultrapassa os 2,2 anos, devendo situar-se nos 3 anos (PRODEP III, referido por Vasconcelos, 2007, p. 51).

Não obstante, “as perspectivas no momento actual [2005] não se vislumbram muito risonhas. As propostas de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo,

apresentadas pelo Governo, não parecem beneficiar este sector de educação (Sousa, 2005, p. 70). A ação desigual dos municípios, decorrente da aplicação do Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, acentua a dissemelhança, aliás há muito referida no seio da comunidade científica e profissional: o “início da rede pública dos Jardins-de-infância veio agravar ainda mais a heterogeneidade da rede institucional já existente” apesar do tão proclamado objetivo da perspetiva sócioeducativa deste setor educativo (Cardona, 1997, p. 85).

Uma das protagonistas da fase impulsionadora da educação para as primeiras idades – Teresa Vasconcelos – afirma, numa entrevista: “estamos numa fase de profunda reestruturação do sector. Estabelecendo uma analogia com um edifício, podemos dizer que o andaime está montado - a Lei Quadro e as Orientações Curriculares -, mas a casa ainda está por construir” (2000b). Ao nível da EPE, “as assimetrias continuam a verificar-se. Nas grandes cidades, por exemplo, existe uma fraca implantação dos jardins de infância públicos e continua a haver uma forte implantação das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)” (Vilarinho, 2001, s/p).

Quando analisa o período da expansão, Vasconcelos valoriza o papel do Estado na promoção da qualidade da educação de infância e acusa as “políticas posteriores [de] voltaram a devolver o processo de expansão e alargamento da educação de infância à iniciativa privada, sem qualquer regulação ou planeamento global” (2005, p. 45).

Em face de diferentes análises, Maria Emília Zão (1997) pergunta: Será uma questão de paixão ou questão de Fado?

Ainda que a reflexão se centre apenas entre os anos 70 do século XX e os dias de hoje, a dispersão parece fazer parte da identidade da educação de infância. Esta situação é muito sentida quando se efetuam diagnósticos de situação. A conclusão semelhante já tinha chegado Ramirez, quando sinalizou grandes discrepâncias: a nível de instalações, de pessoal de apoio, de horários, de objetivos, de projetos de trabalho, de custos, de verbas atribuídas, de condições de segurança, de número de crianças por sala, de condições de trabalho, de equipamentos, de espaços – “factores que concorrem para um grande emaranhado de instituições, diversidade de funcionamento, dispersão de competências, trágico salve-se quem puder” (Ramirez, 1990, p. 21).

Com efeito, a dispersão é como uma segunda pele. Mas não é uma pele que oferece proteção, bem pelo contrário; lidar com tamanha dispersão e diversidade rouba tempo e energia para o essencial da profissão de educador – o essencial envolvimento na ação pedagógica com crianças pequenas. Relembrando Saint-Exupéry (1943), não esqueçamos a verdade da invisibilidade do essencial aos olhos dos homens.

Para Formosinho e Sarmiento (2000), a organização da EPE sofre de ambiguidade e justaposição, de várias ordens:

- a) Justaposição de serviços - duas componentes (letiva e de apoio social) que, não em raras situações, ocorrem na mesma sala, por falta de espaços;
- b) Justaposição de tutelas - JI sujeitos à tutela da administração regional e à tutela das autarquias;
- c) Justaposição de agentes educativos - adultos com perfis profissionais e formação diferentes – educadores, animadores, auxiliares, professores de apoio e de atividades de enriquecimento curricular;
- d) Justaposição de educadores - por efeito da mobilidade docente;
- e) Justaposição de tempos – letivo e não letivo (pp. 17-21).

Perante tamanha ambiguidade, surge o conflito organizacional que, não raras vezes, vem prejudicar o trabalho desenvolvido, de forma mais individualizada, com as crianças. São as lógicas administrativas a sobrepor-se às lógicas pedagógicas.

A consulta da Recomendação n.º 2/2012, do CNE - Recomendação sobre O Estado da Educação 2011 — A Qualificação dos Portugueses – fornece algumas evidências sobre o estado da Educação de Infância, nos últimos anos.

Em termos de forças, apontam-se: crescimento das taxas de pré-escolarização das crianças de 4 e 5 anos nos últimos anos (89 % em 2010), aproximando-se das metas europeias para 2020 (95 %); expansão da oferta de cuidados para a infância (0-3 anos); tendência de complementaridade das redes pública e privada da EPE (3-6), que tem permitido colmatar a estagnação verificada na oferta pública; celebração de acordos de cooperação e implementação de programas de Intervenção Precoce; alargamento do período de funcionamento de uma percentagem crescente de estabelecimentos, de modo a adequar-se às necessidades das famílias; tendência de aumento do nível de qualificação dos educadores de infância em exercício de funções.

Quanto aos problemas e desafios, enunciam-se: retração da rede pública de EPE nos últimos três anos que, ao deslocar para o setor privado e IPSS a pressão da procura, pode gerar situações de sobrelotação dos estabelecimentos; ligeiro decréscimo das taxas de pré-escolarização na região Centro, o que não impediu que continuasse a apresentar o segundo valor mais elevado do país; persistência de desigualdades no acesso à educação de infância em termos socioeconómicos e geográficos” (CNE, 2012).

Em síntese, para não correremos o “risco de novas fragmentações” (Vasconcelos, 2009, p. 22), as políticas educativas devem integrar resultados contextualizados da

investigação. Referimo-nos, concretamente, às orientações explanadas no capítulo 10 do Segundo Relatório Comparativo, donde destacamos o objetivo primordial da educação de infância: “To place well-being, early development and learning at the core of ECEC [Early Childhood Education and Care] work, while respecting the child’s agency and natural learning strategies” (OCDE, 2006, p. 207).

E, para tal, muitas variáveis estão em jogo. Uma delas é a administração e gestão da educação de infância.

2.2. Administração e gestão dos jardins-de-infância da rede pública - alguns apontamentos

No ponto anterior procurámos situar o percurso e as políticas pré-escolares em Portugal, a partir da LBSE (1986). Para o mesmo intervalo de tempo, refletimos agora sobre políticas e práticas da sua administração e gestão.

Pretendemos aqui avivar o que pensa Licínio Lima sobre reformas da administração da educação, no contexto de vários países, quando nos diz: estas reformas revelam-se em “toda a sua politicidade, tendo mesmo estado, em muitos países, no cerne das reformas educativas empreendidas nas últimas décadas, até mesmo quando estas procuraram naturalizar a introdução de mudanças legitimadas em termos de modernização e racionalização” (2006, p. 7). Com maior ou menor politicidade, o que é facto, é que esta matéria foi (é?) muito debatida e relacionada com o alcance de bons níveis de qualidade e não só no campo educativo.

No relatório Starting Strong: Early Childhood Education and Care II pode ler-se: “Encouraging signs of investment in administration are seen in the countries or States that are intent on improving policy and performance in the early childhood field” (OECD, 2006, p. 119).

De facto, a administração e gestão nem sempre são encaradas como determinantes para um desenvolvimento curricular de qualidade, sobretudo, na relação que isso possa vir a ter com aquilo que se passa num jardim-de-infância. Para lhe atribuir valor ou desprimor usam-se com maior frequência parâmetros e critérios relativos a espaços e materiais, segurança e bem-estar, programas, formação de educadores e tantos outros, mas não tão frequentemente o arquétipo organizacional.

Radica esta situação na má memória política de quem administrava, geria ou mandava, era intocável? É conhecida a euforia revolucionária da comunidade escolar ao derrubar estes tabus, num processo de mudança da “gestão (...) centralizada a todos os níveis e [da] liderança autocrática ou paternalista” (Lima, 1998, pp. 205-208) à gestão democrática da escola.

Como já tivemos oportunidade de referir, ao longo do séc. XX o percurso da educação de infância, no nosso país, foi-se desenvolvendo “rápida ou morosamente de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais dos diferentes governos” (Vasconcelos, 2006c, s/p). Harms e Clifford relembram que em educação de infância tem havido “uma certa tendência para generalizar as conclusões dos estudos sobre um tipo de contexto, a todos os contextos de atendimento” (2002, p. 1073).

E, no que respeita à administração e gestão dos JI da rede pública, o mesmo tem vindo a acontecer; ou seja, os modelos e as práticas de administração e gestão deste setor seguiram modelos instalados, na maioria das vezes, não contribuindo esta variável para a sua visibilidade e organização mais eficiente e eficaz.

À data da criação do sistema público de EPE (1977) no modelo genericamente designado por Gestão Democrática, os jardins-de-infância, em termos de gestão, respondiam pelo Estatuto dos Jardins de Infância do Sistema Público de Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro).

Reportemo-nos ao conteúdo deste documento:

a) O funcionamento e gestão administrativa e financeira dos JI dependentes do Ministério da Educação são assegurados pelas direções dos distritos escolares (art. 42.º);

b) Na instalação, equipamento e manutenção dos JI poderão participar as autarquias locais e quaisquer outras entidades públicas ou privadas, nos termos dos protocolos de cooperação que vierem a ser definidos (art. 43.º);

c) A gestão do JI será assegurada por um director - o educador, no caso dos JI de um só lugar. Haverá nomeação pelo diretor escolar do distrito, sob proposta do conselho consultivo, no caso dos JI de dois lugares. Será eleito, por escrutínio secreto, no caso de JI de três ou mais lugares;

d) Compete ao diretor: representar o JI; cumprir as disposições legais; convocar reuniões; orientar, coordenar e dinamizar atividades; fomentar o aperfeiçoamento técnico do pessoal; coordenar a elaboração de um relatório anual de atividades (art. n.º 34º);

e) A gestão do JI será ainda exercida pelo conselho pedagógico - o diretor e os restantes educadores em exercício;

f) Ao conselho pedagógico compete coadjuvar o diretor; propor ações que visem a participação da família; dar parecer sobre as necessidades de formação do pessoal em serviço; elaborar a proposta do plano anual de atividades. Como a maioria dos JI são de

lugar único, este conselho pedagógico será muitas vezes substituído pelas reuniões de núcleo concelhio;

g) O conselho consultivo - o diretor, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante da autarquia (art. n.º 38º) – tem como funções representar os interesses dos pais; dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento; sugerir medidas de participação das famílias; propor ações de cooperação com a comunidade; cooperar nas ações relativas à segurança e conservação do edifício e do equipamento (art. n.º 41º) (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro).

O Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro - Gestão Democrática no Ensino Primário - define o modelo de gestão das escolas do 1º Ciclo, “Escolas Primárias” e vai estar em vigor até à implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e que também servia de base à administração dos jardins-de-infância. Este despacho define as atribuições dos órgãos de gestão; reestrutura o conselho coordenador distrital e dilata a liberdade de decisão do conselho escolar. Para além disso, incentiva a participação dos pais, autarquias, e comissões de moradores. A gestão da escola é feita por um diretor de escola, que é eleito pelo conselho escolar. Deste conselho podem fazer parte, com funções consultivas, pais, alunos, funcionários e até a autarquia. São competências do diretor: representar a escola, decidir em conformidade com o conselho escolar, presidir, submeter a apreciação, executar deliberações do conselho escolar, assinar expediente, zelar pela disciplina da escola, colaborar com a comissão concelhia tanto em aspetos pedagógicos, como administrativos, fazer cumprir a lei, prestar colaboração às comissões de moradores, de pais, fomentar a frequência da escola e atender encarregados de educação (cf. ponto 1.10).

Ao conselho escolar compete eleger o diretor da escola; decidir sobre questões da vida escolar (dentro dos limites da lei); fazer propostas a outras entidades; apreciar casos de natureza pedagógica; proceder à análise e debate dos problemas didático-pedagógicos (cf. ponto 1.7).

As comissões de concelho ou zona escolar localizam-se na sede de cada delegação ou zona escolar, onde funcionará uma secção administrativa e uma secção pedagógica (cf. ponto 2.3). No âmbito da Direcção Geral do Ensino Básico, da Inspeção Geral do Ensino Particular e da Direcção Geral do Equipamento Escolar, são funções dos delegados escolares: organizar, elaborar, receber, ordenar, conferir, dar seguimento a participações, indicar, enviar e responder. Em cada Direcção Escolar Distrital funciona um conselho coordenador com a seguinte composição: diretor do distrito escolar e seus adjuntos, representantes dos serviços de orientação pedagógica da Direcção Geral do Ensino Básico,

representante de cada comissão concelhia, representante do Instituto de Acção Social Escolar e representante do pessoal administrativo e auxiliar (cf. ponto 3.2).

Este órgão tem a função de contribuir para o aperfeiçoamento da gestão administrativa; exercer funções de carácter pedagógico; aplicar normas legais emanadas da administração central; elaborar propostas; apreciar críticas e solucionar problemas; dar parecer sobre a rede escolar e pronunciar-se em caso de natureza disciplinar quando consultado (Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro).

A análise detalhada desta legislação patenteia uma extraordinária hierarquização em que no topo permanece o Ministério da Educação e o pouco poder de decisão destes órgãos, com funções de mera realização de normas emanadas da administração central, assumindo-se como mero veículo de transmissão da informação.

Como é sabido, a LBSE abre caminho para um conjunto de conceitos que passam a ser centrais nos discursos educativos e políticos como a descentralização e a autonomia. Estes novos conceitos começam a ganhar múltiplos sentidos e, não raras vezes, foram (e são) usados sem que se perceba a extensão e a complexidade do seu significado.

De entre os princípios enunciados pela LBSE (1986) sobressai o alargamento da obrigatoriedade da escolaridade para nove anos, em três ciclos: “Era uma vez três irmãs que viviam (...) na Cidade Básica...” (Formosinho, 1998, p. 53). O lema era conseguir sequencialidade, de preferência, num único estabelecimento de ensino. Mas a lei peca por falta de clareza. Para Pires, o enunciado devia ser: “é obrigatória a frequência escolar dos 6 aos 15 anos de idade” (1987, p. 50). Esta nova modalidade de escola emergiu sob diversos formatos, fruto de legislação posteriormente publicada e interpretações múltiplas. Assim, a Escola Básica Integrada foi entendida e levada à prática como a escola-edifício que reúne fisicamente nas suas instalações os alunos de uma determinada área de influência geográfica, que frequentam os 9 anos do ensino obrigatório e, em alguns casos, a EPE: “...uma meia irmã, de seu nome Educândida, que também cuidava de meninos...” (Formosinho, 1998, p. 53).

Será Educândida a EPE? “É o prefácio da vida ou do ensino? Respeita as forças naturais da criança ou restringe-as com vista a um pré-submissão? É a abertura à expressão ou preparação para o processo de desnaturação que tornará o trabalhador disponível com ou sem emprego?” (Marmoz, 1997, p. 11).

Entretanto, quase no final da década de 80, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, onde se define o regime jurídico da autonomia da escola, que une escolas - a Escola Básica Integrada - mas legisla apenas para algumas partes, dado que o seu conteúdo não se aplica aos jardins-de-infância nem às escolas do 1º ciclo. Das

virtualidades do modelo salienta-se o redimensionar das funções da escola aos níveis cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. E mais, a escola abre as portas à comunidade local.

Em seguida foi publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que ficou conhecido como o novo modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, que apenas foi implementado em algumas escolas, em regime de experimentação (estudo piloto). Este decreto mantém a mesma perspetiva de escola que o anterior e alarga o seu âmbito à EPE e ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Na ideia de João Barroso, este modelo distingue-se fundamentalmente do anterior, por duas ordens de razão.

A primeira tem a ver com a “tentativa de institucionalização da participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola” que em sua opinião é mais simbólica do que real; a segunda liga-se com a profissionalização da gestão (...) a gestão colegial é substituída pela gestão unipessoal com o argumento de que era preciso dar maior eficácia, eficiência, estabilidade, responsabilidade” (1991, pp. 76-78) – o apelo da burocracia mecanicista.

Entre outros aspetos, sobressaem desta experiência: o facto de se ter generalizado a todos os estabelecimentos públicos de educação e ensino, o alargamento ao Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do ensino Básico, com experiências muito distintas no que se refere à gestão e à administração, “não podendo estes estabelecimentos permanecer por mais tempo nas margens de uma autonomia que lhes era devida” (Almeida, 2004).

Os diplomas legais que se lhe seguiram, mais especificamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da EPE e dos ensinos básico e secundário com alterações implementadas posteriormente pelo Decreto Legislativo n.º 75/2008, de 22 de abril (com igual designação) procuraram gerar uma nova perspetiva de gestão e administração escolar e estabelecer alguns princípios para a promoção da autonomia das escolas.

Para Lima, este “novo regime insiste numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, desta forma adiando uma vez mais efectivas políticas de descentralização” (2006, p. 32).

Estes documentos legais, para além de defenderem a autonomia e a descentralização como elementos-chave da vida escolar, pretendem que a autonomia seja construída a partir da comunidade em que se encontra inserida. Podemos dizer que esta alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o

nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro na tomada de decisões. Um bom exemplo desta possibilidade de contextualização é o papel atribuído aos Conselhos Locais de Educação:

“Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e transportes escolares” (art.º 2.º).

Dos princípios inscritos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, realçamos: democratização e participação de todos os intervenientes no processo educativo; representatividade dos órgãos de administração e gestão, pretendendo salvaguardar a representação dos interesses de toda a comunidade educativa, dando-lhe assento na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico; estabilidade e eficiência da gestão escolar; transparência dos atos de administração e gestão; primado dos critérios pedagógicos e científicos sobre os administrativos e, ainda, responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo.

Esta nova escola é entendida como o centro de políticas educativas, dotada de um projeto educativo próprio, que pretende atingir objetivos de processo gradual de autonomia, descentralização; democratização; assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e garantir a qualidade do serviço público de educação.

As primeiras experiências das novas modalidades de escola – as “três irmãs que viviam (...) na Cidade Básica (...) [e que acolheram a] Educândida” (Formosinho, 1998, p. 53), estiveram na base dos Agrupamentos de Escolas/AE.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio encontramos a sua definição:

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;

d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;

e) Valorizar e enquadrar experiências em curso” (cf. ponto 1, artigo 5º).

De forma resumida, apontamos os seus princípios gerais: considera-se a existência de projetos pedagógicos comuns, a construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a expansão da EPE e a reorganização da rede educativa, tendo em conta a proximidade geográfica, a manutenção da identidade e denominação próprias, dos estabelecimentos. No processo de constituição de um AE deve prevenir-se o isolamento. A criação dos AE permitiu a criação de uma estrutura organizacional intermédia, capaz de sustentar novos modos de organizar o trabalho docente na escola, dado que as experiências mostram que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente e não no isolamento individual” (Hutmacher, 1992, p. 53, citado em Formosinho & Machado, 2008, p. 13).

Guilherme de Oliveira Martins mostra-se satisfeito com a situação, lembrando prioridades políticas da sua responsabilidade enquanto ministro: “estava correcto o empenhamento na educação pré-escolar, na autonomia das escolas (...), no reordenamento da rede escolar e na exigência dos agrupamentos de escola” (Martins, 2005, p. 39).

Todas estas tentativas de mudança ocorreram na Feira da Reforma Educativa em que o estatuto da EPE não foi muito consolidado. Continuando a sua estória/metáfora do sistema de educação básica:

“As gatas borralheiras [Educadores/Pré-escolar] são para tomar conta dos meninos, não são chamadas para ir às Feiras da Reforma nem aos bailes do Palácio. Como vê, nobre príncipe, ela não é das nossas. Onde vê os seus Anéis Curriculares? Onde vê os seus Colares Programáticos? Onde vê as pulseiras da Obrigatoriedade?” (Formosinho, 1998, pp. 54- 57).

Em face de algumas características específicas de isolamento e condições de acessibilidade são possíveis formas de articulação horizontal entre escolas do 1º ciclo ou destas com os níveis educativos mais próximos (EPE ou ensino básico mediatizado). Com efeito, “A tendência actual das reformas educativas nos países desenvolvidos é a de colocar a escola como motor (...). Contudo, na EPE “não há, de um modo geral, comunidades docentes de quatro ou mais professores, ou seja, não há escolas. Como as estatísticas nos revelam, prevalecem as unidades de um, dois ou três professores apenas. (...) A inexistência de escolas não é só um problema organizacional, é também um problema pedagógico. A comunidade que funciona de facto, na educação pré-escolar (...) é a do

professor com os seus alunos, com maior ou menor participação dos pais (...) é, sem dúvida, uma comunidade básica. Mas uma escola não é apenas um arquipélago de salas sem meios de navegação marítima entre elas” (Formosinho, 1997, p. 28).

Há um sentimento generalizado que, apesar do muito que temos que fazer, a escola única não tem mais sentido e o novo modelo de uma política de maior proximidade entre a/os docentes dos diferentes níveis do ensino e determina a necessidade das instituições se organizarem em agrupamentos (Cardona, 2007).

Contudo, sobre os vários níveis de administração e a sua relação com a melhoria da qualidade, a OECD alerta para os resultados do relatório *Starting Strong: Early Childhood Education and Care II* quando sublinha:

“in-depth strength of administrations – at both central and local authority levels – in countries with mature systems in place, and the relative weakness of administrations in countries that have only recently begun to face the challenge of providing quality throughout their ECEC systems. Without a critical mass of experienced administrators to manage the national, state or municipal systems, public policies with regard to early childhood often remain inequitable and fragmented” (2006, p. 119).

O apelo à efetiva participação é feito pelo CNE, na Recomendação 4/2011, de 26 de abril, onde se declara:

“A reconfiguração das relações entre escolas, agora constituídas em agrupamentos, tende a enfraquecer a real participação e representatividade nos órgãos de gestão dos diferentes elementos que aí têm assento. Deste modo, recomendamos que cada escola tenha o seu conselho pedagógico ou conselho escolar em funcionamento, de modo a assegurar uma eficácia e coordenação de proximidade nas aprendizagens e nos comportamentos de cidadania e que a gestão estratégica seja assegurada pelos Conselhos Gerais dos agrupamentos, o que implica alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão em vigência” (*on-line*).

A falta de formação acima referida pela OCDE (Without a critical mass of experienced administrators) torna-se preocupante. Certos elementos ao serviço da administração e gestão dos AE não têm formação técnica; mas, talvez mais grave é a falta de atitude de escuta e partilha de poder, muito referida pelos docentes dos vários níveis de ensino e que fazem parte de uma comunidade escolar. Assim desprovidos de poder e de segurança, como mostrará-la para o exterior? Sem autoestima e firmeza, como ajudar os outros a crescer? Afinal foi para isso que a nova escola foi instituída.

E, como é natural, esta situação de insegurança foi mais sentida por aqueles cuja experiência de agrupamento com outros níveis era menor – o caso das escolas do 1º CEB e dos jardins-de-infância.

No mesmo sentido, da perda do local e específico em prol do global em educação, se pronuncia Paraskeva (2008), no decorrer do seu discurso, quando afirma que, hoje ouve-se com frequência “sou do agrupamento tal” em vez de “sou da escola a ou b”, chamando a atenção para os reflexos do paradigma educativo na semântica.

Ao ser considerada, na LBSE, a primeira etapa da educação básica e, simultaneamente, da educação ao longo da vida, a EPE assume uma posição relevante no panorama educativo. Essa mudança “registou-se não só em termos pedagógicos, como organizacionais, com a sua integração em agrupamentos de escolas, cabendo aos docentes novas funções, com novas formas de activação da sua profissionalidade, em conjunto com docentes de outros níveis de ensino” (Rodrigues & Costa, 2006, p. 137).

Barroso partilha da mesma opinião quando nos diz que entrada da EPE nos agrupamentos “vai exigir dos profissionais que trabalham nos estabelecimentos de educação pré-escolar um grande esforço para reflectirem sobre o seu valor profissional, as suas práticas, a sua história, aquilo que eles têm de mais genuíno, para poderem defender-se das tentativas mais evidentes de colonização e escolarização, tentando subordiná-los ao modelo dos outros graus de ensino” (1998, p.9).

Formosinho, ao falar da especificidade da avaliação, reforça esta necessidade que os educadores têm de procurar “apoios para fortalecer a sua cultura profissional e, assim, poderem rejeitar propostas de avaliação teórica e eticamente inaceitáveis quer lhes sejam feitas por directores de instituição, coordenadores de agrupamento ou colegas; devem mostrar que conhecem outras opções que consideram mais correctas e mais justas e contrapor uma avaliação mais compreensiva e interactiva (...)” (2009, p. 5).

Também Silva (1996) defende que, neste novo modelo organizacional, que pretende a promoção da autonomia e da diversidade, é preciso acautelar que, na prática, não resultem processos de “subalternização irreversível da condição de uns face a outros” (p. 57).

Estes e outros problemas, decorrentes do facto de se agruparem as escolas, são identificados por Formosinho, Fernandes e Lima, em estudo de 1998. Os autores lembram que na “escola unificada as estruturas meramente de instrução têm predominância sobre as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização” (1988, p. 145), o que parece realmente preocupante numa escola que se assume como uma importante agência de socialização.

E esta última debilidade identificada torna-se gravíssima para o caso da EPE, onde os alicerces da criança estão na sua fase inicial de construção. Para Ribeiro,

“O estatuto de marginalidade da Educação Pré-escolar em relação ao sistema escolar permitiu-lhe manter, até hoje, uma imunidade congénita ao vírus da escolarização. E se este tem já sido detectado na prática de alguns jardins de infância, quase sempre chegou lá por via da família. Daqui por diante, porém, poderá chegar por via do sistema educativo” (2002, pp. 13-14).

Neste sentido, escola não pode significar coisa boa: será por isso que o autor intitulou esta obra de *A escola pode esperar?*

Para Teresa Vasconcelos existem na EPE

“profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um dos subsistemas” [de serviço educativo para crianças mais favorecidas e de serviço social para as mais desfavorecidas], que poderão permanecer ocultas sob as novas regras de associação e gestão escolar, mas, muitas vezes, os agrupamentos verticais apenas justapõem na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes, com interações escassas” (2007, pp. 53-54).

Por isso se torna tão importante a constituição de equipas constituídas por docentes especialistas dos diversos níveis de ensino.

Como recomenda a OCDE,

“In many countries, significant numbers of local managers with experience and expertise in early childhood policy and management are employed by local administrations. Situated mostly at municipal level, these managers undertake needs assessments, map services, co-ordinate with health, family and other services, provide information to parents and stakeholders, monitor the inputs and outputs of the local system, provide financial and other incentives to raise quality, and organise the support services that centres and staff need” (2006, p. 119).

Apesar de todos estes problemas, ainda há quem resista e delimite o seu território divulgando boas práticas, na esteira de uma das maiores finalidades das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) – garantir a visibilidade do setor. Para Spodek e Saracho, “It seems evident that conditions that support the development of early childhood education in many countries have improved and will continue to improve” (2007, p. 20).

Como reflexão final para este ponto, ficamos com as palavras de Licínio Lima:

“Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado modelo de gestão se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão” (2006, p. 32).

E, ainda, com a ideia de Vasconcelos – “Somos um país com muitas intenções de descentralização, mas continuamos altamente centralizado. Um país de territoriosinhos”, passando a expressão” (2000b, s/p).

CAPÍTULO 3

CRIANÇA E INFÂNCIA - PEDAGOGIA DA MENINICE E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

3.1. Criança e infância: A mesma criança ou uma outra criança?

O que é uma Criança? Na consulta de léxicos encontramos: menino ou menina no período da infância.

Ser criança é algo que varia entre sociedades, culturas e comunidades; que pode variar dentro da mesma família, dependendo também da estratificação social, do tempo histórico e da concepção de infância dominante em cada época (Pinto, 1997). E a Infância, o que é? “Palavra que tem sido alvo de grande discussão, uma vez que etimologicamente deriva da expressão latina *in fans* que significa o que não fala ou o não falante” (Angelo, 2006, *on-line*).

Esta aceção da criança como sujeito que não fala, ou sujeito cujo “poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala, vem se realizando de forma muito intensa na educação de infância, suscitando (...) um significativo debate sobre o próprio papel da educação que tem lugar com crianças pequenas” (Freire, 2002, p. 33).

Este não reconhecimento da voz da infância é sublinhado por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 183) quando escrevem:

“A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva”.

Um ilustre pediatra português, assumindo-se advogado da criança, acredita que a criança é razão de ser do mundo e que as suas necessidades são inalienáveis, irredutíveis e inquestionáveis: “Assegurá-las é, inequivocamente, o nosso mandamento e terá de ser, assim, a nossa missão” (Gomes-Pedro, 2004, p. 33). Deste modo, conseguiremos inverter a ideia de que “os filhos não se reconhecem mais como continuidade da história dos pais, tornaram-se estranhos na própria casa” (Pereira & Souza, 1998, p. 38). Na linha de Prout

(2005, citado por Agostinho 2010, p. 144), a infância deve ser vista como uma multiplicidade de:

“natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva...e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos”.

Ainda assim, Narodowski (1994) refere-se a um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância e das características da criança, no mundo ocidental moderno, que são delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da submissão ao adulto em troca de proteção. Independentemente das várias configurações geográficas e sociais ser criança:

“desafia, irredutivelmente, a nossa imaturidade adaptativa. Creio que a sobrevivência moral da nossa espécie estará, cada vez mais, radicada na capacidade de assumirmos [que a responsabilidade pela sua educação] é um desafio global, porventura a ter de ser explicado nas transacções infinitas, que a genética e o ambiente protagonizam” (Gomes-Pedro, 2004, p. 37).

Como sustenta Kramer “Mais do que deixar de lado o debate sobre o conceito de infância, é necessário (...) redimensioná-lo, ultrapassando concepções infantilizadoras da criança” (1994, p. 20). E, para dar resposta a este desafio, urge rever as formas de participação social e política das crianças, promover projetos de intervenção local, num outro modelo de escola. Uma escola onde os meninos possam usar as Cem Linguagens (expressão de Loris Malaguzzi); uma escola como “lugar para todas as crianças...não baseando-se na ideia de que todas são iguais, mas de que todas são diferentes” (Martinho, 1996, p. 5). Neste quadro, tem todo o sentido garantir uma efetiva observância dos direitos da criança, sem, contudo, se criarem “espaços artificiais, bolhas artificiais do todo social” em que se reconhecem às crianças e “aos seus movimentos os seus direitos e as suas especificidades na luta pela transformação social” (Sarmiento et al., 2007, pp. 190-197).

Um passo determinante para a construção da participação social das crianças é conhecê-las: isso “é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade” mas também para “a construção de políticas integradas para a infância” (Sarmiento, 2004, p. 1).

O conjunto dos saberes construídos acerca dos meninos e meninas acentua o interesse de pensar a sua socialização, reconhece a importância de afirmar e abrir espaço à

sua participação e convida-nos a pensar uma prática pedagógica que “inclui o seu contributo e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus contextos sociais” (Agostinho, 2010, p. 23). Sobre esta matéria, a União Europeia apresenta algumas recomendações das quais se destacam:

- a) “Apoiar a participação das crianças em atividades lúdicas, recreativas, desportivas e culturais;
- b) Reconhecer às crianças a capacidade de agirem sobre o seu próprio bem-estar e de ultrapassarem situações adversas (resiliência), nomeadamente dando-lhes a oportunidade de participar em atividades de aprendizagem informal fora de casa e após o horário escolar;
- c) Incentivar as escolas, os intervenientes locais e as autoridades locais a melhorar as atividades e os serviços extraescolares para todas as crianças, independentemente do estatuto socioprofissional dos pais;
- d) Criar mecanismos que promovam a participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito - Capacitar e encorajar as crianças a expressar opiniões informadas, e garantir que tais opiniões são tidas em conta nas principais decisões que lhes dizem respeito;
- e) Utilizar e desenvolver os instrumentos existentes para implicar as crianças no funcionamento de serviços como os relativos aos cuidados, à saúde e à educação, bem como para as consultar no âmbito do planeamento das medidas relevantes através de mecanismos adaptados à sua idade” (2013, p. 9).

A participação gera um desenvolvimento construído e significativo para os seus atores e permite a “expansão das liberdades reais das pessoas” (Soares, 2006, p. 27). Daqui decorre a necessidade de reorganização da política e uma profunda mudança de mentalidades. Precisamos de uma nova atitude. Estamos todos cá; todos temos direito a viver a vida toda, durante toda a vida. Assim, das representações que a sociedade tem das suas crianças dependem os estilos de resposta às suas necessidades. E, esses estilos vão mudando ao longo dos tempos e “diferem de sociedade em sociedade. São influenciados por uma mistura de conhecimento científico com a definição filosófica do valor da vida humana e uma visão do que o futuro irá exigir de nós” (Evans, 2002, p. 953). A infância, como estrutura geracional, apresenta-se como um constructo socio-histórico, em que as crianças são consideradas “atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares” (Agostinho, 2010, p. 12). Mas ao longo da história, as crianças

foram sucessivamente excluídas das áreas sociais de autoridade: do trabalho, do convívio social alargado e da participação na vida comunitária e política. Estas separações acentuaram-se com o início da modernidade, dando origem a espaços familiares e institucionais (o caso da escola) que potenciaram “o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças” (...) (Sarmiento et al., 2007, p. 184). Esta tese já tinha sido apontada por Pereira e Souza (1998), quando escreveram:

“Crianças e adultos não mais se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos” (p. 37).

Que lugar reservamos, então, para as nossas crianças? Sarmiento, apoiando-se num estudo de Bhabha (1998), diz que “a infância é um entre-lugar - o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro”, onde convém situar “o ponto geodésico da história deste lugar” (2004, pp. 2-3).

E, essa procura continua na contemporaneidade, onde emergem várias imagens, de cambiantes tão distintas, que nos suscitam sentimentos de revolta perante as injustiças que, ainda, não conseguimos combater.

Uma imagem:

“Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo (...) Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais.” (Pereira & Souza, 1998, p. 37)

Outra imagem:

“Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança, e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do quotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora (...); entre uns e os outros, afinal, há um universo

inteiro de diferenças, sem que, todavia, se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade.” (Sarmiento, 2004, p. 20, apontando estudos de Qvortrup de 1991 e 1995).

Com o intuito de proporcionar aos mais novos um mundo mais igualitário, também a União Europeia nos alerta para a necessidade de investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade (2013) e proporcionar-lhes plena cidadania. Mas, o facto de a infância ser vista como um espaço social limitado e controlado pelos adultos potencia o entendimento de que estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos expressos. Sobretudo a partir do início do século XX, ocorreram múltiplos movimentos cívicos pela igualdade de direitos e de participação. Muitos desses grupos reivindicativos - “responsáveis pelos agregados familiares, a todos os homens brancos, aos analfabetos, às mulheres, aos negros e às minorias étnicas, aos imigrantes, aos jovens de mais de 18 anos (...) - vieram a ter significativo sucesso, especialmente na Europa e na América do Norte” (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007, p. 184).

A vez das crianças ainda estava (está?) por chegar e, não poucas vezes, o adulto vê as crianças ao modo que mais lhe convém. Pelas características da sua idade e das convenções da lei fundamental, as crianças são menores, são seres pré-sociais, o que impede que se designem de sociais, logo não são cidadãos. E, esta “ideia de cidadania, ou privação dela, provoca duas questões: crianças somente entendidas como cidadãs quando consumidoras e crianças entendidas como pré-cidadãs” [em tantos outros assuntos] (Buckingham, 2002, p. 27, citado por Delgado & Muller, 2006, p. 7).

A questão da menoridade e da possibilidade de exercer a cidadania plena prende-se, entre outros aspetos, com as idades da criança.

Foi na Idade Média que as Idades da Vida começaram a ter importância. Segundo os estudos de Ariès (1981) existiam, nesta época, seis etapas distintas: as três primeiras - Primeira Idade, do nascimento aos 7 anos; Segunda Idade, dos 7 aos 14 anos; e Terceira Idade, dos 14 aos 21 anos - eram fases absolutamente desvalorizadas pela sociedade. Somente a partir da Quarta Idade, a juventude, dos 21 aos 45 anos, as pessoas eram reconhecidas socialmente. A Quinta Idade, a senectude, a partir dos 45 anos e a Sexta Idade, a velhice, dos 60 anos em diante até à morte.

O estudo do processo de segmentação das idades e das práticas sociais da infância ainda permanece impreciso e as categorias crianças/jovens variam segundo as sociedades e as épocas. Para Mollo-Bouvier (1998, pp. 77-80), referido em Delgado e Muller (2006, p. 8), a Psicologia do Desenvolvimento contribuiu para a generalização da ideia de que existe uma relação direta entre os estádios de desenvolvimento e as idades da infância.

O que hoje se discute vai para além dos limites etários desta fase da vida; já não há consenso de que a infância começa quando se nasce, pois há evidências de que a existência humana tem começo no útero materno e de que os bebés já reagem aos estímulos externos (Pinto, 1997, p.13). Para além desta teoria emergente, existem outras delimitações oficiais da infância, nos nossos dias, designadamente:

a) A Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, considera como criança todo o ser humano com menos de dezoito anos de idade;

b) O Estatuto da Criança e do Adolescente (Art.2º, 1990) considera criança a pessoa até aos doze anos incompletos;

c) No ambiente escolar, a infância geralmente é entendida como o período de vida dos zero aos seis anos.

Apesar destas demarcações é da responsabilidade do mundo do trabalho e da escola a legitimação das idades da vida (Delgado & Muller, 2006, p. 6). O percurso e a imagem da criança ao longo da História são alvo de estudos de Ariès (1981), Charlot (1983), Snyders (1984), Sarmento e Pinto (1997) e, em todos eles, se faz alusão a que as crianças se encontram nos mais diversos registos históricos, mas a infância enquanto categoria social (Sarmento, 1997; 2002) é uma ideia moderna (Delgado 2004, p. 1).

Por esta constatação, parece-nos legítimo perguntar, como Alberto Silva: Será agora A vez à voz das crianças? (2003, p. 44). Este autor utilizou esta pergunta para intitular uma das parcelas do seu relatório de pesquisa, começando por definir o processo de socialização das crianças, que durante muito tempo se desenrolava de forma unilateral. As instituições e os agentes sociais promoviam atividades em as crianças assimilavam conhecimentos e adquiriam competências para se integrarem na sociedade. Diferentemente, o autor defende uma socialização “interpretativa e construtivista, que, objectivamente, coloca a criança no centro do processo de socialização” (2001, p. 43). Neste modelo, a infância é

vista como um grupo com cultura própria e as crianças “são ao mesmo tempo produtos e actores dos processos sociais” (Sirota, 2001, p. 19) e é reafirmada uma “concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis (...) na sua condição de sujeitos criadores de cultura” (Kramer, 1994, p. 17).

E são criadores de cultura, no sentido em que, num ciclo geracional, de envolvimento vinculado entre adultos e crianças, mostram-se muito capazes de re-significar a vida. A experiência da infância “constituída na narrativa é a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica no presente da vida adulta” (Gagnebin, 1997, referido por Souza & Pereira, 1998, pp. 9-10).

Em síntese, e de novo com Alberto Silva:

“É este chamamento para a emergência de um novo olhar sobre a infância que hoje nos interpela. É pela resposta positiva que a ele saibamos dar que poderemos redimir séculos e séculos de uma infância que começou por ser ignorada, peregrinou depois por caminhos e processos unilateralmente impostos e busca hoje, no dealbar de um novo milénio, um lugar que muitos já lhe reconhecem, mas muito poucos lhe proporcionam de facto” (2003, p. 46).

3.2. Pedagogia da meninice e sociologia da infância

O reconhecimento de uma Pedagogia da Infância sustenta-se num movimento cujas bases teóricas se alicerçam na “afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem” (Rocha, 2008, p. 5, citado por Agostinho, 2010, p.11). O princípio da *criança-ator* questiona o lugar tradicional que a criança ocupa na sociedade ocidental. Este novo olhar implica a passagem de uma visão determinista (no âmbito estrutural-funcionalista) que coloca a ênfase nos fatores estruturais de socialização para uma análise da capacidade de ação/*agency* da criança (Sirota, 2006). O fundamento no qual radica a origem do movimento dos Estudos da Criança é difícil de determinar e, na opinião de Corsaro, Honig e Qvortrup (2009, p. 3, citados por Agostinho, 2010, p. 11) as contribuições de Ariès (1962), Mead (1978), Lone (1979), Preuss-Lausitz et al. (1983), Zelize (1985), Key (1900), Kanitz (1925) e também Bernfeld (1967) foram determinantes para o aprofundamento desta área de estudo.

As teses produzidas remetem-nos para as fortes influências de alguns movimentos sociais - os movimentos feministas, por um lado, e as baixas taxas de fertilidade na Europa, por outro, para o estudo detalhado do *ser criança*. Se pensarmos que cada idade, cada estágio de desenvolvimento humano, cada situação pedagógica, cada relação entre pessoas, reclama de um modo específico de educar/cuidar, numa relação em que ambas as

partes crescem e se desenvolvem, aí podemos entender que numa relação próxima entre adulto e criança, em contextos educativos formais ou informais, existe uma coisa específica, a que chamamos pedagogia da meninice. E, a opção pela expressão não é neutra. Partilhamos com Zabalza (1987, pp. 47-48) um conjunto de ideias sobre características inerentes à meninice, que passamos a elencar de forma sintética:

- a) A criança é um *sujeito não sectorizável*, isto é, desenvolve-se como um todo, “no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU (...)” e as relações que estabelece com o meio ambiente;
- b) A criança apresenta-se “antes de mais como um projecto”, no sentido de possuir “individualidade já esboçada” – a base para ir “desenvolvendo esse projecto e não de ir configurando em seu lugar uma ideia preconcebida, estranha a essas dimensões já existentes”.

E a reflexão continua. Desta feita, Zabalza sustenta-se na teoria de Volpi (1980, p. 86) para identificar traços essenciais das crianças, do ponto de vista sociológico, designadamente:

- a) Imaturidade - a criança é pequena; *é apenas uma criança!...* Consciente disso, “o adulto tem obrigação de desculpá-la, dentro de certos limites, dos erros, das ligeirezas, das incapacidades momentâneas, da violação das regras constituídas (...)”;
- b) Irresponsabilidade - a criança ainda não atingiu “a plena capacidade de entender e de querer e não pode ser considerada responsável por actos ou omissões” que impliquem essas competências;
- c) Fragilidade - a criança é um ser frágil que necessita de cuidados e atenções particulares de um adulto *forte*, que tem o “direito a regular o ambiente físico e social” para acautelar o seu desenvolvimento equilibrado. Não é por acaso que “a psicanálise vê no princípio do prazer o traço constitutivo da condição cultural da infância e no princípio da realidade o ingresso na condição adulta”;
- d) Dependência - a criança depende dos outros por um largo período de tempo para a satisfação das suas necessidades. No caminho para a sua independência, a criança age em conformidade com o ambiente em que vive;
- e) Preparação para a vida adulta - apesar do “descobrimento social da infância e da proclamação dos direitos universais da criança”, a sociedade atual ainda os considera seres em processo de formação em *lista de espera*. Neste processo, a criança corre grandes riscos “devido à desigualdade de forças entre a sua necessidade de individualizar o seu desenvolvimento e o contexto social em que tal processo se tem que cumprir” (Zabalza, 1987, pp. 47-50).

Defender tudo isto não é, de modo algum, deixar de estar atento à emergência dos princípios da sociologia da infância; pelo contrário. A ideia é conciliar a importância de uma vinculação segura, de uma família estruturante, da institucionalização significativa da infância, onde o fio condutor seja a assertividade, lida como uma saborosa mistura de mimo e colo que consertam (Sá, 2002), autoridade e presença firmes de cuidadores bem formados, espaços e tempos com tempo e espaço e, sobretudo, o desejo de partilhar o quotidiano.

A globalização concorreu para uma certa homogeneização do que deve ser a infância ideal. Tomás (2006, p. 44) aponta as teses de Meyrowitz (1985), Postman (1983), Fronès (1994) - sobre a “morte da infância” - e de John (2003) - sobre a “ideia de que a reivindicação do poder para as crianças precipitou a crise das relações de poder no mundo contemporâneo” - e sustenta que é necessário rebater estes preceitos.

Precisamente porque o debate destes assuntos exige um aprofundamento fundado em investigação, em Portugal, realizou-se, no ano 2000, o congresso internacional, subordinado ao tema Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Neste evento científico foram analisados temas como:

“globalização social e os seus efeitos na generalização de formas culturais dominadas pelo mercado de produtos para a infância, de disseminação mundial; importância e impacto dos *media* e das tecnologias de informação; a exclusão social da infância (grupo geracional mais afectado pela pobreza, a guerra, pelas catástrofes naturais e pelos maus tratos); o abuso sexual, a exploração do trabalho infantil, a mobilização de crianças em actividades militares e a violência pública ou privada contra crianças” (Comissão Científica do Congresso Internacional, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 2000, p. 30).

Soares (2006, p. 26) revela-nos que a investigação com crianças e não só sobre as crianças se desenvolveu a partir da década de 80, do séc. XX, através da realização de estudos da sociologia da infância, nomeadamente Ambert (1986), Jenks (1992), James e Prout (1990) e Qvortrup (1995). Estas investigações salientam a necessidade de considerar a infância como grupo social com direitos e o desenvolvimento de novas metodologias de investigação com crianças. Como refere Tomás (2006, pp. 42-43), no mundo de hoje, afigura-se possível “identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas por-com-das crianças”. Desta forma começa a dar-se uma progressiva inclusão das crianças na agenda sociopolítica mundial, mesmo que a um ritmo muito lento, complexo e turbulento.

Ao falarmos de surgimento da infância na modernidade não se pretende dizer que a criança é um ser social diferente do adulto, ou que ela não fosse reconhecida como tal em sociedades, culturas e épocas históricas. Aquilo que hoje se nos afigura como central é o processo de transformação de valor que este reconhecimento sofre, de forma mais acelerada a partir da pós-modernidade (...)” (Baumann, 2001, apontado em Marchi, 2007, pp. 31-32).

Durante muito tempo as crianças não foram alvo de estudos na área das Ciências da Educação, que se ocupava exclusivamente dos alunos, remetendo para a Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia de inspiração durkheimiana, tudo o que dizia respeito aos mais pequenos. Romper com este paradigma implica uma articulação entre estas ciências e os Estudos da Criança, baseada em modelos de socialização, entendida como um:

“processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças, participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades e diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social” (Ferreira, Rocha & Vilarinho, 2004, p. 6, referidos por Agostinho, 2010, p. 13).

Neste outro modelo, em que se inscrevem os Estudos da Criança, a Pedagogia apresenta-se como “um espaço ambíguo já não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas antes de um-entre-três, as acções, as concepções e as crenças, numa triangulação interactiva e constantemente renovada” (Oliveira- Formosinho, 2004, p. 145). Para James (2009), apontada no estudo de Agostinho (2010, p. 15) os estudos da criança/infância devem ser multidisciplinares, congregando sobretudo saberes da Sociologia, da Antropologia e da Geografia, uma vez que: a infância é socialmente construída; as crianças podem e devem ser investigadas a partir de si mesmas; as crianças são atores sociais com as suas próprias perspetivas. Para a autora, os desafios são: i) - aprofundar a relação entre estrutura e agência da infância; ii) – desenvolver métodos que sejam sensíveis às necessidades das crianças; iii) - maior integração da investigação com as políticas e as práticas.

Nesta linha, na segunda modernidade “A infância como construção social tem emergido de sociedades e valores em mudança e as crianças, como grupo, gradualmente surgiram como indivíduos com direitos e actores sociais” (Bellamy, 2003, p. 3, citado em Soares, 2006, p. 27).

Para este novo olhar sobre a infância muito têm contribuído os estudos de Sirota (2001), Montandon (2001), Pinto (1997), Ferreira (2002) e Sarmiento (2000; 2006) que por sua vez se basearam nas investigações pioneiras de Prout e James (1990), todos referidos por Marchi (2007). Este autor identifica alguns elementos para a construção do novo paradigma.

São eles:

- 1) A infância é uma construção social;
- 2) A infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia;
- 3) As crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos na interpretação do mundo e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- 4) As culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si, de forma autónoma e independente das perspetivas dos adultos;
- 5) A infância é um fenómeno no qual se evidencia a *dupla hermenêutica* das ciências sociais;
- 6) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
- 7) A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades (Marchi, 2007 p. 65).

Vinte anos após a Convenção dos Direitos da Criança, Zito e Hainsworth afirmam que as instituições da União Europeia estão vinculadas a esta política que emerge como um “farol para o resto do Mundo (...) em áreas específicas e complementares como “protecção social, desenvolvimento de cooperação, negociação comercial, educação, saúde e justiça criminal e civil” (2009, p. 14). Mas, esta mudança de paradigma oferece muitas dúvidas, sobretudo na sua operacionalização.

Uma delas liga-se diretamente com a prática da cidadania ativa da infância. De todo, não significa declarar que sejam independentes ou que não sejam norteados pelas decisões dos adultos sobre as suas vidas. A discussão sobre o exercício de uma cidadania ativa da infância não significa, por exemplo, obter o direito de voto. Contudo, a participação na política não se reduz ao “poder de voto. É nas formas não eleitorais de participação política que se centra a nossa análise (...). Na verdade, privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política” (Soares, 2006, p. 28). O assunto é mais complexo do que se julga e diz respeito ao facto de “se procurar, teoricamente, ligar os diferentes níveis de investigação (subjetivo-objetivo) tendo por meta compreender o lugar e a ação social das crianças. Tarefa que é delicada e difícil”

(Delgado & Marchi, 2006/2007, p. 89). Organizar o mundo segundo esta ótica passa pela “indispensabilidade de combater a massificação do atendimento à infância, a imagem da criança-utente, para desta forma recuperar uma outra imagem, da criança-cidadã”, o que pressupõe, como elemento-chave, que se refaçam representações que influenciam a formação dos profissionais responsáveis pelos contextos educativos. Uma outra grande incerteza prende-se com a articulação das políticas públicas e das formas de participação infantil.

O debate em torno destes temas assume que a participação infantil é um instrumento indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão. Na última Cimeira Mundial da Infância, em 2002, (referida por Soares, 2006) acentuou-se, na sessão de encerramento, a necessidade de mudar o mundo, pelas crianças, para as crianças e com as crianças.

Para encerramento da análise desta problemática ficamos com um conjunto de reflexões de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, pp. 187-200):

- Persiste uma conceção clássica de cidadania que recusa o estatuto político às crianças e parte da ideia de minoridade da infância (não apenas etária, mas cívica);

- A educação/preparação institucional para o exercício da cidadania tem sido feita na escola; um “espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tantas quantos os processos mais refinados de dominação;

- O projeto escolar, no qual se depositaram tantas expectativas, enquanto *fábrica de cidadãos*, originou muitos equívocos e poucos resultados;

- A promoção de dinâmicas educativas, assumidamente *pró-criança*, necessita de um “aparato organizacional adequado e rompem com as estruturas instituídas e formalizadas no modelo secular da escola”.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

Neste trabalho, a expressão Educação de Infância refere-se à educação dos meninos e meninas dos 0 aos 6 anos de idade; as idades correspondentes aos setores educativos de creche e jardim-de-infância.

Quando utilizamos o termo Educação Pré-Escolar queremos referir-nos ao tipo de ação educativa que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar (LQEPE, 1997, artº 3º).

Bairrão afirma que “O termo Educação Pré-Escolar é geralmente aceite como englobando o período de educação formal que precede a entrada para a escola. No entanto, podemos dividir este período em duas fases distintas com características diferentes: a fase dos 0 aos 3 anos e a fase dos 3 aos 6 anos” (1993, p. 81).

4.1. Princípios e teorias em Educação de Infância

Nos capítulos anteriores procurámos evidenciar os grandes desafios que se colocam a todos aqueles que continuam a acreditar que a educação é a base do desenvolvimento e que a sociedade em geral deve assumir um forte compromisso nessa missão (CNE, 2008).

No mundo atual, família e escola, instituições protagonistas da educação necessitam de se reinventar para cumprir a nobre, mas muito difícil, tarefa de cuidar das suas crianças. Na aldeia global das nossas vidas e second lives, travam-se lutas, muitas vezes inglórias, para continuar a resguardar a infância como um tempo e um espaço de sonho (bom) a que todas as crianças deviam ter direito. Ao contrário do poeta, muitos têm dificuldade em defender que “que o sonho comanda a vida/que sempre que um homem sonha/o mundo pula e avança como bola colorida/entre as mãos de uma criança” (Gedeão, 1956, s/p).

A alteração do tecido social e económico, designadamente, a crescente urbanização, o trabalho feminino, a diminuição dos contactos com a natureza, o ritmo de vida acelerado, a falta de tempo para as relações pessoais, levam a que a sociedade se deva preocupar “...com a saúde, a educação, a estimulação da criança em idade pré-escolar, tomando a seu cargo tarefas noutros tempos entregues à família alargada e que a família nuclear não pode assumir” (UNESCO/IFAS, 1978, p. 12). Durante todo o séc. XX, a maioria dos países da Europa Ocidental tentou garantir índices de proteção à infância, desenvolvendo investigação de base a políticas sociais e educativas capazes de melhorar a má herança da industrialização e do trabalho infantil em larga escala. A criança começou a estar no centro e este puerocentrismo deu origem aquilo que frequentemente se designa por século da criança (cf. Vidigal, 1993, pp. 74-76), apesar de tudo, tardio, na história da humanidade. Como é sustentado pelo CNE “a preocupação pela criança é uma conquista da civilização actual” (1994, p. 15).

Pode parecer estranho questionar se este puerocentrismo beneficiou verdadeiramente a criança, mas, o que é facto é que este movimento teve (tem?) um “duplo sentido, pois nessa nova ordem “los niños perdieron tanto como ganaron”; ganharam proteção mas foram expulsos da “vida social adulta” e confinados a espaços fechados, muitas vezes sem liberdade de movimentos e apenas com a presença de um adulto (Pollock, 2000, p. 32;) Redin, 2000, p. 20, citados por Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 118).

Já no século XXI, num relatório da UNICEF (2008, p. 1) pode ler-se: “A infância está a viver uma grande mudança nos países mais ricos do mundo. A geração actualmente em formação é a primeira em que uma maioria passa grande parte da primeira infância em alguma estrutura de cuidados fora de casa”. Esta constatação também é assinalada na introdução da portaria que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches portuguesas (Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto), onde é dito que as famílias e as “estruturas sociodemográficas têm vindo a alterar-se substancialmente, assistindo-se a uma quebra na rede de apoio familiar e de vizinhança e ao predomínio das famílias nucleares em detrimento das famílias alargadas”. Esta situação está na base daquilo que Sarmiento (2004, p. 11) designa de institucionalização moderna da infância em que se dá esta passagem da educação doméstica para a educação em instituições”.

E esta realidade deve merecer políticas que defendam a educação de infância como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças como fator de equidade (CNE, 2008)

e “mediadora na dialéctica entre a idiosincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural” (Zabalza, 1987, p. 48).

Os discursos políticos e técnicos sobre as pedagogias da educação infantil têm sido delineados em torno dos seguintes aspetos: a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância; a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças; a preocupação com o perfil dos profissionais para atuarem na educação de infância; a definição de valores para a socialização das crianças, fundados nas mais diversas conceções sobre educação; a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenção; a seleção de metodologias e de conteúdos; a produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial; as discussões sobre os usos do tempo; a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina (cf. Barbosa, 2006, pp. 57-58).

Em Portugal, a educação de infância “constitui seguramente o domínio do campo educativo mais invisível no que diz respeito à expressão pública da reflexão sociopedagógica e política” (Correia, 2002, p. 4), apesar de ser considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (LQEPE, 1997, artº 2º). Este setor educativo, organizado numa rede nacional supervisionada pelo Estado, apresenta um conjunto de debilidades (já relatadas em capítulo anterior) similares às da educação de infância em geral. Muitos dos problemas verificados exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e contextualizadas localmente, por equipas de profissionais de várias áreas (saúde, da educação, da cultura, do apoio social) (CNE, 2008).

A valorização desta etapa educativa reafirmou a ideia de que “o que se não fez pela criança até à entrada para a escola dificilmente se recupera. Na melhor das hipóteses, o jardim-escola e a escola primária podem ainda oferecer uma ocasião para ajudar a criança a voltar atrás e a retomar o fio à meada (...)” (Branco, 2007, *Resumo*). Investigações recentes sobre o desenvolvimento neurológico indicam que uma elevada percentagem (80% a 85%) das ligações neurológicas irão desenvolver-se durante os “primeiros seis anos de vida, e que a sua taxa de crescimento é mais acelerada nos primeiros desses anos, donde se concluiu os primeiros anos deverão ser marcados por uma exploração activa em ambientes ricos e seguros” (Katz, 2006, p. 12).

Os ambientes ou contextos formais de educação de infância são, frequentemente, designadas por serviços. Dahlberg, Moss e Pence (2003) entendem que a designação de serviços [de educação de infância] se liga com entrega de produtos padronizados. Em alternativa preferem caracterizar estas instituições como fóruns onde crianças e adultos

participem em projetos de intervenção sobre o real, mas com forte significado cultural, social, político e económico, promovendo a participação da criança pequena na sociedade.

Para que estes fóruns tenham impacto no desenvolvimento global das crianças, é necessário que exista envolvimento duradouro e as estruturas [sejam] de qualidade ou de alta qualidade, que incluam oportunidades da criança interagir com outras, “com os adultos e com os ambientes, de formas que apoiarão a sua busca inata de discernirem relações de causa-efeito, a sequência de acontecimentos e outros padrões à sua volta” (Katz, 2006, p. 12).

Boas políticas educativas e bons projetos curriculares constituem uma oportunidade para o pré-escolar desenvolver a ação educativa a partir das histórias únicas das crianças onde se devem fundar os mapas cognitivos de aprendizagem (na aceção Bloomiana), conseguindo manter “a motivação e a adaptação mútua sujeito-método” (Zabalza, 1987, p.86). Mas, como em tantos outros setores da sociedade, persistem “efeitos perversos mesmo das políticas generosas” (Vasconcelos, 2007, p. 52), pelo que se torna importante ter em linha de conta as recomendações da UNICEF:

Recorde-se que nos países da OCDE mais de “dois terços de todas as mulheres em idade activa trabalham actualmente fora de casa. Muitas adiam a gravidez por uma década ou mais, em comparação com as mães de gerações anteriores, e muitas têm de ter em conta a estabilidade das suas carreiras” (...) Por conseguinte, para muitos milhões de mães, as pressões laborais crescentes não reflectem novas oportunidades mas novas necessidades” (2008, p. 3)

E para responder a estas novas necessidades, as creches “assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias (Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, preâmbulo) e os jardins-de-infância atuam em “estreita cooperação com a família” (LQEP, 1997, artº 2º).

Com o contributo social de creches e jardins-de-infância as crianças podem crescer em contextos que garantem sentimentos de segurança afetiva às crianças e aos pais, permitindo a uns e a outros uma melhor qualidade de vida para lidar com as dificuldades do mundo atual. E, a criança começa cedo a frequentar esses circuitos, por vezes vertiginosos, de conciliação de tempos e espaços. Como notam Harms e Clifford “Em nenhuma outra altura estão os alunos tão expostos a uma variedade tão grande de contextos educacionais como durante os anos pré-escolares” (2002, p. 1068).

É muito importante encarar as crianças como seres sensíveis, pensantes, apesar da sua idade, e envolvê-las em projetos a partir das “suas predisposições e em sentimentos

desejáveis, de modo a que predisposições e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida” (Katz 2006, p. 11).

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar pretende o alcance de objetivos que se ajustam aquilo que temos vindo a expressar como bons princípios para a educação de infância. Aqui se destaca o que preconiza a LQEPE (Lei 5/97, de 10 de fevereiro) quanto a esses objetivos:

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- e) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- f) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- g) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- h) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (artigo 10º).

Da sua análise ressalta a preocupação com o desenvolvimento global, o bem-estar e a socialização, que pode ocorrer noutros tempos e espaços que se vão alargando de forma gradual. É o reforço da tão mencionada ideia de que é precisa toda uma aldeia para educar uma criança. De facto, apesar de a família ter perdido “o monopólio da informação e da formação”, esta instituição continua a ter um papel preponderante para moderar “a flagrante desproporção que existe entre a criança (vulnerável e desprotegida) e o mundo (inexorável e complexo) que a cerca, colocando a primeira em condições de estabelecer permutas com o segundo sem ser aniquilada” (Miranda, 2002, pp. 11-13). Como disse o então Presidente da República, Jorge Sampaio, “Nunca como hoje, as crianças ocuparam um lugar tão importante na vida familiar e social. (...) Mas, ao mesmo tempo, nunca como

hoje, tivemos tão pouco tempo para cuidar dos nossos filhos, para com eles convivermos no dia-a-dia” (APEI, 2000, p. 58).

No resumo da sua tese de doutoramento, Maria Eugénia Branco relembra a ligação entre sabedoria popular e psicanálise, sublinhada por João dos Santos. O povo diz que “a educação começa no berço” e João dos Santos acredita que é na relação precoce mãe-filho que “reside o ponto de ancoragem seminal da organização psíquica da criança: a sequência desenvolvimental das etapas pulsionais; a estruturação do Eu individual e autónomo; a formação da personalidade ética, criativa e solidária” (Branco, 2007, resumo). Para consolidar a ideia da importância educativa desta etapa, ficamos com o sentido das palavras de Brazelton e Greenspan (2000), quando dizem que as irredutíveis carências da criança são ou não satisfeitas em função do modo como cada bebé/criança sente como são transacionadas as suas emoções. E isso só se pode fazer com pessoas equilibradas e instituições de alta qualidade.

Durante muito tempo, a sociedade encarou a infância como um período da vida caracterizado pelo obscurantismo, em que a criança era vista como um “adulto em miniatura” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 54). Como já foi sustentado noutras partes deste trabalho, esta visão sofreu mudanças radicais ao longo dos séculos.

Estas metamorfoses estavam concetualmente comprometidas com as teorias emergentes de Stanley Hall, de Sigmund Freud e de John Dewey, no final do séc. XIX e início do séc. XX. O começo do estudo científico do desenvolvimento da criança ocorreu com a publicação da obra de Hall (1893), intitulada *The Contents of Children’s Minds on Entering School*, cujas pesquisas foram seguidas por Gesell. A investigação produzida permitiu “destacar as diferenças entre as características comportamentais, psicológicas e físicas das crianças e dos adultos” (Frederick, 1988, p. 181).

Nesta vaga de cientificidade, no estudo da infância e do seu desenvolvimento, surgem também os trabalhos de Sigmund Freud (1856-1939) e de Jean Piaget (1896-1980). Estavam lançadas as “bases para a psicologia do desenvolvimento que transformam a infância num conceito científico e universal, possível de ser apreendido e pesquisado” (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 115).

Os estudos de Freud expuseram um profundo conhecimento da sexualidade infantil e da psicanálise, pensada como um auxiliar da educação. Em 1905, Freud publica a obra *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, onde sobressai a necessidade da observação da criança e da sua sexualidade, pela importância crucial no desenvolvimento da sua personalidade.

Na mesma época é de destacar a obra de John Dewey e o Movimento da Educação Nova/Escola Nova ou Progressiv Education. Para este educador, a escola devia ser vista como “uma extensão da casa, o grupo classe como uma reprodução da sociedade democrática, sendo a relação entre a família, a escola e a comunidade enaltecida como o contexto fundamental” para a socialização da criança (Gaspar, 2004, p. 13).

Em texto de 2005, Filomena Gaspar explica, a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, explorada por Rogoff e Chavajay (1995), que a sociedade atual tem um conjunto de novas representações da criança, quando acredita que “os seres humanos não nascem mas que são construídos na sociedade (...); sustentando também que a criança se desenvolve “na interação com os outros e se apropria, nessa interação, dos instrumentos e signos que os outros seres culturais e sociais utilizam para mediar essa interação” (p. 47).

Mais recentemente e na mesma linha, Vasconcelos relembra:

“A criança já não é compreendida como incompleta ou com falta de...é entendida como um ser inteligente, quer dizer, como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências, não como uma pessoa que conta com n pontos nos testes de inteligência” (2007, p. 39).

A educação pré-escolar deve investir na criança completa e proporcionar experiências de aprendizagem para conhecer, adquirir capacidades e explorar predisposições e sentimentos, sendo que o conhecimento se destaca não apenas por ser “mais importante do que os outros quatro tipos de aprendizagem, mas porque é uma responsabilidade única de instituições educacionais, tais como as escolas” apesar de não ser exclusivo das mesmas (Katz, 2006, p. 9).

Na mesma linha, Judith Schickendanz defende que “the importance of early childhood in cognitive development has increased” (1982, p. 273) e a investigação sobre a criança e o seu mundo tornou-se um dos maiores desafios da educação no séc. XX, tentando servir de suporte a melhor educação na família e nas instituições de apoio social e/ou educativo para crianças pequenas. Muitos dos estudos sobre os efeitos de programas pré-escolares (de que constituem referência obrigatória as investigações americanas a partir dos anos 60) são responsáveis pela crescente tomada de consciência das sociedades para os aspetos positivos da sua frequência, nomeadamente no combate ao insucesso escolar.

Com efeito, da Declaração dos Direitos da Criança (1959) aos dias de hoje, a investigação sobre a qualidade da educação pré-escolar, nas suas mais diversas vertentes, tem vindo a aumentar: Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação

(1969); Simpósios organizados pelo Conselho da Europa (1975, 1979, 1983, 1985, 1987, 1988); Balanço efectuado pela Comunidade Europeia (1980); Relatórios da OCDE (de 1975 a 1981/82); Trabalhos da UNESCO sobre a EPE (1974, 1976, 1981, 1985); Projecto nº 8 do Conselho da Europa, que “recomenda a introdução definitiva da Educação Pré-Escolar na Escola Básica” (Meireles-Coelho, 1989, p. 6) e, ainda, Schweinhart, Barnes e Weikart (1993); Lazar e Darlington (1982); Hebbeler (1985); Schweinhart, Weikart e Larner (1986); Meyer, Gersten e Gutkin (1983); Miller e Bizzel (1983); Meyer (1984); Frede e Barnet (1992); Schweinhart e Weikart (1997), indicados num artigo de Nabuco (1997, p. 64).

Mais recentemente são de destacar dois projetos ingleses: o Effective Provision of Pre-school Education (EPPE, 1997-2003), fundado pelo Department for Education and Employment (DfEE), referido na obra coordenada por Siraj-Blatchford (2004) e o Effective Early Learning: an action plan for change (EEL Project). Este último teve início em Maio de 1993 e foi coordenado por Pascal e Bertram, professores no centro de Investigação para a Infância, do Worcester College of Higher Education (Pascal & Bertram, 2000).

As narrativas históricas sobre a educação da criança, da autoria de Gomes, demonstram que “ as instituições para a educação sistemática de crianças em idade pré - escolar datam da 2ª metade do séc. XVIII e, sobretudo, do séc. XIX” (1986, p. 13) e estão intimamente ligadas ao trabalho da mulher/mãe, na época da Revolução Industrial, mas, na opinião de Garrido (1986) só quando nascem os sistemas públicos se pode falar em educação pré-escolar.

Ao falar dos efeitos do investimento neste setor, Evans afirma que não restam dúvidas sobre o investimento cada vez maior em projetos de qualidade na educação de infância: fazê-lo “é uma atitude economicamente válida; isto é, a taxa de retorno sobre o investimento nos primeiros anos é mais elevada do que as taxas de retorno em outros sectores do sistema educativo” (Evans, 2002, pp. 959-960). Esta constatação também é salientada pela OCDE, quando destaca os resultados da análise de Cleveland e Krashinsky (2003) que sugerem:

“arguments in favour of treating ECEC as a public good are similar to those used in favour of public education. In sum, early childhood services deliver externalities beyond the benefit of immediate, personal interest or consumption. Early education and care contributes to the public good, e.g. to the general health of a nation’s children, to future educational achievement, to labour market volume and flexibility, and to social cohesion” (OECD, 2006, p. 9).

Apesar da pluralidade de estudos, realizados em diversos contextos geográficos e sociais, que atestam o papel positivo da frequência da educação pré-escolar e dos seus efeitos a longo prazo, subsistem muitos dilemas quanto à qualidade do contexto social global. A sociedade como um todo organiza-se, prioritariamente, em torno de interesses – económicos, religiosos, filosóficos, políticos - e coloca, em último lugar, atividades menos lucrativas, como é a defesa dos interesses das crianças. Como bem referem Graue e Walsh (2003, p. 9), não seria “fácil chegar a acordo sobre como tornar o mundo um lugar melhor para as crianças”.

4.2. A procura de identidade em Educação Pré-Escolar e efeitos colaterais no desenvolvimento global das crianças

Ao longo dos tempos, a educação dos mais novos sofreu mudanças significativas, sobretudo quando se passou do “obscuro domínio da esfera doméstica” para a “esfera pública” e essa passagem colocou problemas complexos, em termos de políticas educativas, sendo determinante nos processos de desenvolvimento humano (2003, p. 13).

A generalização da ideia dos benefícios que a criança tem ao frequentar a EPE alicerçou as políticas dos anos noventa que pareciam promover a era do pré-escolar. Porém, “enquanto não houver jardim-de-infância para todas as crianças entre os três e os seis anos, Portugal continuará a ser um país indigente em matéria de educação pré-escolar” (Ribeiro, 2002, p. 7). À semelhança do movimento pendular, a ação pedagógica dos jardins-de-infância balançou continuamente em torno de duas tendências – a social e a educativa. Formosinho e Sarmiento declaram que “Ainda que estas vias não sejam de todo dissociáveis, em diferentes momentos históricos tem sido sobrevalorizada uma ou outra (...)” (2000, p. 7) e esta situação leva a que a construção identitária da educação pré-escolar continue a não ser um processo consensual.

O grande desafio passa por “reconciliar os dois grandes fins atribuídos à educação pré-escolar em Portugal ao longo do último século” (Gaspar, 2005, p. 48).

Para além da óbvia satisfação das necessidades básicas de segurança e bem-estar que todas as famílias procuram, quando deixam os seus filhos aos cuidados de um jardim-de-infância, as representações sociais carateristicamente educativas/curriculares e/ou pedagógicas pendem muitas vezes entre estas duas orientações:

a) Uma, de preparação para a escola - Neste modelo, a educação pré-escolar deve preparar a criança na aquisição de pré-requisitos essenciais à sua escolaridade futura. A educadora organiza previamente um conjunto de tarefas em que a criança tem que reproduzir modelos, chegando, em alguns casos específicos, a alfabetizar precocemente a criança;

b) Uma outra, de matizes acentuadamente fröbelianas, de crescimento natural da criança, frágil como uma flor, onde a função de a proteger será suficiente. O JI é visto como uma extensão do lar, em que a preocupação central é a de tratar da criança na ausência dos pais, fornecendo-lhe alimentação e brincadeiras organizadas com materiais adequados e em que o educador exerce uma vigilância segura da sua ação (cf. Assis, 1985, pp. 1-3).

A LQEPE veio clarificar a sua função, que se pode identificar, de forma geral, na redação de dois dos seus objetivos:

“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (artº 10º, alínea a) e também “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (artº 10º, alínea d).

Mas nem sempre se pensa que a idade das crianças e a sua natural curiosidade são dois aspetos muito importantes para o desenvolvimento. De facto, a faixa etária [0-6 anos] em que se aprende mais e melhor é, paradoxalmente, a faixa etária que, por múltiplas e diversas vias, é relegada para segundo plano ou alvo de investimentos inoperantes e desfocalizados (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 27).

Este período é muito fértil para a aprendizagem: “(...) as crianças aprendem quem são, quem são as pessoas que mais importância têm para elas, e como é o mundo que as rodeia. Aprendem a participar nesse mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito reflexivo” (Bruce, 2000, p. 11).

A falta de atenção ao setor é igualmente referida por Vilarinho (2001, s/p), quando se refere aos resultados da sua pesquisa de 2000, que lhe permitiram confirmar que, para além de existir uma “desvalorização da dimensão política desta área educativa”, também se “observou uma disputa entre duas concepções de Educação Pré-escolar – uma que se assume como complementar à família e com uma função social e outra que se assume como a primeira etapa da Educação Básica com uma função educativa”.

A respeito deste duplo caminho da educação pré-escolar, as práticas pedagógicas nunca têm apenas uma função de guarda ou uma função educativa/de antecipação da escolaridade, ainda que o modelo curricular saliente uma ou outra (Projecto Alcácer, 1990), referido por Trindade & Roldão (2004, p. 13), que se traduz num esvaziamento de sentido próprio do jardim-de-infância.

Fazendo uso de uma expressão utilizada por estas autoras, ainda não é este o bilhete de identidade a que este setor tem direito. A educação pré-escolar pode fazer a diferença na socialização segura da criança/cidadã do século XXI. E esta finalidade pode ser atingida através de um modelo curricular que invista na “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP), no conceito Vygotskiano. Esta ideia, muito divulgada por investigadores portugueses, pode ajudar a conferir a identidade procurada da educação pré-escolar, dando resposta à questão pragmática e recorrentemente colocada pela sociedade: afinal, para que serve o jardim-de-infância? Para guardar? Para formar? Para instruir? Para educar?

As dúvidas não são novas: já se colocaram à escola de elites, já se colocaram à escola massificada e, hoje, colocam-se também ao ensino superior. Neste movimento em rotunda, alguns ainda acreditam encontrar uma saída de qualidade identitária. Continuam a acreditar nas fortes potencialidades de desenvolvimento global que a escola e, neste particular, o jardim-de-infância tem para as crianças, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem e bem-estar que explorem

“a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Gaspar, 2005, p. 48), explicando o conceito ZDP de Vygotsky (1978).

Já em 1968, Francesco de Bartolomeis escrevia que a nova escola infantil apresentava uma

“fisionomia especial para ir ao encontro de exigências especiais” relacionadas com a forma como encararmos as suas necessidades, a conceção que temos do desenvolvimento da criança, a responsabilidade que se lhe atribui e tantos outros aspetos que, resumidamente, se poderão designar por “filosofia da educação pré-escolar” (pp. 16-18).

A educação das crianças deve potenciar o seu crescimento global, uma vez que “o ser humano é uma totalidade” (Assis, 1985, p. 3) com direito ao conhecimento assente no “mundo próprio” do indivíduo, direito esse que “não passa por aprendizagens precoces, por resultados exteriores necessariamente autoritários” (Pereira, 1988, p. 16), sem partir das suas predisposições. E, as predisposições não podem ser aprendidas através da instrução, através de métodos que não são apreciados, são maçadores ou dolorosos” (Katz 2006, p. 11). As crianças precisam de estar envolvidas e sentir que as suas necessidades são atendidas, aprendendo a viver em comunidade e democracia.

Como nos lembra João dos Santos, “O jardim-escola (...) só é democratizante, quando integra e simultaneamente influencia a cultura local, regional e nacional e quando nele se aprender a Ver e a Falar” (1983, p. 51). Um ambiente facilitador da comunicação pode potenciar o desenvolvimento social da criança. Os estudos de Katz e McClellan (1997), Ladd e Birch (1999) e Coplan et al. (2001), referidos por Lillian Katz (2006, pp. 18-20) exploram este assunto e fornecem pistas para o desenvolvimento de um bom trabalho no que concerne à aquisição de competências sociais que ocorrem nestas idades. Nesta publicação, a autora coloca em evidência o seguinte:

a) a menos que as crianças atinjam uma competência social mínima por volta dos seis anos (com uma oscilação de mais ou menos meio ano), o seu equilíbrio está em risco para o resto da sua vida;

b) o padrão de comportamento social positivo ou negativo por parte da criança determina igual modo de resposta da interação dos outros com ela;

c) se uma criança é amigável e se aproxima dos outros será aceite e ganhará confiança na sua competência social buscando novos patamares mais complexos;

d) uma criança difícil de abordar ou de interagir é frequentemente evitada, ignorada ou rejeitada pelos outros e isto limita as suas oportunidades de adquirir novas competências e torna-a menos agradável aos olhos dos outros de forma cíclica;

e) quando as crianças são tipicamente agressivas, tendem a abordar os outros de forma a serem rejeitadas por eles, e este movimento aumenta a um ritmo alucinante, levando a que sejam apanhadas num ciclo negativo;

f) os adultos são responsáveis pelo nivelamento das suas preferências pessoais, relativamente às crianças; tanto para aquelas de quem se gosta, como para aquelas de quem não se gosta tanto, o investimento deve ser de equidade, de maior investimento relacional no sentido de escuta e ajuda; a criança não consegue quebrar sozinha, um ciclo de aprendizagem social negativo; “temos de as ajudar precocemente!” Mais tarde será demasiado tarde (Katz, 2006, pp. 18-20).

Continuando a debater a importância das relações no desenvolvimento pleno das crianças pequenas, salientamos a opinião de alguns autores que defendem que a função mais importante da educação pré-escolar é “la felicidad del niño”, que pode ser preservada através de programas de qualidade, elaborados com base em objetivos contextualizados; técnicas adequadas; seleção e formação de pessoas especializadas; informação aos pais; estudos aprofundados sobre as necessidades das crianças; definição do papel dos diversos estabelecimentos; importância da estabilidade (continuidade e unidade) na vida da

criança; direito da criança à sua personalidade; bem-estar da criança independentemente das zonas geográficas onde vive (Fuente, 1986, p. 133, adaptado).

Para a felicidade da criança, o afeto e a vinculação são fundamentais. Quando fala dos efeitos da relação familiar no desenvolvimento da criança, Gabriela Portugal usa a expressão “irrational involvement” (de Bronfenbrenner), para esclarecer que “alguém tem de ser doido por aquela criança” (Portugal, 1990, p. 51) num tempo em que procuramos o “lugar que a contemporaneidade reservou para a criança (...)” (Sarmento, 2004, p. 10).

Se pretendemos que a infância se constitua como um espaço/tempo pedagógico, onde adultos e crianças se afirmam como sujeitos historicamente construídos não podemos “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (Freire, 2002, p. 33). Como relembra Katz, para aprender e crescer é necessária autoestima: “se realmente queremos que as crianças tenham autoestima, então devemos estimá-las” (2006, p. 10).

Dificultando estes processos de autonomia, debatemo-nos hoje com a globalização e um misto de transformações que podem implicar a “diminuição da primazia das instituições nacionais económicas, políticas e sociais, e por esse motivo afectam o contexto quotidiano no qual a criança cresce e interage com a sociedade” (Kaufman et al, 2002, p. 4, apontado por Tomás, 2006, p. 42).

O tempo da infância de hoje é marcado por uma inconformidade com a norma, “ a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença, à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (Sarmento, 2004, p. 10).

Só assim é provável a renovação geracional. Como nos diz Ortega (1944, p. 38), lido em Paraskeva (2002, p. 111), “um homem faz parte de uma geração (...) e cada geração não se encontra num determinado espaço por obra do acaso, mas sim directamente enquadrada após a geração que a precede”.

A estes focos de pesquisa junta-se a necessidade de promover um campo de estudos especializados sobre a infância, de carácter transdisciplinar, para estudar as crianças nos seus traços peculiares, “a partir de si próprias, pelo ouvir da sua própria voz e pelo reconhecimento da sua condição social e cultural” (Comissão Científica do Congresso Internacional sobre os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, p. 29).

Spodek e Saracho defendem que “Early childhood education researchers, scholars, educators, advocates and leaders need to identify educational goals in relations to a transforming society” (2007, p. 20).

Uma sociedade que assegure uma educação pré-escolar em estreita colaboração com as famílias, numa ação conjunta, planeada em que as crianças beneficiem de ações educativas estruturadas “before formal academic instruction but it should not be construed as meaning that children of this age are incapable of learning” (Schickendanz, 1982, p. 273). E uma aprendizagem equilibrada deve promover o desenvolvimento de valores como solidariedade, amor, amizade, respeito pelas diferenças, senso crítico, aprendizagem dos direitos e dos deveres, pois independentemente da idade, a educação é sempre um processo a ser “realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (Freire, 2002, p. 162-163).

No todo do sistema educativo, a educação de infância pode tornar-se a base, “eventualmente a antecâmara” (Vasconcelos, 1993a, p. 83) da construção de um mundo melhor, porque “O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixarmos ao nosso mundo” (UNESCO, 1998, p. 10).

Mas nem todas as filosofias de educação configuram um bom modelo para crianças pequenas. Vilhena refere-se à importância do alerta dado por Piaget, na obra “Para onde vai a Educação”, quando salienta que a pedagogia “não é uma ciência da criança, mas do homem”. A autora fala-nos da paixão da educação e diz que “Todas as observações incandescentes, misto de paixão e lucidez, serão um pouco redutoras, mas são elas que criam espaços de luz contagiantes nas nossas vidas” (2000, p. 10) e alavancam pedagogias criativas, significativas e diversificadas.

Como em outros setores educativos coexistem várias possibilidades de lidar com a criança e a sua socialização. Numa leitura do Estudo Temático da Educação Pré-escolar e Cuidados na Primeira Infância em Portugal (OCDE, 1998), Folque escreve que os autores identificaram uma “certa visão romântica e idílica da infância e um menor reconhecimento de que as crianças são actores sociais de pleno direito” (2000, p. 34), apesar do amplo movimento da promoção dos direitos da criança. Para muitos, o século XX tornou-se

“o século de emergência de sucessivas imagens da criança como sujeito de direitos, conforme se pode comprovar pelos sucessivos esforços legislativos, consubstanciados em documentos como a declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989)” (Tomás & Soares, 2004, p. 5).

A educação de infância reivindica uma diversidade de tipos de contextos educacionais e uma estrutura contextual alargada (Harms & Clifford, 2002, pp.1074-1075), conforme podemos observar na ilustração seguinte:

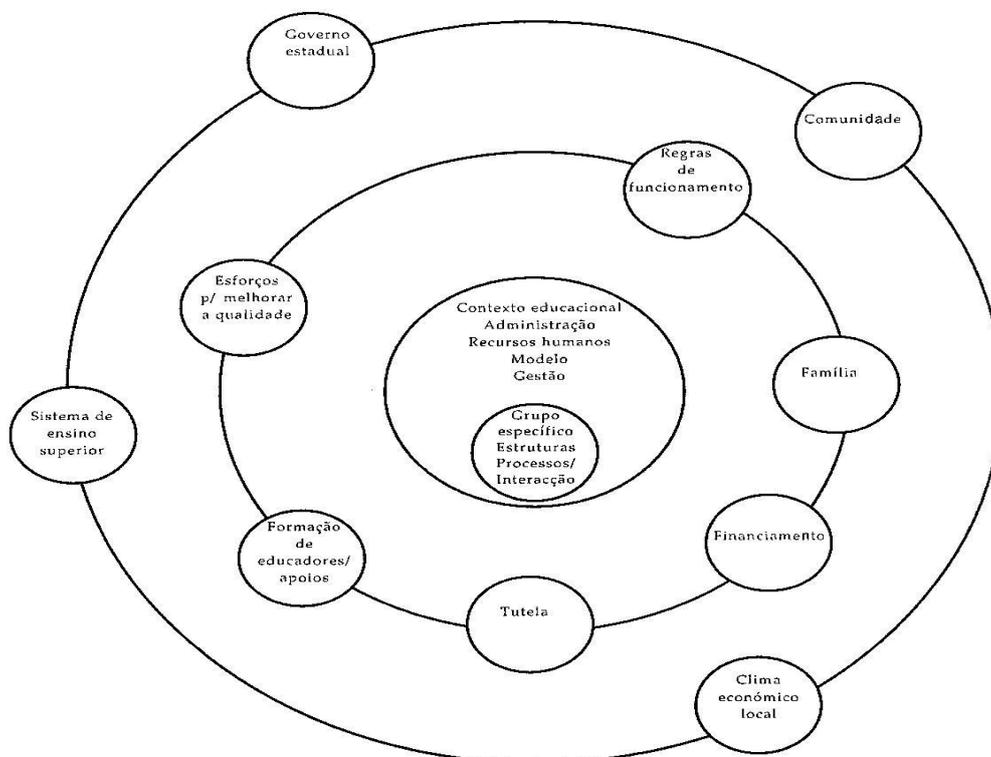


Figura 1 - Estrutura teórica para avaliação de contextos de atendimento à criança

A análise do esquema da Figura 1 coloca em evidência os fatores do exossistema que podem exercer influência no desenvolvimento da qualidade do mesossistema. A importância desta influência é reconhecida nos estudos de Broffebrenner (1977; 1979), Moos (1980), Whitebook, Howes e Phillips (1989) e Doherty (1991), apontados por Harms e Clifford, na obra acima citada (2002, p. 1074).

Pelo exposto, conclui-se que os meninos e meninas pequenos não podem “permanecer incólumes aos contextos em que se movem” e também não se pode pensar nas crianças sem “tomar em consideração as situações da vida real [porque isso seria] despir de significado tanto as crianças como as suas acções” (Graue & Walsh, 2003, p. 24).

Na organização de contextos de qualidade é preciso não perder de vista que a educação é uma prática social produtora de saber em que a teoria é repleta de prática, “gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica (...) teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo” (Kramer, 1994, p. 16). Esta permanente relação entre teoria e prática ajuda a problematizar a ação quotidiana e a garantir habitus pedagógicos centrados em pedagogias libertadoras. Estes modos de fazer educação de infância, fundamentados na criatividade e na reflexão

poderão ajudar as crianças a responder "à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (Freire, 1974, p. 83).

No final do séc. XX, num discurso proferido em Belém, numa iniciativa dedicada ao Pré-Escolar em Portugal, o então Presidente da República, Jorge Sampaio, anunciou alguns princípios para uma educação de infância de qualidade. Aqui os destacamos, de forma citada:

- a) "...a educação de infância não é apenas um problema da escola;
- b) ...é preciso sublinhar a importância dos pais e das famílias, dos amigos e dos espaços informais na educação das crianças.
- c) É preciso também que sem prejuízo dos direitos das crianças a estarem com os pais... [aproximar] os serviços prestados das necessidades das famílias em matéria de horário das instituições, e assegurando uma componente socioeducativa e de animação de qualidade.
- d) ...assegurar um ambiente educativo propício ao desenvolvimento e de harmonizar objectivos não deve favorecer a adopção de modelos rígidos e uniformes. Os jardins de infância devem organizar-se com grande maleabilidade, tendo em conta as tradições familiares e as comunidades em que estão inseridos.
- e) Para além do desenvolvimento pessoal há duas dimensões do trabalho educativo que é essencial assegurar nos jardins de infância: a aprendizagem da vida em comum/cidadania democrática e (...) o contacto com o conhecimento e a cultura. Já não nos servem instituições apenas preocupadas em entreter" (APEI, 2000, pp. 58-59).

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E QUALIDADE

À semelhança do que acontece em muitos outros campos científicos, parece-nos fundamental refletir, começando pela clarificação dos conceitos que tentamos relacionar.

Tendo já dedicado um capítulo deste trabalho à educação de infância (EI) e à educação pré-escolar (EPE), debruçar-nos-emos, agora, sobre alguns dos muitos conceitos de qualidade.

Na visão das Nações Unidas, qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável e, enquanto conceito histórico, altera-se no espaço e no tempo, dando resposta às exigências da sociedade.

Quando falamos de qualidade educativa das crianças, referimo-nos à qualidade de que podem usufruir em casa e nos mais variados centros de educação formais e não formais disponíveis numa sociedade organizada em torno da valorização do Estado como regulador da cidadania; no fundo, existe uma forte ligação entre os conceitos de qualidade educativa e qualidade de vida. Qualidade de vida é, para Felce e Perry (1995, citados por Bairrão, 1998, p. 46) “constructo multidimensional com três dimensões principais: as condições objectivas de vida, a noção subjectiva de bem estar e os valores e as aspirações pessoais”.

Assim sendo, qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas e, nesse sentido, a democracia é uma componente essencial da qualidade na educação para todos. Com efeito, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995, p. 177, referido por Gadoti, 2009, p. 3).

E é nesta triangulação entre princípios políticos, valores perpetuados pela memória histórica e valor social da educação que buscamos uma clarificação de conceitos.

Para Sá-Chaves, quando falamos de qualidade, entramos:

“definitivamente no campo da subjectividade que toda a interpretação pessoal constitui e na radical (e feliz) consequência da impossibilidade de um discurso uniforme e totalizador, que pudesse assumir-se como a verdade da qualidade e, conseqüentemente, como a anulação da voz própria de cada indivíduo, sociedade ou cultura, enquanto factor estruturante e mobilizador de uma identidade específica” (2002, p. 105).

Numa outra interpretação pessoal, Lemos refere que o conceito é extraordinariamente dúbio; qualidade é plural difuso e “quando aplicada às questões de carácter social, como neste caso a educação, este problema de ser demasiado difuso é bem maior” (2002, pp. 90-91).

De facto, parece não ter sentido discutir a qualidade educativa ao mesmo nível da qualidade empresarial, por exemplo. Existem especificidades dinâmicas. A este propósito, vale a pena destacar um comentário de Zabalza, que versa assim: “Pero todo el mundo entiende que no es lo mismo elegir una lavadora que una guardería para su hijo-a” (2000, p. 20). Em 1996, Bush e Phillips (referidos por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82) afirmavam que os anos 80 e 90 tinham desencadeado o movimento da qualidade, no campo educativo. Na sua análise, ressalta a ideia de que esta atividade, sobejamente desenvolvida noutros campos profissionais, era trazida para o seio da educação como uma coisa nova a ser debatida e implementada.

Todavia, o movimento da qualidade pode ser encarado como “uma espécie de fuga para a frente”, nomeadamente quando se considera que o debate educativo está encerrado (Amiguiño, 2002, p. 226). Lemos chega mesmo a interrogar-se sobre esta preocupação recente, lembrando que a ânsia pela busca da qualidade tem muito que ver com a necessidade de criar novos conceitos e novas linguagens, quando escreve: “A vertigem da novidade constante desestrutura habitualmente as organizações que têm como finalidade um processo que é longitudinal”, como é o caso da educação (2002, p. 90). Para Zabalza “Cualquier cosa que se quiera decir sobre calidad en la educación es siempre algo provisional y tentativo” (2000, p. 18) mas que, na opinião de Formosinho, precisa ser um processo adequado aos “diferentes actores e contextos” (2000, p. 16).

Ao refletir sobre qualidade em educação, devemos pensar em qualidade ou qualidades? Na verdade, as diversas perspetivas de qualidade, como representações das singularidades, podem significar, devidamente analisadas e negociadas, uma mais-valia na “estruturação de um pensamento comum mais aberto e mais flexível a outras hipóteses de

trabalho e de reflexão” e contribuir, desta forma, para a criação de respostas sociais mais adequadas aos diversos contextos (Sá-Chaves, 2002, p. 106).

No texto, *A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança*, Sá-Chaves (2002, pp. 110-116) salienta algumas linhas de pensamento, que podem ser determinantes para potenciar a qualidade, designadamente:

1. “Da acção singular à acção plural;
2. Da cultura à intercultura;
3. Da acção tutelada à acção emancipada;
4. Da ênfase no discurso à ênfase na acção;
5. Do conhecimento teórico ao conhecimento prático pessoal;
6. Da epistemologia disciplinar à epistemologia (transdisciplinar);
7. Da tecnologia da informação à ciência da comunicação;
8. Da avaliação classificativa para a avaliação compreensiva”.

Também já no início deste milénio, Zabalza (2000) apresentava algumas recomendações para a promoção da qualidade que julgamos complementares aos princípios enunciados por Sá-Chaves. Deles, destacamos:

1. “La posibilidad de participar individualmente en la mejora de los centros, presentando iniciativas y propuestas de mejora para que sean tomadas en cuenta;
2. El trabajo en grupos;
3. La existência de un propósito estable;
4. La revisión sistemática del curriculum y de las prácticas formativas desde una nueva perspectiva del sentido de la escuela en el mundo del conocimiento;
5. La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos;
6. La inversión en formación;
7. La combinación entre placer y trabajo;
8. Buenas relaciones com el entorno;
9. La posibilidad de disponer si resulta preciso de espacios y tiempos para el desarrollo de experiencias fuertes en el ámbito de los aprendizajes” (Zabalza, 2000, pp. 40-45).

A maioria destas considerações já tinham sido destacadas pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC), em 1984, quando elencou um conjunto de critérios para a promoção da qualidade em contextos de educação de infância:

essas componentes-chave, apontadas num texto de Harms e Clifford (2002, pp.1080-1083), focavam-se em áreas como as interações entre a equipa técnica, as crianças e os pais, “o currículo, a qualificação e desenvolvimento da equipa técnica, o meio físico, os serviços de higiene, a segurança e os serviços de nutrição e fornecimento da alimentação”.

Quando nos fala de qualidade do sistema educativo, organizado segundo os princípios enunciados pela LBSE (1986), Ribeiro (1989, pp. 21-28) diz-nos que uma boa formação de professores e educadores depende, sobretudo, da conjugação de fatores como a qualidade: dos programas, do apoio pedagógico disponível e da capacidade de inovação.

Num texto em que se explora a controvérsia do conceito de qualidade, Guerra (2004, pp. 68-71) elenca um conjunto de novos tópicos para reflexão, designadamente:

- a) Desde la certeza a la incertidumbre - pouco se aprende se partirmos de verdades incontestáveis (dogmas) - “La certeza es un estado intelectualmente ridículo”;
- b) Desde la simplicidad a la complejidad – os problemas da prática educativa são muito complexos e não podem ser avaliados fora do seu contexto;
- c) Desde la neutralidad al compromiso - os fenómenos educativos caracterizam-se mais por componentes de natureza moral e política do que, propriamente técnico. Assim sendo, a responsabilidade dos intervenientes no processo exige controlo externo (democrático) e um compromisso interno definido pelos protagonistas;
- d) Desde el individualismo a la colegialidad – o coletivo potencia a qualidade da acção, melhora a aprendizagem e estimula modelos educativos que promovem a solidariedade e a tolerância;
- e) Desde la clausura a la apertura – a escola não se pode fechar em si mesma. Precisa de se abrir à sociedade global e ao meio onde se insere: “La permeabilidad de las instituciones es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez”;
- f) Del voluntarismo a la institucionalidad – o desenvolvimento profissional deve estar inscrito nas finalidades da instituição porque, “de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores”.

Gadotti (1992, pp. 1-9), na década seguinte e no que teve a ver com a realidade brasileira, dizia-nos que estava “emergindo a teoria e a prática de uma concepção da qualidade da escola baseada sobretudo na qualidade do seu projeto-político pedagógico”, onde as questões da qualidade deixam de seguir uma tendência padronizada e definida externamente/a hegemonia, referida por Gramsci, para se começar a centrar em modelos determinados pela escola/a dita autonomia, defendida por Castoriadis entre outros.

A procura de qualidade em educação de infância tem inspirado muitos investigadores, nos mais variados contextos geográficos e culturas e, como tantos outros aspetos, em educação, é orientada por princípios, valores e objetivos específicos de cada sistema político-educativo. Num trabalho de Folque, as recomendações para a promoção da qualidade, enunciadas no Relatório sobre o Estudo Temático da OCDE sobre Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal, de 1998, são as seguintes:

1. “Reforçar uma perspectiva holística na análise e desenvolvimento da educação e cuidados na infância; centrar o debate no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias; reforçar as parcerias e articulação entre diversos sectores da sociedade promovendo um forte envolvimento de todos os promotores; [criar um] sistema coerente e coordenado; [reforçar a] integração de educação e cuidados; [estabelecer] continuidade entre sectores e fases etárias; promover a coordenação interministerial, progredindo-se para a liderança de todo o processo por um só ministério.
2. Medidas urgentes a implementar
 - Desenvolver a inspeção e promover estratégias de monitorização e avaliação da qualidade dos serviços;
 - Melhorar os dados disponíveis sem os quais não é possível adotar medidas adequadas;
 - Assumir uma maior responsabilização pela faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade.
3. Mudanças culturais necessárias
 - Ao nível dos papéis do homem e da mulher: maior partilha de responsabilidades; igualdade de oportunidades no trabalho;
 - Quanto à representação social da infância e da família: a infância tem de ser assumida como uma responsabilidade da sociedade; mais apoio às famílias; Encarar as crianças como sujeitos e não como objetos;
 - Por uma cultura de responsabilização: avaliação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas; inspeção eficaz e relatórios abertos” (2000, p. 36).

Os estudos de Katz e Weikart (1993), apontados no CNE (1994) concluem que maus serviços em educação de infância representam uma oportunidade perdida para o futuro da criança. Por sua vez, Zabalza entende que a alta qualidade dos serviços em educação de infância (EI) permite o desenvolvimento da criança como sujeito de direitos diversos e cidadão de uma escola integrada na cidade (1998, p. 99). Esta ideia também é

defendida num relatório da Rede Europeia de Serviços de Apoio à Criança, quando se escreve especificamente que serviços de qualidade são aqueles que proporcionam:

“uma vida sadia, livre expressão, auto-estima individual, dignidade e autonomia, confiança em si e desejo de aprender, ambiente pedagógico e de cuidado estável, sociabilidade, amizade e cooperação com os outros, igualdade de oportunidades, sem discriminação sexista, racista ou em pessoas com necessidades especiais, diversidade cultural, colaboração familiar e comunitária e felicidade” (Balageur, Mestres & Perm, s/d, pp. 7-8).

Na aceção de Laevers, um contexto de qualidade é um contexto “onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas actividades” (2008, p. 6) o que pode potenciar uma educação de excelência, formando pessoas para pensar e agir com autonomia. E, para atingir este fim, este processo deve começar na primeira educação, na creche, na pré-escola, na educação infantil e deve continuar ao longo da vida (Gadoti, 2009, p. 6). A existência de programas pré-escolares de elevada qualidade, que se centralizem na aprendizagem, assim como nas competências pessoais e sociais, têm “benefícios duradouros para o desempenho dos alunos e para a sua socialização, tanto a nível escolar, como no resto das suas vidas, especialmente para os mais desfavorecidos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 4).

Apesar da mudança das circunstâncias sociais e demográficas, subsiste, nestes programas, um conjunto de princípios comuns, dos quais se destacam “um princípio relativo aos direitos humanos; um princípio moral e social; um princípio económico; um princípio de eficácia; um princípio de igualdade social; um princípio político; um princípio científico” (Myers, 1990/1991, pp. 56-57).

A partir destes e de outros inquestionáveis bons princípios muitos têm sido os projetos implementados a partir de um denominador comum. A aposta de investimento no capital humano tem tido bons resultados e os seus efeitos fazem sentir-se nos seguintes níveis: “sucesso nos níveis de ensino seguintes (Heckner & Lechner, 2001); benefícios económicos (Feinstein, 2001) e aquisição de conhecimentos básicos de matemática, literacia e de competências (Wylie, 2001)” (DGIDC, s/d, p. 3).

O enquadramento conceptual de indicadores da qualidade em contextos de educação de infância distribui-se por dois campos de variáveis, que não devem ser analisados de forma separada mas dinâmica. São as designadas variáveis de estrutura – onde é traçado o perfil físico e ambiental dos contextos, onde se caracterizam as pessoas que neles atuam e, também, as suas atitudes e crenças – e variáveis de processo – onde são

interpretadas as interações da criança com os adultos ou com os seus pares. A integração destes dois setores é respeitada

“num dos instrumentos de avaliação do ambiente em educação de infância mais amplamente utilizado na investigação nesta área – a Early Childhood Environment Rating Scale” - ECERS; Harms & Clifford, 1980; ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 1998” (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009, p. 44).

As preocupações com a qualidade são partilhadas com os pais, sobretudo quando se confrontam com a escolha de uma creche ou jardim-de infância-. A consulta de guiões estruturados para uma avaliação mais pormenorizada pode ajudar tal tarefa.

Em seguida, referem-se alguns autores, cujos estudos evidenciaram um conjunto de indicadores para a avaliação da qualidade, a saber:

- i) Colbert (1993, p.1) - Avaliação de um Day Care Center - the center's staff; the center's parent relations; the physical and teaching environment; the curriculum; staff-child environment; the administration and [parents's] child view of the center;
- ii) Harms (1993, pp. 64-66.) - Dimensões da qualidade em educação de infância, com base nos Criteria for Quality Early Childhood Programs (NAEYC) - safety; health; arrangement of physical environment; schedule; interaction and supervision; curriculum; parent involvement; staff; administration;
- iii) Zabalza (1998, pp. 97-99) - Recomendações para a promoção da qualidade - organização dos espaços; equilíbrio entre as atividades de livre escolha, por parte da criança e atividades conduzidas pelo adulto; especial atenção ao desenvolvimento emocional; utilização de uma linguagem rica; diferenciação pedagógica, potenciadora do desenvolvimento global da criança; riqueza dos materiais; atenção individualizada; avaliação em diversas dimensões e modalidades; trabalho com a comunidade educativa;
- iv) Pascal e Bertram (2000) - Dimensões da avaliação da qualidade - metas e objectivos; experiências de aprendizagem/currículo; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e manutenção de registos; organização da equipa técnica; espaço físico; relações e interacções; igualdade de oportunidades; parceria parental e ligação com o lar e a comunidade; gestão, monitorização e avaliação.

Ao reorganizar o sistema educativo português, a Comissão da Reforma Educativa (CRSE) lançou quatro novos desafios à EPE: diversificação das suas modalidades com

recurso a soluções contextualizadas; melhoria qualitativa educacional nos JI e noutras soluções existentes; incremento de esquemas de formação de educadores de infância; alargamento da rede física da EPE (CRSE, 1988, pp. 21-26).

Em 1990, Portugal participou num estudo da Rede Europeia de Acolhimento de Crianças que integrava as perspetivas das crianças, dos pais e dos profissionais de educação de infância. O relatório então produzido veio a intitular-se Qualidade dos serviços às crianças e salientava: “O preço de uma má qualidade de serviços é tão ou mais pernicioso do que a ausência dos mesmos” (Comissão das Comunidades Europeias, 1990, p. 21). Este trabalho evidenciou categorias de análise, para a construção de escalas de avaliação da qualidade de centros educativos para crianças pequenas. Pela riqueza do teor de análise, mas por razões de parcimónia descritiva, apenas apresentamos as categorias gerais: admissão e utilização; ambiente; atividade educativa; aspetos relacionais; pontos de vista dos pais; a comunidade; apreciação da diversidade; apreciação das crianças e avaliação dos resultados; indemnização dos custos; ética; política; legislação e normalização; financiamento e recursos; planeamento e controlo; conselho e ajuda; pessoal; formação; recursos físicos; investigação e desenvolvimento; integração e coordenação dos serviços.

De 1992 a 2007, Bairrão Ruivo coordenou vários estudos na área da qualidade da EPE, dos quais se destaca o Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar (ECCE, 1992-1998), onde Portugal participou. Os seus objetivos gerais foram o estudo sistemático da

“diversidade e da qualidade das experiências educativas das crianças dos três aos seis anos em diferentes contextos de socialização, bem como analisar o impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias” (Leal et al., 2009, p. 45).

Uma outra autora de referência nesta matéria é Katz, cujas investigações foram [e continuam a ser] sobejamente divulgadas entre 1992 e 1995. Katz apresenta-nos cinco perspetivas sobre qualidade, cada uma delas com propósitos distintos e critérios de avaliação específicos. Nas muitas conferências então proferidas em torno desta matéria, a investigadora menciona também as implicações do uso de perspetivas múltiplas sobre a qualidade, da necessidade de as harmonizar e dos limites da responsabilização sobre as debilidades encontradas em cada uma delas. Fazendo uso das suas palavras, é necessário “desenvolver consensos claros sobre os padrões mínimos exigíveis à prática educativa”, sendo que este trabalho já tem vindo a ser desenvolvido por vários organismos, nomeadamente a NAEYC, com a publicação do documento *Developmentally Appropriate*

Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8 (Bredekamp, 1987, p. 34).

Bairrão resume, *As Cinco Perspectivas sobre Qualidade*, de Lillian Katz, em publicações de 1992; 1995:

1. “Perspectiva orientada de cima para baixo: que tem a ver com os ratios adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc;
2. Perspectiva orientada de baixo para cima: que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade (...);
3. Perspectiva orientada de fora para dentro: que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim de Infância, etc;
4. Perspectiva orientada a partir do interior: que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, relações com a tutela, etc;
5. Perspectiva societal: que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele? É o programa de boa qualidade?” (Bairrão, 1998, p. 49).

Os conceitos de qualidade em educação de infância têm, nos seus mais variados significados, um apelo aos direitos das crianças. Woodhead (2007, p. 12) relembra-nos a importância da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças e continua a acreditar que este documento “é indiscutivelmente o melhor ponto de partida para o desenvolvimento de políticas em favor das crianças no mundo”. Mais à frente, no mesmo texto, chega a identificar um desses direitos: “o respeito pelas suas opiniões e sentimentos” (2007, p. 12).

Também Keulen, no Ano Europeu de Igualdade de Oportunidades para Todos, intitula um artigo seu de “Todas as crianças da terra serão bem-vindas ao nosso fogo de campo” e escreve: “este ditado dos nativos americanos expressa a igualdade de oportunidades e os direitos das crianças, considerando as crianças como seres humanos e levando-as seriamente ao lugar onde as decisões são tomadas” (2007, p. 4).

A voz das crianças começa a impor-se como expressão da vontade em considerar as opiniões dos mais pequenos sobre a sua vida (vida escolar, casos de abuso, processos de divórcios e outros). Esta convicção tem vindo a ganhar força e a ser sustentada por autores, como: Christensen e James, 2000; Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001; Campos e Cruz, 2006; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Woodhead e Faulkner, 2000 - apontados na recente obra de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 13). Vilarinho

(2000) também salienta o facto de as políticas educativas defenderem interesses da família e da esfera económica em detrimento dos interesses das crianças.

Num texto de 2004, quando se fala da necessidade de incluir as crianças no debate da globalização, é defendida uma visibilidade capaz de “trazer para a arena pública uma imagem da infância como um grupo social com direitos, nomeadamente o direito a ter voz a intervir nos processos que lhe dizem respeito” (Tomás & Soares, 2004, p. 5).

As conclusões do Congresso Internacional sobre os Mundos Sociais e Culturais da Infância põem em relevo “as formas e a expressão das crianças na construção dos seus mundos de vida, reconhecendo que as crianças são seres sociais de pleno direito...” (Comissão Científica do Congresso Internacional sobre os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, p. 29). Partilhando deste sentir, Vilhena escreve: “As crianças são cidadãos com saberes inestimáveis, capazes não só de trocar serviços como também de interpelar, estudar ou intervir na comunidade” (2000, p. 12). Para Vieira precisam mesmo de ser autoras das suas “próprias histórias, herdeiras narradoras e não coadjuvantes no processo dinâmico que é o seu quotidiano infantil. Elas gostam de ser desafiadas a pensar e convidadas a participar de tudo o que ocorre ao seu redor” (Vieira 2009, p. 15). Este gosto pela participação já tinha sido referido na 16ª Conferência da ECCERA (European Early Childhood Research Association), em 2006. Vasconcelos, ao sintetizar as ideias principais aí debatidas, afirma que as diferentes comunicações realçaram a “importância de se considerarem as crianças como cidadãs, de respeitar os seus direitos e necessidades emergentes, bem como a sua diversidade cultural” (2006b).

E esta atitude de participação “ não é uma campanha política que coloca as crianças em primeiro lugar, tal como propõem os teóricos da libertação, mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos” (Milne, 1996, p. 41, apontado por Soares, 2006, p. 28); é mais um passo [de gigante] para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte.

Ao terminar esta reflexão sobre qualidade de vida, qualidade educativa e qualidade em educação de infância, relembramos o que já foi dito, de outra forma, sobre a importância dos vários contextos de socialização da criança pequena.

Desta vez, damos valor aos ideais de Gadoti, da escola de Paulo Freire, quando apela para a defesa de modelos de qualidade numa perspetiva dialética integradora, que faça a aliança entre o escolar e não escolar, dizendo que “no fim de semana também se aprende; em baixo de um pé de mangas também se aprende (1992, p. 2)”.

CAPÍTULO 6

CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

6.1. Concepções de currículo e de desenvolvimento curricular - a complementaridade fundamental dos campos em análise

Na análise sobre a missão da escola e a interação fundamental entre alguns elementos-chave, Pardal faz notar que “o currículo e o professor [são], um e outro imprescindíveis a um adequado funcionamento do sistema” (1993, p. 7) e Roldão relembra que o currículo circunscreve os “limites e domínios da acção e da existência da instituição escolar [sendo], por definição, uma realidade mutante” (2000, p. 11), que depende da adoção de concepções específicas de Homem e de sociedade. O currículo percecionado como configuração das experiências desejáveis para os alunos, determina uma práxis pedagógica entrosada numa determinada concepção filosófica da realidade humana e de uma determinada orientação política. Uma orientação política que vê a escola como centro de investigação e de recursos, de exercício profissional e de desenvolvimento pessoal e onde o currículo desenha as diretrizes gerais, “definidas em colaboração com os responsáveis da política central e local, interpretadas pela escola” (Skilbeck, 1984, p. 174). Nesta aceção, currículo é um instrumento de desenvolvimento integral da sociedade capaz de lhe conferir identidade. Na análise de Apple (citado por Paraskeva, 2002, p. 115), a educação e a escola “não são magistérios neutros. Não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se directamente nas dinâmicas de género, raça, classe e orientação sexual”. Ainda com Apple, neste caso sobre a não neutralidade do currículo e a forma como se manobra este jogo nas práticas pedagógicas, o currículo traduz-se:

“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 de conhecimento legítimo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo” (1997, p. 131).

Estas questões já tinham sido afloradas por D'Hainaut (1982), ao lembrar a pertinência da clarificação e da contextualização dos objetivos educativos, realçando que só ganham sentido no quadro de um sistema de valores e de uma filosofia da educação bem definida. É neste enquadramento que se compreende ser indispensável elaborar o currículo a partir da análise das necessidades educativas, visto que na base de qualquer ação humana está sempre uma necessidade. E esta prática curricular torna-se ainda mais atinente no caso do trabalho desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, pela distinção que pode conferir ao desenvolvimento integral das crianças. Um bom currículo deve adaptar-se aos alunos e à sua realidade: "(...) não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele acontece" (Siraj-Blatchford, 2004, p. 10). Por esta e outras boas razões, todo o planeamento deve integrar as características das crianças, particularidades do contexto físico, potencialidades e limites dos recursos humanos, interesses de outros elementos da comunidade educativa e tantos outros dados, que devem constituir o ponto de partida do desenvolvimento curricular.

As questões do currículo serão sempre "centrais em matéria de educação, dado que se situam a um nível de reflexão determinante para o modo como o ensino e a aprendizagem se processam" (Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004, p. 5). Para Zabalza "programa e programação são os dois baluartes mais fortes (...) na missão da escola, sendo a "não curricularidade (...) uma trapaça" (1987, p. 94). O currículo escolar concebido como conjunto de aprendizagens significativas e competências, percebidas em sentido lato e de amplo espetro, constituem a "dimensão substantiva central da escola actual, sendo a essência e o fundamento da acção institucional" (Bárrios, 1999, p. 89) e assume um papel principal na autoridade do sistema escolar e na socialização das pessoas.

"O projecto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objectivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconsequentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. Parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar. Isso é mais ou menos óbvio" (Perrenoud, 2003, p.10).

Mas, apesar deste óbvio protagonismo do currículo, o uso do termo é, no caso do sistema educativo português, "gerador de algumas confusões e perplexidades várias [é] mais um nome novo, sonante ou até pretensioso para uma realidade velha, pragmática e bem conhecida de todos nós - os programas" (Roldão, 2000, p. 9). Mais tarde, a autora

retoma esta ideia, quando afirma que apesar deste estatuto de pedra basilar no todo da escola e do ensino-aprendizagem, o currículo não é “uma área bem amada em Portugal” (Roldão 2007, p. 9). Com efeito, já em 1987, num artigo da Revista Portuguesa de Pedagogia se afirmava que este termo era “susceptível de gerar grandes equívocos na comunicação pessoal e institucional” (Cardoso, 1987, p. 221). Alves vai mais além quando nos convida à reflexão sobre os possíveis conceitos que lhe estão inerentes; sendo um ponto em que praticamente todos os investigadores se encontram à partida e à chegada das suas mais ou menos dissonantes teorizações, existe, apesar de tudo, um grande consenso: “o termo currículo é um termo polissémico” (2003, s/p). Perante esta multiplicidade de conotações do vocábulo “é necessário confrontar primeiro as denotações possíveis” (Cardoso, 1987, p. 221). Vejamos algumas delas, destacadas por Alves (2003, *on-line*) e ancoradas nos estudos de:

a) Lavador (1994, p. 370) - “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”;

b) Ribeiro (1993, p. 11) - o termo currículo “não possui um sentido unívoco, mas, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptem, o que vem a traduzir-se em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”;

c) Angulo (1994, p. 17) - o conceito de currículo é, “provavelmente, um dos mais controversos de todos os que normalmente se encontram em qualquer análise disciplinar da educação, desde que em 1918 apareceu como título do livro de Bobbitt – *The curriculum*”.

De facto, esta é uma daquelas “palavras-leitmotiv capazes de suscitar à sua volta uma constelação de referências conceptuais e práticas, de atribuições de conservadorismo ou progressismo, de seguimento deste ou daquele colectivo de cientistas” (Zabalza 1992, p. 11). A maioria dos autores refere-se à definição etimológica da palavra: currículo como “currere que transportava a ideia de caminho trajectória, itinerário” (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999, p. 12) mas também “percurso, sequência, cursus” (Roldão, 2000, p. 9).

Vale ainda a pena lembrar que currículo não é sempre nem necessariamente sinónimo de currículo escolar, dado que pode constituir “a passagem, de uma geração a outra, daquilo que constitui a substância do percurso, que é necessário à inserção numa dada sociedade. Trata-se, assim, do corpus de aprendizagens que importa socialmente garantir que é adquirido” (Roldão, 2000, p. 9). Mas, no caso do currículo escolar, o conceito surge quase sempre associado ao conceito de programa, conjunto de disciplinas, plano de

estudos e tantos outros, conectados com uma versão redutora daquilo em que pode tornar-se. Num documento produzido a partir do amplo debate nacional sobre educação em Portugal, Pacheco adota a perspectiva de que currículo é:

“um projecto social e cultural, historicamente construído, decidido em função de uma organização, geralmente escolar, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da administração central e uma autoridade profissional, exercida por professores e outros actores no contexto das escolas” (2006, p. 67).

Esta definição alinha com a ideia de que o currículo “não corresponde a uma mera construção técnica de planos de estudos, de estratégias de aprendizagem e de mecanismos de avaliação. Um currículo escolar é uma construção sócio-pedagógica elaborada por uma estrutura política, assente num conjunto de valores” (Pardal, 1993, p. 14). Neste sentido, esta construção desenvolve-se como um:

“processo interpessoal ou um sistema de operações de tomadas de decisão acerca de onde é que o planeamento do currículo terá lugar; quem estará envolvido no planeamento, selecção e execução de procedimentos; e como é que o currículo será implementado, avaliado e reformulado” (Beauchamp & Beauchamp, 1972, citado por Machado & Gonçalves, 1999, p. 66).

Dito de outra forma, o currículo tem uma moldura política em constante mudança e as opções curriculares articulam-se em “diferentes níveis e fases que constituem o seu processo de desenvolvimento, abrangendo múltiplos actores que sobre a escola e suas aprendizagens têm diferentes perspectivas” (Pacheco, 2006, p. 67).

É precisamente a propósito de gestão de diferentes perspectivas que Roldão refere que o que “surpreende e angustia mais os actores educativos do nosso sistema hoje (...) é o facto de que aquilo que sempre conheceram como estável – os programas – agora aparece em discussão, e em termos novos” (Roldão, 2000, p. 11).

Anos mais tarde, a autora salienta que tem sido difícil encarar o programa como um dos possíveis instrumentos a usar, para desenhar um percurso curricular: [encará-lo como] “um meio, não um fim” (...) Um programa não se cumpre, o que tem que se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução foi organizado” (Roldão, 2006, pp. 28-29).

Ser construtor de currículo é, pois, um exercício de grande responsabilidade e a escola torna-se:

“a unidade básica de referência para o desenvolvimento e a concretização do currículo, define prioridades e áreas de intervenção, planifica e toma decisões,

assumidas colectivamente e em interacção com a comunidade exterior, tendo em conta as necessidades e os condicionalismos ao nível institucional e local, a par com as problemáticas decorrentes da diversidade cultural, social e pessoal dos alunos” (Bárrios, 1999, p. 89).

Apesar desse compromisso, Varela de Freitas entende que, neste modelo, “os professores têm uma margem de liberdade que lhes permite dar ao currículo um toque pessoal que em muitos casos pode transformar um mau currículo formal num currículo aceitável e – infelizmente, também – pode transformar um bom currículo formal num muito mau currículo” (2000, p. 43).

Neste quadro de responsabilidades crescentes, existem dificuldades de vária ordem e aos vários níveis de elaboração do currículo - político, gestão e ação – que, na análise de Pacheco (2006) se agravam pelo facto de coexistirem duas representações de escola: “a ideal, dos normativos, dos discursos, das reformas educativas e curriculares e a real, das práticas, dos professores, dos alunos, dos pais, das editoras, dos sindicatos, das associações, entre outros” (p. 84).

Um outro constrangimento é aquele que tem a ver com a clarificação do papel do currículo. Para Lopes e Macedo, a investigação dos últimos anos e em diversos países sobre esta questão é muito influenciada “pelo aumento da intervenção estatal em questões educacionais. Como aponta Ball (1998), [houve interesse em] vincular a escolarização ao emprego e à produtividade, reduzindo custos da educação e controlando os conteúdos do currículo e da avaliação” (2006, p. 5). Para Apple, referido por Paraskeva (2002, p. 113):

“a problemática do conhecimento veiculado pelas escolas (...) é a pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de selectividade. A manutenção [errónea e perigosa] da ideia de conhecimento como um artefacto relativamente neutro tornando-o apenas num objecto psicológico ou num processo psicológico tem permitido uma falaciosa e letal despolitização [quase integral] da cultura que as escolas distribuem”.

Nesta análise, a resposta à questão como se constrói o conhecimento? terá de ser sempre central na medida em que o currículo e o percurso escolar representam e “consustanciam a responsabilidade da escola de abrir e proporcionar o acesso de todos exactamente ao conhecimento que lhes é necessário, no plano social e individual, num dado tempo e contexto” (Roldão, 2002, s/p).

Para Oliveira Formosinho fomos herdeiros de um legado pedagógico do século XX, que desenhou propostas educativas de alternância ao modelo tradicional de:

“natureza sociocultural construtivista (re)significadoras da imagem da criança, do adulto e das suas interações (Piaget, 1936, Vygotsky, 1995, Rogof, 1990) e ainda do processo de ensino-aprendizagem (Dewey, 1993, 2001, Bruner, 1997). Este legado foi sustentáculo de tradições curriculares inovadoras que emergiram com força e como desafio ao longo do século passado e que tiveram mesmo expressão em experiências de escolas alternativas (Escola laboratório de Dewey, salas MEM, Reggio Emília, High-Scope, Pen Green Centre)” (2004, p. 146).

A ideia de que construímos conhecimento ao longo de toda a vida parece reunir consenso, não só entre especialistas mas também entre o cidadão comum. E, em termos de escola, isso opera-se, desde o pré-escolar ao superior:

“em torno de duas operações: analisar e imaginar. [Analisar] para que a pessoa seja capaz de colocar questões pertinentes, e que seja capaz de desdobrar a realidade nos seus elementos explicativos. [Imaginar] suporta a competência explicativa, a capacidade de produzir hipóteses e de pensar com elas. Todo o conhecimento se sustenta na imaginação...” (...) A consolidação destas duas componentes conduz ao oposto do indivíduo que passa pela vida sem nunca perguntar porquê, nem nunca saber explicar e muito menos conseguir agir em conformidade. Parece-me que é esta subtil combinatória do analisar e do imaginar que tem que se jogar no currículo, mas não é, infelizmente, a que vemos mais frequentemente acontecer nas práticas curriculares das escolas e jardins [de infância]” (Roldão, 2002, s/p).

Para Pereira e Souza (1998, p. 25) na educação de infância, a construção do conhecimento ocorre numa “pluralidade de caminhos”. Os autores recorrem à geometria para dissertar sobre as formas de construção do saber, começando por nos relembrar que construir conhecimento é um processo em linha reta: “o caminho mais curto entre dois pontos. Um traçado preciso, lógico, económico, imediato”. Depois, convocando a poesia de Quintana, que nos diz que “A reta é o caminho mais chato entre dois pontos”, ponderam sobre as pistas que as palavras do poeta parecem sugerir. E continuam a refletir, interligando o conteúdo da definição poética de reta, com o pensamento de Benjamin, que nos:

“propõe o desvio como sendo metodologicamente um caminho privilegiado - senão o mais fértil - no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinidade dos caminhos a seguir. Este filósofo utiliza-se da alegoria do tapete [da sua tecedura] para falar da profundidade e da riqueza do pensamento quando este se coloca disponível ao inusitado” (Pereira & Souza, 1998, pp. 25-26).

Ao analisar este assunto, Zabalza (1987, p. 47, referindo Burton, 1980) sublinha que é “a criança total [quem] vai à escola [e que] aprende como um todo e não por secções. A criança funciona como um todo integrador unificado”. O menosprezo desta evidência pode comprometer seriamente “a aprendizagem efectiva dos alunos, o acesso ao conhecimento real (...) quer nos níveis mais baixos da escolaridade, quer até nos níveis universitários” (Roldão, 2002, s/p) e esta postura impede o jogo entre “o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida” (Pereira & Souza, 1998, p. 26).

Tomando como referência toda esta argumentação, podemos perceber melhor a natural relação entre as questões curriculares e as questões epistemológicas (da natureza e validade do conhecimento), as didáticas (arte de ensinar com método) e as pedagógicas (das ciências da educação). A ser assim, a educação escolar – e, especificamente, a pré-escolar, instituída para favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (LQEPE, 1997, artº 2º) – precisa de ser reinventada. Seguindo de perto as ideias de Nóvoa, precisamos deter-nos na reflexão sobre a mudança de paradigma pedagógico e tentar caminhar dos princípios pioneiros da pedagogia moderna para uma pedagogia capaz de dar resposta aos desafios da sociedade atual. Gradualmente pretende-se intensificar as seguintes ideias:

i) a aprendizagem nem sempre se realiza do mais simples para o mais complexo e do mais concreto para o mais abstrato; os processos de aprendizagem seguem percursos que nem sempre são lineares e que se constroem e reconstroem a partir de “lógicas inesperadas e de dimensões muitas vezes imprevisíveis. Temos de abrir as nossas pedagogias a concepções mais amplas menos lineares de aprendizagem”;

ii) a autonomia deve traduzir-se em processos de diferenciação pedagógica, no quadro de uma escola comum. “A escola não pode ser igual para todas as crianças”;

iii) a preocupação com a motivação dos alunos levou a que muitos se tenham deixado “tentar pela sedução” dos alunos. Hoje, é central que coloquemos a questão do “contrato pedagógico” e encaremos a escola como “lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal” (Nóvoa, 2004, s/p).

Mudar de paradigma é também entender que:

“A educação não pode apetrechar cada estudante, cada aluno, cada criança, com um conjunto completo de lentes. De facto, estaríamos condenados a falhar se quiséssemos transformar cada aluno num investigador, num biólogo, e num compositor de música clássica. O nosso objectivo não devia ser imitar,

transistorizar a formação universitária, académica, mas antes possibilitar o acesso ao coração intelectual, à alma experiencial de cada disciplina” (Roldão, 2002, s/p).

A orientação para outros modelos educativos, desenhada pela proliferação de novas e sucessivas políticas educativas do final do século XX, tem procurado atribuir novas significações à missão da escola e do currículo. Na linha de Pacheco, a década de oitenta do século XX é, “manifestamente a nível mundial, um tempo de reforma educativa, no pleno sentido do termo, isto é, uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo, constituindo o currículo um dos aspectos mais debatidos” (2006, pp. 69-70).

E estas reformas educativas e curriculares têm vindo a oscilar entre diversas vertentes não necessariamente antagónicas, especialmente:

- a) Os interesses e necessidades dos alunos ou “primado do social face ao individual”;
- b) O “valor das aprendizagens de disciplinas académicas ou um reforço da interdisciplinariedade e da importância de saberes não tradicionalmente académicos”;
- c) A importância da função de “curriculistas ou dos especialistas” das matérias? (Freitas, 2000, p. 52).

Quando nos fala da história do currículo, Roldão afirma que ela está:

“lamentavelmente, marcada por alternâncias e dicotomias. A conhecida metáfora do pêndulo, usada à saciedade para explicar alternâncias, tais como integrado/humanista versus disciplinar/economicista, tem-nos conduzido a visões muito redutoras ao longo dos percursos da escola no que diz respeito à análise do currículo” (2002, s/p).

Em termos internacionais, surgem novas ideias sobre o currículo:

“associadas às conquistas intelectuais em torno da reconceptualização (Pinar, 1975), ou seja, a arma intelectual que permitiu abrir brechas na tradição Tyleriana, vista como precursora de uma noção de currículo ligada à linearidade e prescrição e alicerçada na pedagogia por objectivos” (Pacheco, 2006, pp. 69-70).

Esta reconceptualização, fortemente marcada pelas ideias dos pioneiros anglo-saxónicos, dos quais se destaca Dewey, recentrou o currículo sobre o aluno, em detrimento do papel principal das matérias/conteúdos. O currículo passa a ser entendido como:

“conjunto das experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do aluno, desenvolvimento que exige ainda, é certo, a apropriação de saberes e de capacidades, mas que se operam em função das necessidades do ensinando e da

sua preparação para a participação responsável na vida em sociedade” (Landsheere, 1994, p. 94)

No caso português, apesar de a LBSE não ter apresentado “referentes significativamente diferentes para a organização curricular dos ensinos básico e secundário (Pacheco, 2006, pp. 68- 69), nas duas últimas décadas do século passado ocorreram processos de inovação nas políticas curriculares:

- a) “Anos 80 - institucionalização de reformas curriculares, com marcada separação entre o nível de decisão política e nível de execução na escola;
- b) Anos 90 - a escola é responsabilizada pela identificação das características do seu contexto, da avaliação diagnóstico como ponto de partida para a ação; é um tempo marcado pelos discursos da autonomia versus responsabilidade, das práticas educativas diversificadas face à multiculturalidade, da “gestão flexível do currículo” (1996/97), da importância da formação contínua, da mudança centrada na vontade coletiva dos “reais protagonistas” (Leite, 2006, p. 69).

A partir do tema central “Como vamos melhorar a Educação nos próximos anos? e no que respeita às questões da conceção, gestão e avaliação do currículo, considerou-se indispensável refletir os seguintes aspetos (Pacheco, 2006, pp. 93-96):

- a) Uma matriz curricular congruente com a estrutura organizacional dos níveis e ciclos de ensino;
- b) O fracasso e abandono escolares;
- c) Um processo de desenvolvimento curricular centrado nas aprendizagens;
- d) Um processo de ensino-aprendizagem integrado;
- e) Uma cultura curricular colaborativa;
- f) Uma cultura discente de confiança”.

Num texto de 2003, Alves explica uma nova teoria/referencial de critérios alternativos aos princípios lógicos de Tyler (1949), para análise da qualidade de um currículo pós-moderno - os quatro R (Doll, 1997):

- a) Riqueza - para que alunos e professores sejam sujeitos ativos é necessária a existência de uma certa dose de indeterminância, anomalias, ineficiência, caos, desequilíbrio, dissipação, experiência vivida... São estas as características que lhe dão um sentido próprio;
- b) Recursão - são retomadas ideias da necessária reflexão, capacidade humana de fazer com que os pensamentos se conectem em circuitos, retoma a ideia do

currículo em espiral (Bruner, anos 60), não existindo início ou final fixo (ideia já apresentada no pensamento de Dewey);

c) Relações - as relações são algo muito importante num currículo pós-moderno, transformativo, pelo seu carácter de complementaridade. As relações pedagógicas dentro do próprio currículo, da matriz ou a rede que o torna rico e as relações culturais, que se estabelecem fora do currículo, uma matriz maior onde se inserem as primeiras e que o contextualizam;

d) Rigor - o autor considera-o como o fator mais importante. E afirma que o rigor evita que um currículo transformista caia ou num relativismo extravagante ou num solipsismo sentimental. Diz, ainda, que neste conceito de rigor entram elementos de lógica escolástica, observação científica e precisão matemática (cf. Alves, 2003, s/p).

As duas últimas décadas do século XX, foram assinaladas por um intenso debate concetual à volta do termo currículo, cada vez mais perspetivado como “projeto de formação, que faz e refaz a identidade dos sujeitos, a partir de ideias que são perfilhadas pelos que se situam no pós-estruturalismo e na pós-modernidade (Pacheco, 2006, p. 89) e pela implementação de políticas curriculares que tentaram “introduzir medidas capazes de resolver os problemas, mas que, no entanto, se tornam ineficazes pelo modo como são interrompidas” (Leite, 2006, p. 68). Muitas das experiências implementadas resultaram numa fragmentação teórica que levou ao “renascimento de perspectivas neo-tylerianas, sobretudo com o reforço de uma noção de currículo centrada nas competências e na lógica de mercado” (Pacheco, 2006, p. 89).

Em síntese, a “fronteira [pode encontrar-se na] - existência de uma teoria do conhecimento prudente - que distingue, em última análise, o currículo da modernidade (como ele se organizou ao longo do século XX) do currículo da contemporaneidade (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI). É o debate que temos pela frente nos próximos anos” (idem, p. 9).

6.2. Especificidades do currículo em educação de infância e orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) em Portugal

Para falarmos de currículo na educação de infância, pensámos retomar algumas das reflexões expostas em capítulos anteriores, sobre a missão da escola, a essência da educação de infância e representações da sociedade atual sobre o ser criança.

Numa das obras de Sarmiento (1993), deparámo-nos com um excerto do livro Transformemos a Escola (Ferrière, s/d), que nos parece um bom ponto de partida para refletir sobre especificidades do currículo em educação de infância.

Passemos às palavras de denúncia:

“A criança adora a natureza: encerram-na por isso dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a “trabalhar”. Pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à mobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de modo próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. Simula ac cadaver” (Sarmiento, 1993, pp. 17-18).

O excerto encerra, num jogo de expressões antagónicas, aquilo que pode configurar duas filosofias de educação distintas e diferentes concepções de criança, de modelos e de estilos de socialização. Como sublinha Barbosa (2006), a linguagem e o discurso pedagógico, ao serem constituídos por um repertório de palavras e ideias em oposição, provocam uma visão das pedagogias como absolutamente livres ou absolutamente autoritárias (p. 57). Ora, a pedagogia “tenta organizar as aprendizagens interiorizando-as de diversas formas” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 16), por vezes dicotómicas, e isso não nos conduz a práticas equilibradas capazes de favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (LQEPE, artº 2º).

O agir pedagógico olhado como a “actividade mais importante da sociedade” é instrumental/estratégico - porque pretende alcançar um desenvolvimento harmonioso; é normativo - porque tem como referência concepções do indivíduo e dos seus valores e é dramaturgico - porque se apoia em opções metodológicas e didáticas coerentes com os princípios e os valores (Pourtois & Desmet, 1997, p. 16). Seguindo este raciocínio, os investigadores concluem que, segundo a concepção assumida, o conceito resultante reunirá quer as características do homo sapiens, no caso do pensamento e da razão serem privilegiados, quer as do homo habilis, quando se invoca a capacidade produtora manual, quer ainda as do homo faber, se assentarem no trabalho que o homem desenvolve e, do mesmo modo, as dimensões do homo ludens, se o jogo for considerado a função essencial, ou então ainda as do homo politicus, se o indivíduo for educado para a sociedade e segundo as suas exigências” (idem). Em suma, a valorização de uma ou de outra não é indiferente; a opção tomada acaba por ser fonte de modelos curriculares e determina processos e produtos de aprendizagem. Como conclui Barbosa, no discurso pedagógico, as

“polaridades [das fontes de currículo] que, inicialmente estavam estabelecidas como antagônicas acabaram sendo redimensionadas” (2006, p. 58) e alavancaram currículos mais significativos e contextualizados.

Na educação pré-escolar “não há o currículo ideal, mas sim experiências curriculares adaptadas e definidas por circunstâncias específicas” (Vasconcelos, 1993b, p. 11). Para Litjens e Taguma (2010, indicados num relatório da OCDE, 2012, p. 12) apresentam a sua definição de currículo: “It is a complex concept especially in ECEC [Early Childhood Education and Care] containing multiple components, such as ECEC goals, content and pedagogical practices”.

Estas experiências curriculares recheadas de múltiplas componentes foram-se desenrolando e configuraram um conjunto de modelos, entendendo modelo como: “conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, pp. 15-16). Convocamos aqui as linhas essenciais de um texto de Bernard Spodek sobre as origens do currículo na educação pré-escolar:

i) “As crianças como origem do currículo” – a observação das crianças, realizada pelos pioneiros Froebel e Montessori, serviu de base à conceção de materiais e atividades/experiências educativas apelidadas de mais românticas e místicas (Froebel) ou mais científicas (Pedagogia Científica de Montessori, 1964). Muitos adeptos desta prática tradicional defendem a atividade espontânea da criança e usam como slogan “eu ensino crianças não ensino conteúdos” (muito defendido pela Escola Progressiva nos EUA). Contudo, “não há nada de natural na escola, mesmo na pré-escola” e a ação educativa pressupõe que a criança que sai do sistema seja diferente daquela que entrou no sistema. Por outro lado, um currículo baseado nas observações da atividade espontânea da criança implica um olhar específico do observador e “as intenções do observador determinam muitas vezes o que é visto”. Neste sentido, é legítima a pergunta: qual é a referência concetual para dar significado aos resultados da observação da criança?

ii) “A teoria do desenvolvimento como origem do currículo” - sustentada pelos estudos de Gesell (maturacionismo) e de Piaget - pode fornecer informação útil sobre o que devemos ou não fazer às crianças nas várias etapas do seu desenvolvimento: “o desenvolvimento da criança é uma ciência descritiva”, mas a ação educativa pressupõe que se vá mais além; preocupa-se com aquilo que deve ou pode ser.

iii) “A teoria da aprendizagem como origem do currículo” - aponta para mudanças a curto prazo e foi operacionalizada no terreno através da planificação de objetivos comportamentais. Esta abordagem foi questionada pelo facto de muitos dos

comportamentos observáveis poderem não traduzir realmente as capacidades que pretendiam avaliar/medir. O sucesso obtido é realmente aprendizagem ou conformidade comportamental?

iv) “Itens de testes como origem do currículo” – neste modelo considera-se que as crianças são inteligentes quando atingem esse conjunto de comportamentos pré-definidos. Ora, “aprender de cor respostas a um determinado estímulo não pode ser considerado um comportamento inteligente”.

v) “O conteúdo escolar como origem do currículo”, em que o currículo se justifica pela antecipação de conteúdos do nível escolar seguinte, em que “as pressões da vida futura e da posterior escolarização são colocadas à criança em antecipação ao que há-de vir” (de que é exemplo o programa Bereiter-Engelmann) (Spodek, 1993, pp. 8-14)

Em síntese, mas ainda do mesmo texto: o autor atribui alguma legitimidade a todos os enfoques descritos, mas sugere que se utilizem “como recursos mais do que como origens”. Dearden (1968) afirma que o objetivo da educação é a “autonomia pessoal baseada na razão”, Spodek atribui à teoria psicológica a função de “determinar formas de testar a eficácia de um programa ao tentar conseguir um ideal”; o conhecimento dos processos psicológicos pode ajudar a “ordenar as atividades que proporcionamos às crianças” de acordo com o seu nível de desenvolvimento; a teoria do desenvolvimento torna-se “um instrumento de análise do currículo mais do que a sua origem do currículo; os conteúdos escolares devem ser reconhecidos como produtos da imaginação dos educadores a serem testados por meios psicológicos” (cf. Spodek, 1993, pp. 8-14).

No caso português, os estudos de Bairrão, Marques e Abreu (1986), Bairrão et al. (1990) e Projecto Alcácer (1990), entre outros, concluem que o currículo pré-escolar se estrutura a partir de concepções teóricas da psicologia, apontando para metodologias psicodinâmicas e da teoria cognitivo-desenvolvimentista (todos citados por Gaspar, 1991). Contudo, um outro relatório põe em relevo que “os educadores seguem, muitas vezes, práticas pedagógicas indiferenciadas, o que pode contribuir para uma falta de estruturação das aprendizagens no jardim-de-infância” (Vasconcelos, 1990a, p. 41). A autora mantém-se fiel a esta ideia e, mais tarde, em conjunto com Bairrão escreve que “a prática tradicional de jardim-de-infância é um pot-pourri (Evans, 1982) uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.16).

Esta multiplicidade de influências (multiple components) também é referida por Trindade e Roldão, quando sugerem que ao nível do pré-escolar, o currículo “é alimentado por conhecimentos, controvérsias, carga de valores, interesses, informações, noções,

significados” que influenciam os educadores, de forma explícita ou implícita, nos processos de gestão curricular (2000, p. 11).

Na agenda das políticas educativas para a educação de infância (OECD, 2006, p. 15), sublinha-se:

“There is growing consensus on the importance of an explicit curriculum with clear purpose, goals and approaches for zero-to-school-age children (Bertrand, 2007). Most OECD countries now use a curriculum in early childhood services, especially as children grow older; that is to say, some structuring and orientation of children’s experience towards educational aims is generally accepted. Currently, there is little pedagogical direction for younger children, although many neurological developments take place prior to age of three or four.”

Mais tarde, o mesmo organismo reforça os princípios de 2006, no relatório *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*, onde pode ler-se:

“Curriculum and standards can reinforce positive impacts on children’s learning and development. They can: i) ensure even quality across different settings; ii) give guidance to staff on how to enhance children’s learning and well-being and iii) inform parents of their children’s learning and development” (OECD, 2012, p. 11).

Em 2006, o relatório *Starting Strong: Early Childhood Education and Care II* já tinha apontado para a necessidade da consistência curricular e da definição de linhas mestras comuns:

“A common ECEC curriculum can have multiple benefits. It can ensure more even quality levels across provisions and age groups, contributing to a more equitable system. It can also guide and support staff; facilitate communication between teachers and parents; and ensure continuity between pre-primary and primary school levels” (OECD, 2006, p. 13).

Curiosamente, este relatório defende a flexibilidade e abertura do currículo à inovação e à mudança. Como é referido na LQEPE, não podemos esquecer que um dos mais importantes pontos de partida do desenvolvimento curricular em educação de infância é o desenvolvimento da criança como um todo – como um ser bio-psico-social. Na opinião de Spodek (1991), citado por Gaspar (2004, p. 8),

“nenhum currículo de educação pré-escolar pode ou deve ser justificado, desenvolvido e avaliado tendo apenas em conta (...) a dimensão desenvolvimental (...), a dimensão cultural (...) ou a dimensão do conhecimento (...)” e que “É no

diálogo entre estas três fontes, fundamentos ou dimensões que a evolução da educação pré-escolar tem de ser compreendida”.

Em relação às vertentes que deverão convergir no currículo escolar, Roldão (2000, p. 16) remete-nos para a obra *The Cubic Curriculum*, no qual se defende que um currículo escolar para uma sociedade mutável e imprevisível deverá ser estruturado em torno de três eixos: saberes disciplinares, áreas e competências transversais promotoras do desenvolvimento e processos de aceder ao conhecimento, de ensinar e de aprender. A convergência destas vertentes pode potenciar uma integração curricular que permite “apreender o significado da vida real, que não nos parece construída disciplinarmente mas interdisciplinarmente” (Freitas, 2000, p. 53). Continuando a defender a integração curricular como fator de qualidade educativa, Santos (1977, p. 13) lembra que “Na aprendizagem, o sujeito intervém como totalidade: como um organismo biológico e como uma entidade psíquica, que se encontra numa situação” e Assis, reforça a ideia de que “o ser humano é uma totalidade” (1985, p. 3).

Assim sendo, o desenvolvimento de currículos centrados num só aspeto do desenvolvimento e essencialmente preocupados com o nível seguinte, descurem a riqueza do momento presente e não promovem o desenvolvimento global da criança. O tempo vivido pelas crianças no jardim-de-infância não pode ser (só) entendido como uma fase de preparação para outro ciclo, sob pena de ser tornar uma fase vazia de propósitos específicos. Num texto publicado em 1965, cujo conteúdo chamou a nossa atenção pela sua atualidade, pode ler-se:

“The result of teaching small parts of a large number of subjects is the passive reception of disconnected ideas, not illumined with any spark of vitality. Let the main ideas which are introduced into a child’s education be few and important, and let them be thrown into every combination possible. The child should make them his own, and should understand their application here and now in the circumstances of his actual life. From the very beginning of his education, the child should experience the joy of discovery” (Whitehead, 1965, pp. 26-27).

A preocupação com a qualidade das aprendizagens e o tipo de modelos curriculares estiveram na base dos estudos de Pianta et al. (2010), Eurydice (2009), Laevers (2011), Schweinhart e Weikart (1997), estudos referidos num documento da OCDE (2012), onde se identificam dicotomicamente os modelos curriculares da seguinte forma:

i) Academic Curriculum Models, centrados em aspetos como: “IQ scores, literacy and numeracy, specific knowledge and short-term outcomes”;

ii) Comprehensive Curriculum Models – com enfoque específico em questões como, motivation to learn, creativity, independence, self-confidence, general knowledge, initiative and long-term outcomes” (p. 15).

Já em 1999, Spodek e Saracho denunciavam esta inadequada dicotomia entre currículos para a EPE nos Estados Unidos. Em alternativa, os autores defendiam que não devia haver distinção “between socialization-oriented programs and academically-oriented programs if they are designed to respond to the developmental levels of individual young children” (1999, p. 11). Sobretudo, é preciso lembrar que,

“As crianças aprendem através do exemplo – e com a ajuda – das pessoas que amam e que cuidam delas. Aprendem com a actividade física, as experiências directas e autênticas, e o conhecimento do uso e construção de sistemas simbólicos, tais como o jogo, a linguagem e a representação” (Bruce, 2000, p. 11).

Para Abreu, Sequeira e Escoval tem existido uma “certa tendência para uma instrução académica e formal nas idades mais baixas” (1990, p. 11), em que o trabalho se desenvolve em torno de objetivos académicos trabalhados através de “lições formais, fichas, exercícios e outro tipo de actividades concebidas para iniciar as crianças nas competências básicas de literacia e numeracia” (Katz, 2006, p. 16). Para esta autora, estas abordagens curriculares podem produzir efeitos a curto prazo, mas segundo os estudos follow-up de Golbeck (2001) e de Marcon (2000), as crianças que tiveram uma experiência anterior em abordagens curriculares ativas “a nível intelectual têm mais sucesso na escola do que os seus colegas que tiveram uma exposição prematura a assuntos académicos” (ibidem).

Relembrando que esta reflexão se centra na especificidade do currículo para crianças pequenas – crianças em ação, retomemos Dewey, quando nos ensina, em *My Pedagogical Credo* (1897-1929), que A educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida. E a vida no jardim-de-infância depende em grande parte das oportunidades de aprendizagem que toda a comunidade educativa for capaz de organizar e promover com as crianças.

Em Portugal o Estatuto dos Jardins-de-Infância do Sistema Público de Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979) determinou que as atividades:

i) se centrassem na criação de condições que permitissem à criança, individualmente e em grupo, “realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais” (artº 28.º, ponto 1);

ii) fossem objeto de planificação anual por objetivos “nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo” (artº 28.º, ponto 2);

iii) fossem sempre “realizadas de uma forma integrada” (artº 28.º, ponto 3).

Ao analisar este articulado podemos identificar alguns princípios curriculares valorizados pelo sistema de Educação Pré-Escolar, nomeadamente: um entendimento da criança como um todo - um ser bio-psico-social, uma fonte curricular baseada nas teorias do desenvolvimento da criança e uma pedagogia integrada, que perduraram até finais dos anos 90 do século XX.

O Relatório de Educação Pré-Escolar em Portugal diz-nos:

“no âmbito do ME, a educação pré-escolar é enquadrada por um conjunto de directrizes emanadas dos serviços que, embora sem carácter obrigatório, constituem uma base de referência e um apoio ao trabalho dos educadores nos jardins de infância” e ainda que “cada educador desenvolve em plena autonomia o seu projecto pedagógico, sendo responsável pela planificação anual das actividades e pela sua avaliação, através de relatório que apresenta no final do ano” (Carvalho, 1996a, p. 38).

Contudo, no seio da comunidade dos profissionais de educação de infância estas diretrizes eram manifestamente insuficientes e “a necessidade de um texto orientador”, em termos de currículo e planificação para o pré-escolar [e também para a creche], era sentida há alguns anos (Silva, 2001, p. 52). A inexistência “de uma definição prévia de conteúdos programáticos e também devido às características das crianças desta idade, a planificação do trabalho, no jardim de infância não é uma tarefa fácil” (Cardona, 1990, p. 56). Como já aludimos, os educadores desenvolviam o seu trabalho pedagógico, baseando-se em teorias da Psicologia do Desenvolvimento, nos princípios gerais das políticas educativas e nos objetivos gerais para o pré-escolar, previstos pela LBSE (1986). No entanto, o trabalho pedagógico dos jardins-de-infância carecia de orientações globais:

“mais explícitas e de um melhor apoio e supervisão à prática pedagógica dos educadores. Tais orientações assegurarão que o currículo corresponda às finalidades do sistema educativo, sendo no entanto uma estrutura aberta que possibilite as diferenciações e decisões curriculares (da responsabilidade de cada comunidade educativa e/ou educador que a adaptação aos diversos contextos educativos e destinatários pressupõe” (Rodrigues, 1995, p. 38).

Apesar da carência de um texto orientador, o Ministério da Educação (ME) não se demitiu por completo da sua tarefa de apoio pedagógico ao setor e “publicou diferentes

textos, uns de carácter mais geral, ME/SEEBS (1978); ME/DGEB (1982) e outros de natureza mais específica, ME/DGEB/DEP (1984, 1986); ME/DEB/NEP (1992,1994) para apoiar as práticas dos educadores” (Silva, 1997, p. 37). De destacar, algumas das suas funções que aqui se sintetizam (cf. DGBS/DEPE, 1991):

- a) Ajudar a refletir e a desenvolver a prática pedagógica na sua exigência de planificação, bem como outras orientações de carácter mais geral quer mais específico;
- b) Constituir uma primeira abordagem com orientações/reflexões para o enriquecimento da acção educativa;
- c) Ser um apoio para a reflexão entre os educadores, sobretudo aqueles que estão em condições de grande isolamento.

Alguns dos aspetos positivos de identificação de linhas orientadoras de desenvolvimento curricular são enumerados no Parecer nº 1 sobre EPE, por Formosinho, designadamente (CNE, 1994):

- a) Evitam a rotina, que pode ser entendida como serviço de guarda;
- b) Clarificam o estatuto dos profissionais, ultrapassando papéis e funções ambíguas;
- c) Informam os pais sobre o trabalho pedagógico

Apesar desta óbvia necessidade, nem todas as vozes eram concordantes nesta matéria. Ribeiro diz mesmo que pelos próprios textos formais perpassa uma “tensão mal disfarçada entre, por um lado, as orientações pedagógicas concebidas na óptica das necessidades educativas da infância e, por outro, certas disposições organizacionais desenhadas na óptica da arquitectura do sistema educativo” (2002, p. 9) e Vasconcelos (1990) reforça, dizendo que havia um conjunto de reticências por parte dos educadores.

Um texto de Carvalho, intitulado *Currículo no pré-escolar? Sim, mas cuidado*, é um dos artigos onde se evidenciam algumas reticências. Das suas palavras retivemos: o pré-escolar/o currículo do pré-escolar

- i) “é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objectivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no jardim-de-infância”;
- ii) “está ancorado nas coisas que acontecem ou se “forçam” a que aconteçam”, é “a vida que acontece” (Carvalho, 1996b, pp. 66-75).

Mais tarde, Zabalza responde à questão - Deveria haver um currículo mínimo para a Educação Infantil? da seguinte forma:

“Acho que sim, mas muitos acham que não. Creio que deveria haver um currículo pouco rígido, mais no sentido de garantir os direitos das crianças. Sim, elas têm o direito de encontrar uma qualidade mínima, serem atendidas por profissionais capazes. As escolas têm de ter em conta essa responsabilidade. Se não tiverem recursos, não devem funcionar. Por isso, a discussão do que deve ensinar a Educação Pré-Escolar deve estar inserida no contexto mais amplo de uma política para a infância” (2004, p. 15).

No entender de Silva estas indecisões explicam-se pelo facto de as normas curriculares nacionais assumirem, em Portugal, a “forma de programas, considerados muitas vezes como um imperativo uniformizador o que, supostamente limita a liberdade do professor e a contextualização do currículo e determina processos de avaliação selectiva” (1998, p.129). E, para muitos, estas práticas não estavam alinhadas com os objetivos delineados para este setor educativo.

Na obra *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar* (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998) são apresentadas as conclusões do estudo - *Projecto Pré-Primário* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), realizado em Portugal, das quais se salientam:

- a) a dificuldade que os educadores de infância apresentam em especificar o curriculum que seguem;
- b) a avaliação de (apenas) suficiente da qualidade dos jardins de infância;
- c) o cariz dos projetos educativos desenvolvidos - *Projetos por Decreto* - isto é, serem respostas standart às exigências ministeriais, mais do que projetos contextualizados e plenos de sentido para os membros da comunidade educativa (1998, p. 114).

A importância da intencionalidade da práxis também foi defendida por Cardona (1990, p. 56) quando escreve: “ o trabalho de planificação torna-se fundamental para possibilitar um enriquecimento das aprendizagens feitas pelas crianças”. Para realizar um trabalho de qualidade, em termos de desenvolvimento curricular, os educadores necessitam de formação específica, na sua formação inicial e contínua. Com efeito, num estudo exploratório realizado com educadores cooperantes da ESECB, em que se analisaram os seus currícula revelou

“esta lacuna, [o que] contribuiu para o acentuar das dificuldades, sentidas e identificadas pelos educadores cooperantes, na planificação do seu trabalho e da partilha que dele fazem, em termos da sua colaboração na formação de futuros educadores de infância” (Infante, 2002, p. 77).

Pelo atrás narrado podemos perceber que em Portugal, até 1997, a Educação Pré-Escolar se desenvolveu “sem que houvesse um documento curricular nacional” (Silva, 1998, p. 129). O Estado deve apresentar uma definição curricular, deve identificar um conjunto de aprendizagens/base para o desenvolvimento global das crianças, sem, contudo, impor “modelos curriculares até porque não é papel do Estado arbitrar questões científicas” (Formosinho, 1996, p. 12). Apesar de tudo, a pedagogia de educação de infância em Portugal tornou-se progressivamente mais visível (por oposição ao conceito de pedagogia invisível, Bernstein, 1975), promovendo o desenvolvimento das crianças neste período vital, caracterizado por “um ritmo evolutivo rápido em que adquirem aprendizagens básicas (...) e em que se justifica a necessidade de um desenho curricular específico” (Rodrigues, 1995, p. 39).

No final do século XX, numa época apelidada de alargamento e expansão da EPE (Vasconcelos, 2009) foram publicadas as OCEPE (Despacho nº 5220/97, DR nº178, II série, de 4 de agosto), cuja generalização a toda a rede nacional se fez de 1997 a 2000/2001 (Cardona, 2008), data em que estava prevista a sua revisão. Como afirma Vasconcelos: “devo salvaguardar que se trata de um documento com um prazo de validade, isto é, deve ser revisto três anos após o início da sua aplicação, em co-construção com os profissionais da educação pré-escolar” (2000b).

O processo de elaboração destas guidelines, ou construção de um currículo emergente, pautou-se por uma metodologia participativa, desenvolvida ao longo de dois anos, “num amplo processo de consulta a profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa” (Silva, 1998, p. 129). Estas orientações:

1. basearam-se na proposta da National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1991), sendo o termo “curricular guidelines” usado nos países de língua inglesa e constituem-se como são “um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 2001, p. 53);
2. contribuem para a tomada de “medidas que garantem o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 114);

3. “distinguem-se de programa por não serem prescritivas, diferenciando-se da noção de currículo por serem abrangentes e flexíveis, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente, vários currículos” (Silva, 1996, pp. 54-55), dando sentido à ideia de que “prescholl programs can follow several different formats and be effective” (Stallings & Stipek, 1986, p. 740);
4. afirmam-se inovadoras face a outros níveis de ensino onde se desenvolve um “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), marcado por uma “lógica prescritiva de programas exaustivos que cabe às escolas e professores apenas “cumprir” – não “realizar” nem “repensar” (Roldão, 2007, p. 10);
5. apoiam os educadores que, até então não dispunham de “definição prévia de conteúdos”, uma vez que o trabalho de planificação se organizava em torno de “grandes finalidades definidas para o sistema educativo e os objectivos gerais definidos pela Lei de Bases para o pré-escolar, [eram] definições muito genéricas” (Cardona, 1990, p. 56);
6. estabelecem um quadro de referência para todos os educadores, tornam visível a EPE, facilitam a continuidade educativa, promovem a inovação e a qualidade (Silva, 1996, pp. 55-56);
7. garantem visibilidade social e, por acréscimo, dignificam as funções e o papel dos educadores de infância (Silva, 1996). Este aspeto, de reforço e emancipação do seu estatuto profissional, através das OCEPE é referido por Pacheco (2006, p. 91), aludindo a estudos realizados por Costa (1995), Craveiro (1999), Araújo (2005) e Godinho (2005). No fundo exercem uma certa função de marketing educativo que, se for bem sucedido, pode levar a sociedade, sobretudo os pais, a participar na escola enquanto membros de uma comunidade educativa;
8. facilitam a continuidade educativa, prevendo-se uma maior aproximação ao 1º ciclo do ensino básico. Esta ideia não significa que a EPE encerre em si uma finalidade de preparação. Pretende-se, antes, que este período da vida da criança seja organizado em torno de experiências promotoras do seu desenvolvimento global e harmonioso, em que o processo de aprendizagem é valorizado em relação aos seus resultados.

As OCEPE, enquanto quadro de referência para todos os educadores, vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, devendo o educador ter em conta os objetivos gerais enunciados na LQEPE, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e a intencionalidade educativas (ME/DGIDC, 2007). Desta forma “o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo” (Vasconcelos, 2001, p. 95). Mas o facto de permitirem a “adopção de uma pedagogia organizada e estruturada, não significa menosprezar o carácter lúdico das aprendizagens, mas reconhecer que o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige esforço, concentração e investimento pessoal” (Silva, 1998, pp. 138-139).

Superada a etapa do alargamento destas guidelines a toda a rede de EPE, o desafio seguinte foi o de acompanhar no terreno a sua implementação, através de uma supervisão de qualidade, de animação pedagógica e de formação profissional. No dizer de Pacheco, as OCEPE têm sido “objecto de pesquisa sobretudo na educação pré-escolar, dada a relevância que têm num contexto de ausência de um plano curricular, de programas e de normas formais sobre a avaliação das aprendizagens (2006, p. 91). O acompanhamento realizado permitiu reconhecer a “pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (ME, 1997, p. 93). Sobre este assunto, Vilarinho (2001) relembra que este sector tem vida própria, com estatuto, finalidade e objetivos, bem fundamentados legalmente, sendo um nível de educação autónomo. Quanto às OCEPE, sublinha a sua excelente qualidade do conteúdo e da forma como estão formuladas. Contudo, afirma que, “na prática os educadores e as educadoras estão a ser pressionados para [as] cumprirem literalmente (...)” e isso retira-lhes autonomia, que deve ser reclamada, e capacidade de reconstrução de sentido. A autora (Vilarinho, 2001) termina esta entrevista, citando Kramer (1994, p. 25):

“parece que nos esquecemos que os sentidos são reconstruídos por aqueles que ouvem e que têm réplicas, mesmo que fiquem calados. Ora, não levando em conta a reconstrução de sentidos, consolidam-se monólogos ao invés de diálogos, nega-se a historicidade, homogeneiza-se a palavra, tornando todos (crianças, profissionais...) anónimos”.

O Estudo Temático da OCDE identifica abordagens pedagógicas demasiado formais em JI, centradas em aspetos limitados do desenvolvimento cognitivo e dificuldades em promover a aprendizagem a partir de situações do quotidiano vivido com e pelas crianças. Os observadores entendem que isto se deve à falta de tempo que os educadores tiveram

para perceber a filosofia do documento/OCEPE e também referem que nem todos os modelos pedagógicos poderão servir de suporte a uma praxis de qualidade. Como recomendação, indicam a necessidade de formação contínua e trabalho monitorizado capaz de gerar inovação (DEB, 2000).

Mas a “existência de orientações curriculares não tem que ser sinónimo de rigidez”, apesar de ser fundamental “valorizar-se que a educação pré-escolar é um nível de ensino” onde as crianças realizam aprendizagens fundamentais para a sua vida futura, nomeadamente que “aprendem a aprender” (Cardona, 2001, p. 21). Spodek e Saracho entendem mesmo que (1999, p. 13):

“Children should have access to the academic disciplines or subject areas as early as possible. This does not mean that we need to bring the content of the elementary school down into the preschool or primary grades. It does not mean, however, that we use a different model of curriculum than is used today in either the elementary grades or the preschool. Thus we need to revisit the concept of a spiral curriculum suggested by Bruner (1960)”.

Passados alguns anos sobre a publicação das OCEPE, um estudo de Trindade e Roldão permitiu analisar alguns resultados que indicam que “as tentativas recentes de regulação da educação pré-escolar não impediram que os jardins-de-infância portugueses continuassem a constituir, quer do ponto de vista curricular, quer profissional, contextos de trabalho extremamente diversificados e multifacetados” (2004, p. 19).

6.3. Educadores de Infância como construtores e gestores do currículo

A procura da excelência nestes contextos de trabalho extremamente diversificados e multifacetados depende de muitos fatores ou indicadores de qualidade, mais ou menos objetivos, com maior ou menor peso, aos quais atribuímos maior ou menor importância. Um deles será, obviamente, a qualidade do desempenho profissional dos educadores de infância.

Como sustenta Pardal (1993, p. 24) o educador é “medianeiro entre a sociedade e os alunos, (...) agente imprescindível para a socialização destes e, ao mesmo tempo, para a transmissão da herança cultural daquela”. Para levar a bom porto este processo de socialização, o educador sustenta-se num conjunto de princípios que radicam naquilo que cada ser humano é, nas circunstâncias únicas da sua vida, na identificação da sua atitude profissional, na busca permanente da construção de saberes. Trabalhar com crianças pequenas é pensar, antes de mais, na sua felicidade. Para Lemos, “a escola insere-se num processo humano de procura da felicidade. Ou seja, é mais um instrumento criado em termos sociais, no convencimento de que ajudará as pessoas a serem felizes” (2000, p. 63).

Ora, a “sociedade não legisla sobre a felicidade” [...], mas a gestão do currículo pode permitir vivências pré-escolares de qualidade, podendo os caminhos ser muitos diversos mas ao mesmo tempo convergentes na grande finalidade; afinal, “Numa sociedade democrática, todas as definições de felicidade compatíveis com a lei são legítimas” (Perrenoud, 2003, p. 6).

O trabalho de Siraj-Blatchford muito tem contribuído para desocultar práticas de desenvolvimento curricular de qualidade. Num dos seus artigos defende que:

“Para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm que estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantis e também, relativamente às matérias e às formas apropriadas de ensinar crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo” (Siraj-Blatchford, 2005, p. 10).

Durante o período da reforma do sistema educativo português, dos anos 90, do século XX, os professores foram muito responsabilizados pela inovação e combate ao insucesso escolar. Como defende Pacheco (1995, p. 7),

“é dos professores, e ainda mais da sua formação, que depende muito do sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa, tornando-se necessário olhar para a escola como um lugar habitado por profissionais que decidem e que agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis de mudança por via burocrática”.

É tendo por base este referencial que começa a emergir a questão: Como pode o professor consumidor do curriculum tornar-se professor construtor e gestor do curriculum? Os educadores costumam entender a função de gestão curricular, identificada em quase todos os documentos orientadores da educação pré-escolar, dos anos 90, como uma nova atribuição no conjunto das suas tarefas. O que a define? “Gerir seja o que for implica conceber, justificar e executar um projecto estratégico, orientado por metas de desenvolvimento” (Roldão, 2000, p. 20).

No quadro da expansão e desenvolvimento da EPE, de final do século XX, Vasconcelos, então diretora do DEB, assina o preâmbulo das OCEPE, onde sustenta que: “O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos” (ME, 1997, s/p). Neste documento de apoio são fornecidas orientações globais para o educador, na elaboração desta tarefa, de onde se destacam fases primordiais do planeamento:

i. Observar – destaca-se a importância de conhecer a criança e a sua história para que a diferenciação pedagógica ocorra com sucesso;

- ii. Planear – é importante promover aprendizagens significativas e diversificadas, refletir sobre as intenções educativas, articular áreas de conteúdo, e envolver as crianças no planeamento;
- iii. Agir – concretizar a ação, valorizando a reflection-in-action e reflection-on-action (Schon, 1987);
- iv. Avaliar – para tomar consciência da ação e avaliar com as crianças;
- v. Comunicar – partilhar com a equipa e com os pais;
- vi. Articular – a necessária articulação com o 1º ciclo para estabelecer uma continuidade educativa (cf. ME, 1997, pp. 25-28):

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. O seu conteúdo enuncia competências similares às orientações globais para o educador, desenhadas nas OCEPE e apresenta-as da seguinte forma:

- i) Concepção e desenvolvimento do currículo - 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;
- ii) Integração do currículo - o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

O conjunto destas novas atribuições pressupõe a aquisição de um habitus pedagógico, essencialmente focado na qualidade das aprendizagens, dado que “não há práticas de desenvolvimento curricular sem professores comprometidos com a melhoria das aprendizagens escolares” (Pacheco, 2006, p. 119). Torna-se essencial lutar pela ideia de que os docentes devem ser “mais reconhecidos pela sua qualidade de profissionais ligados à organização de situações de ensino/aprendizagem, numa relação constante com os pais e território educativo, do que pelo seu desempenho de cargos administrativos” (idem), prática esta que tem vindo a ser muito denunciada pelos educadores quando falam das suas vivências diárias. Secundamos, assim, a reflexão de Libório e Portugal, quando escrevem (2007, p. 338):

“Pensamos que muitos educadores e professores se encontram presos nas teias das culturas escolares, para além das teias que emaranham os seus discursos sobre as crianças e sobre a infância. Torna-se difícil avançar, fazer a mudança ainda que

um colectivo afirme desejá-lo, sem o apoio de uma ajuda externa, na qual todos reconheçam autoridade, mas onde não sintam ameaça”.

Para Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004, p. 147) muitos são os professores portugueses a assumir posturas de individualismo e isolamento. Uma das formas possíveis para ultrapassar esta contrariedade é a disseminação de uma cultura curricular colaborativa de forma a que o ensino não seja uma das profissões mais “individualistas, remetida ao silêncio do professor que, sozinho planifica, lecciona e avalia (...)” (Pacheco 2006, p. 119). No entanto, esta cultura colaborativa terá que ser desejada e não imposta. Como o autor refere, “algumas escolas ainda estão a sarar as feridas da imposição” (idem, p. 29). Concordamos com Rodrigues, quando nos alerta para o facto de que numa ação marcadamente individual, o educador:

“bastante guiado pela espontaneidade, pela intuição e pela sua experiência anterior, com dificuldade encontra formas de distanciamento e referências teóricas que lhe permitam fazer uma avaliação global da sua intervenção, não só circunstanciada ao dia a dia com as crianças, mas também da sua intervenção, enquanto agente educativo e de desenvolvimento num sistema mais amplo que engloba a sua função na sociedade de que faz parte” (Rodrigues, 1995, p. 36).

Em relação à visibilidade e reconhecimento do trabalho dos professores de crianças pequenas, Vasconcelos escreve: “a organização dos agrupamentos de escolas tem originado efeitos perversos na monodocência [...], com clara ignorância da especificidade do trabalho com as primeiras idades (0 aos 8/10 anos) e com risco destes docentes verem adulterado o seu papel enquanto gestores do currículo” (2005, p. 45). E a especificidade e a dificuldade do trabalho nestes níveis deviam merecer atenção pormenorizada, dado que “a exigência de respeitar os ritmos e percursos individuais sem esquecer algumas normas de referência e expectativas sociais sobre o que as crianças devem saber numa determinada idade não é fácil de atender” (Silva, 1998, p. 141), mas é possível através de processos de concertação e flexibilização curriculares.

A gestão flexível de um currículo “implica a abertura ao inesperado, ao imprevisto, dentro de uma rotina previsível e securizante” (Vasconcelos, 2000, p. 44) em que se respeite e tome como ponto de partida o “currículo natural da criança, um programa único e adhoc” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15) vivido em experiências anteriores à entrada no jardim de infância.

Como já foi referido noutra espaço, currículo e desenvolvimento curricular são conceitos relativamente novos, mesmo na comunidade escolar portuguesa [mais natural seria que o fossem no seio da comunidade educativa]. Como é salientado por Carlinda

Leite, a escola tem tido “(im)possibilidades [em] se assumir como uma instituição curricularmente inteligente” (2006, p. 67). Este argumento sustenta a ideia da dificuldade dos docentes na sua autonomia e responsabilidade face a esta nova tarefa de gestores do currículo, apesar de ter sido tão reclamada. Neste novo panorama, o professor tem que assumir-se como construtor do currículo [ser, em simultâneo] “arquitecto do edifício e o operário da sua construção. Não negligenciará apoios externos [...] mas será ele quem toma as decisões” (Freitas, 2000, p. 56). Todo este processo é perspectivado em função de uma descentralização que “não pode ser confundida com uma dinâmica que se limite a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo” (Leite, 2006, p. 74, citando Nóvoa, 1992, p. 18).

O conceito de desenvolvimento curricular tem sido objeto de interrogações quanto ao âmbito e limites do seu campo de estudos. A tradição de outras disciplinas que estiveram na sua origem tem levado alguns estudiosos a “reduzirem o campo do desenvolvimento curricular à pedagogia, à didática, à psicopedagogia ou às metodologias e é neste sentido que se gera a polémica em torno da sua justificação e do seu campo próprio” (Leite & Silva, 1991, p. 324).

O desenvolvimento do currículo é “um processo interpessoal ou um sistema de operações de tomadas de decisão acerca de onde é que o planeamento do currículo terá lugar (...); quem estará envolvido no planeamento, selecção e execução de procedimentos; e como é que o currículo será implementado, avaliado e reformulado” (Beauchamp & Beauchamp, 1972, citados por Machado & Gonçalves, 1999, p. 66). O movimento do Desenvolvimento Curricular, “provocado pelo Sputnik-shock nos finais dos anos 50 e a que deve atribuir-se a voga do currículo no mundo ocidental [...], criou novos objectos e novas realidades, cujas designações interferem com o discurso e as categorias conceptuais de teóricos e práticos da educação” (Cardoso, 1987, p. 223). Para além de ser encarado como movimento histórico, existem, na opinião do mesmo autor, duas aceções que se confundem mas que entende prudente distinguir:

- a) Todo o tipo de inovação pedagógica;
- b) “Processo de elaboração, execução e avaliação de planos de intervenção educativa, organizados com preocupações de racionalidade, integração e eficácia, com recurso a técnicas estabelecidas”.

Nesta perspetiva nem tudo o que é inovação é desenvolvimento curricular, sendo a inversa verdadeira” (idem). Aceção semelhante é apresentada por Ribeiro quando diz que o desenvolvimento curricular “não se concebe divorciado da inovação educativa ao

descrever-se como um processo de concepção, lançamento e avaliação de inovações curriculares ou reformulações programáticas de diversa natureza e âmbito (1989, p. 22). No processo de desenvolvimento curricular existe uma “dinâmica, vital e complexa rede de interacções entre pessoas e forças sendo que todas elas ocorrem em quadros fluidos ou contextos que estão em permanente mutação” (Machado & Gonçalves, 1999, pp. 66-67). Resumindo,

“impõe-se um novo paradigma em educação que alargue o campo conceptual da pedagogia, introduza transformações significativas no âmbito da didáctica e dê resposta às novas concepções educativas, reestruturando os objectivos e os saberes privilegiados pela instituição escolar” (Leite & Silva, 1991, p. 327).

Mas estas novas práticas devem fundar-se no legado existente, porque,

“ao implantar um novo currículo ou método que desconsidera as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas - e aquilo que sobre elas falam seus profissionais - são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido” (Kramer, 1994, p. 25):

Neste enquadramento, “os reconceptualistas vão defender o papel do professor como agente central do currículo” (Freitas, 2000, p. 51). O foco está agora na sua capacidade de gerir múltiplas tarefas que devem articular-se com “o espaço mais vasto e aberto da arena escolar”, apesar de ser a este nível que surgem as maiores tensões e interesses dos professores, pouco eficazes na concertação curricular de aspetos como: espaço e tempo, gestão pedagógica e financeira, diversas culturas, avaliação e supervisão dos professores, liderança... entre outros (Costa et al, 2004, p. 6).

No tempo da “civilização de projectos” (Barbier, 1993), as escolas transformaram-se em “organizações de projectos” (projetos educativos, projetos curriculares, projetos de intervenção/ação...) e inscreveram-se no movimento mais vasto de circulação social de projetos, mas também no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional com o desenvolvimento organizacional das escolas (Costa, 1997). Desta pluralidade de projetos, é o projeto curricular que tem de ser o “verdadeiro instrumento de gestão no quadro do qual se hão de estruturar todas as dimensões da instituição – a organização dos serviços, a coordenação pedagógica, a gestão financeira, o

desenvolvimento e qualificação profissional dos seus docentes, as estratégias de trabalho colaborativo, a integração e formação de novos elementos, etc, etc” (Roldão, 2000, p. 19).

Algumas dificuldades dos educadores em relação à gestão curricular residem, precisamente, em planificar em torno de áreas de conteúdo ou de áreas de desenvolvimento. Para Ribeiro (2002), este é um falso dilema, já que considera que a grande diferença qualitativa está ao nível intencional, dos objetivos e dos seus resultados;

“Uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas. Outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (Ribeiro, 2002, p. 12).

No fundo desenvolver ações em que a criança possa “brincar, observar os adultos e outras crianças a desempenharem tarefas, viverem experiências de vida real e falar destas experiências com outras pessoas” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15). Pinar e Grumet (1976), referidos em texto de Freitas (2000, p. 51), sugerem que,

“Em vez de se fornecer aos professores um modelo de currículo e de colocar nas mãos de editores de livros, testes e outros materiais, a incumbência do seu design, deve dar-se ao professor a oportunidade de se encontrar sozinho na tarefa de construir o currículo”.

Porém, concordamos com Roldão, quando sustenta que “a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos” (1999, p. 13).

Parece-nos que é precisamente à volta destas três questões que radicam muitos dos problemas profissionais dos educadores: a) a natureza da opção, porque a gestão curricular tem uma referência comum e específica – as OCEPE (1997); b) os níveis de decisão, dado que a elaboração dos projetos que estruturam a ação educativa (educativo, pedagógico, curricular) se faz com outros docentes do agrupamento e c) os papéis dos actores envolvidos, que, entre outras especificidades, devem planear e acompanhar a organização da componente de apoio social às famílias.

CAPÍTULO 7

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM JI: ALGUMAS VERTENTES PROMOTORAS DA QUALIDADE

7.1. Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa como Profissionais do Humano

A designação dos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas (dos quais aqui se destacam os educadores de infância e os auxiliares de ação educativa) é fortemente marcada por uma multiplicidade de denominações que vão “desde educadores de infância a professores do ensino pré-primário”, naquilo que Silva (1993, pp. 46-47) designou por “léxico de uma profissão”. A esse acervo permitimo-nos juntar uma qualificação - a de Profissionais do Humano - expressão de Isabel Alarcão (1995, 2003). Temos por estas palavras uma afeição especial: ouvimo-las inúmeras vezes, de viva voz, no nosso percurso formativo formal e reconhecemos autoridade às palavras e a quem as proferia. É claro que cada um as lê e delas se apropria de forma única, diferenciada e marcada pela sua personalidade. Em conjunto, refletíamos sobre a urgência da profissionalização dos docentes supervisores e da importância jogada pela reflexão no contexto de quem trabalha com pessoas. Uma ação não refletida constitui uma oportunidade perdida de crescer, de adquirir maturidade, de aprender a aprender. Ora, se as pessoas que trabalham com seres humanos não têm esta postura como poderão cumprir a nobre tarefa de educar? Será o seu papel diferente do de outros profissionais?

Sobre este assunto, Júlia Oliveira-Formosinho diz-nos que “mesmo os investigadores da educação de infância apresentam sentimentos ambivalentes face a esta questão” e assegura que o papel destes profissionais do humano, particularmente o dos educadores de infância, é em diversos aspetos, “similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (2000, p. 153).

Procurando encontrar evidências das similitudes e das diferenças, partilhamos com Gadotti a seguinte expectativa: “Espero que o professor de meus filhos e netos ensine,

no significado etimológico da palavra (...), marcar com um sinal, indicar um caminho, um sentido. Um bom professor deve ser um profissional do sentido” (2009, p. 5). Ser educador de infância implica, antes de mais, ser profissional do sentido. Implica, ser suficientemente responsável para perceber que o “sistema dos afetos é antecipatório do motor, do cognitivo e do moral. As emoções são os grandes organizadores das nossas mentes e é no berço que as emoções se organizam e regulam (Karr-Morse & Wiley, 1997, p. 22).

O desenvolvimento da maturidade profissional do educador, fundado nesta crença, possibilita um melhor desempenho das suas funções, entre as quais se realçam:

- Criar e manter condições de segurança, de acompanhamento e de bem estar das crianças e mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado em educação de infância;

- Relacionar-se com as crianças de modo a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;

- Promover o envolvimento da criança em atividades/experiências/projetos no âmbito do jardim-de-infância e da comunidade;

- Fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas;

- Envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;

- Apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças;

- Estimular a natural curiosidade da criança, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

- Fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

- Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (cf. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os recursos pedagógicos ideais. Se o relacionamento for “frio e pouco afectuoso, não é possível a criação de um ambiente favorável à aprendizagem” (Esteves, 2005, p. 12). Os adultos não devem esquecer que “Infancy and toddlerhood are times of enormous complexity when potentials for favorable adult outcomes can be maximized, diminished or lost” (Karr-Morse & Wiley, 1997, p. 19). Em sintonia com este princípio, Katz indica-nos o bom caminho para a aprendizagem dos sentimentos que

“não podem ser aprendidos com a instrução, exortação ou doutrinação (...) as crianças não desenvolvem a autoestima a partir de elogios vazios e excessivos,

reforçados com ursinhos sorridentes que dizem és especial. A autoestima é fortalecida quando as crianças, ocasionalmente, passam por experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades, lidar com momentos difíceis, valorizando o seu próprio progresso” (2006, p. 12).

No desenvolvimento da autonomia das crianças é igualmente importante que o educador seja congruente:

“A congruência implica que o educador se mostre como é na realidade, ser verdadeiro com ele próprio e com os outros. Aceitar o outro sem o julgar, é o que consideramos a aceitação incondicional positiva. A empatia significa dar a entender que compreendemos o que os educandos estão a sentir, que sensações e emoções estão a vivenciar” (Esteves, 2005, p. 11).

Como afirmou João dos Santos, é necessário que o educador possua “qualidades relacionais, porque a escola infantil é (deve ser) maternal, ainda que o educador seja homem” (Branco, 2007, s/p). Para Jorge Sampaio, à data Presidente da República, “A atenção que damos a uma criança, por amor ou por interesse espiritual, faz-nos descobrir grandes verdades, ter relâmpagos de entendimento sobre a alma infantil. É esta atitude de observação e de amor a mais útil para a convivência com as crianças” (APEI, 2000, p. 59) e para o seu pleno desenvolvimento. Com efeito, as investigações das neurociências estão a demonstrar que “as relações afetuosas estáveis, seguras e estimulantes com as pessoas que cuidam da criança nos primeiros meses e anos de vida são cruciais para todos os aspectos do seu desenvolvimento” (UNICEF, 2008, p. 1). Num artigo intitulado As teias dos Afectos, em que se debate o tratamento espinosano dos afectos, Maria Luísa Ferreira escreve:

“É pelo processamento das relações afectivas que a trama do mundo ganha inteligibilidade e justificação. E essa trama implica uma dependência assumida do corpo próprio e do corpo dos outros, dos afectos pessoais e dos alheios. Constrói-se num tocar, pegar, segurar, abraçar, sentir. O projecto intelectual defendido por Espinosa ao descobrir uma rede ou ordem de afectos, procura compreender as leis abstractas que os regem. Este desiderato é retomado por investigadores contemporâneos, nomeadamente por neurologistas e cognitive scientists [como António Damásio], que se debruçam sobre o cruzamento do pensar e do sentir, procurando traçar uma geografia do cérebro no qual o estudo dos afectos ganhe consistência e seriedade” (Ferreira, 2003, p. 168).

Ao eleger a componente afetiva como principal mola para o desenvolvimento global da criança, o psicanalista/pedagogo João dos Santos coloca a seguinte questão:

“vamo-nos interessar mais pelo funcionamento afectivo das crianças, do que pelo seu funcionamento mecânico?” (Santos, 1980) e mais tarde “O que, no campo da relação (afectiva) e da comunicação verbal, não for feito até à idade da entrada para a escola primária, não pode ser mais recuperado; até porque surge então a imposição, às vezes repressiva, das letras” (Santos, 1983, p. 53). De facto, na comunicação muito se joga para além “dos conteúdos materiais específicos da mensagem a comunicar, [existe] toda uma carga de origem psicológica ligada à empatia, à afectividade, às emoções, ao calor humano e social, etc....” (Pinho, 1993, p. 9). A capacidade de interagir e comunicar com o outro torna-se uma competência fundamental para o educador fazer a diferença na vida das nossas crianças e jovens que hoje chegam à escola e à universidade sem ver sentido naquilo que aprendem:

“Querem saber, mas não querem aprender o que lhes é ensinado. É aí que entra o papel do professor que constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, selecciona criticamente o que devemos aprender. Esse profissional transforma informação em conhecimento porque o conhecimento é a informação que faz sentido para quem aprende” (Gadoti, 2009, p. 5).

No caso dos educadores de infância as questões da comunicação e da interação ganham especial relevância. Como nos diz Blair (2002), citado em Katz (2006, p. 13), as interações das crianças com os seus pares e com os adultos devem ser síncronas, isto é, os “participantes na interacção respondem de forma significativa entre si, em sequências continuadas”, de natureza cognitiva, emocional e afetiva.

O debate sobre o educador ideal ou o bom professor não se esgota no reconhecimento das suas capacidades de estabelecer relações assertivas e genuínas. Vai mais além.

No estudo da Comissão das Comunidades Europeias, Escolas para o Século XXI, afirma-se que,

“cada vez se exige mais dos professores: trabalham com grupos de alunos mais heterogéneos do que antes (em termos de língua materna, género, etnia, confissão religiosa, competências, etc.); exige-se que utilizem as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, que respondam às exigências de aprendizagem individualizada e que ajudem os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos ao longo da vida. É igualmente provável que também tenham de tomar decisões ou executar tarefas de gestão decorrentes de um aumento da autonomia das escolas” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 10).

De forma particular, os educadores de infância “tienen frente a si la difícil tarea de respetar los intereses que el niño lleve al aula, de tomarlos como punto de partida, pero al mismo tiempo de ampliarlos, de llevarlos más allá, de diversificarlos y no limitarse a ellos” (Palacios, 1993, p. 36).

Para João Formosinho (1986) o perfil do professor é delineado pelo papel que a escola assume no momento, ou seja, para o melhor e para o pior, os papéis da escola e do professor encontram-se, de certa forma, sobrepostos. Esta sobreposição pode ser geradora de desempenhos docentes mais idealistas, em que o professor é dotado de todas as “virtudes e não ter quaisquer fraquezas humanas” ou uma postura mais consensual, que enfrenta a realidade da escola, preparando o aluno para uma vida real e não para uma vida ideal (cf. Sprinthall et al., 1993, pp. 359-361).

No sistema educativo português do final do século XX, o Parecer nº 1 do CNE referia-se à “não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa” e apontava três razões principais: os problemas da infância que se confundem com os problemas sociais, culturais e económicos; a convicção de que a educação das crianças deve estar ao encargo das famílias, a falta de força dos clientes imediatos (crianças e famílias) e o isolamento dos educadores que os impede de se afirmarem perante o poder, apesar de se considerar que são o instrumento essencial da qualidade da educação pré-escolar (cf. CNE, 1994, p. 24).

A questão do perfil desejável para estes profissionais gravita em torno de três aspetos elementares: o educador como pessoa total, cuja escolha profissional deve constituir uma opção e nunca um recurso, a qualidade da sua formação inicial e a sua formação contínua. As características do educador, como pessoa, são hoje muito debatidas. Numa época em que se diz necessitarmos de rever os códigos axiológicos, os mais radicais chegam mesmo a classificar dicotomicamente as finalidades da educação. Por um lado, o desenvolvimento dos aspetos da dimensão pessoal, com enfoque nos processos, por outro, a eficácia da ação, com forte preocupação pelos produtos. Contudo, as duas vertentes não se excluem mutuamente, antes podem nortear a ação do educador, resultando numa praxis equilibrada e promotora do bem-estar de todos os agentes educativos. Para Gadoti, o professor

“precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico, isto é, saber contar histórias, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser ético, dar exemplo. A ética faz parte da natureza mesma do agir pedagógico. Não é competente o professor que

não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipe, ser solidário. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor” (2009, pp. 6-7).

Fortemente inspirada nos trabalhos de Bronfenbrenner (1963), Gabriela Portugal elenca um conjunto de características pessoais “instigativas do desenvolvimento”, que interagindo com “outras forças e factores constituintes do sistema ecológico global”, permitem um determinado desenvolvimento (cf. Portugal, 1994, pp. 236-238). Com efeito, no processo de ensino-aprendizagem, cada um dos intervenientes “é portador de um conjunto de experiências que são a origem e o fundamento das representações sociais de si próprio, dos outros, das coisas, das pessoas e dos factos com os quais se encontra em relação” e isto é determinante para “a percepção e compreensão recíproca professor-aluno” (Pinho, 1993, p. 9). Para melhorar a qualidade da escola é preciso investir na formação continuada do professor e reafirmar a dignidade e a

“boniteza (de Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (Gadotti, 2009, p. 5).

Os professores – agentes cruciais da mudança - são os mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 10. Tal releva que a “qualidade do desenvolvimento das crianças passa pelo desenvolvimento paralelo dos adultos” (Vasconcelos, 1996, p. 9) e, ainda destacar as palavras de Barnett:

“Better-educated teachers have more positive, sensitive and responsive interactions with children, provide richer language and cognitive experiences, and are less authoritarian, punitive and detached. The result is better social, emotional, linguistic, and cognitive development for the child” (2003, p. 17).

Em Portugal, “A existência de duas redes institucionais, dependentes de diferentes serviços a par da indefinição curricular, implicou várias ambiguidades que tiveram consequências no desenvolvimento e funcionamento da educação de infância e na história dos seus profissionais” (Cardona, 2008). Para Nóvoa, uma dessas ambiguidades gerou a reduzida participação, num processo protagonizado por grupos políticos e experts pedagógicos, que veio a acentuar “o fosso que separa os actores dos decisores”; o autor recomenda que na década de 90, estes profissionais ocupem “um lugar na ribalta” em termos pedagógicos e institucionais e assumam “um novo profissionalismo docente”

(Nóvoa, 1992, p. 83). Uma outra ambiguidade é a tão falada distância entre teoria e prática/o saber dos teóricos e o saber dos práticos. Sónia Kramer propõe-nos duas trilhas:

i) do ponto de vista da pesquisa - é essencial “continuar a aprofundar nossas investigações sem fixar dicotomias nem buscar verdades ou certezas, porque o conhecimento (...) é sempre provisório e não apenas avança, mas revolui”;

ii) do ponto de vista da intervenção educacional - é urgente “questionar a forma como o saber produzido tem sido divulgado aos professores na sua formação e na concepção/implementação de propostas. Nos dois casos, isso significa deslocar o eixo de nossas discussões contra ou a favor da pedagogia construtivista, crítica, tradicional, etc., para uma perspectiva pluralista que lute contra a desigualdade sem anular as diferenças. (...) Construir o saber supõe multiplicidade de caminhos. Teóricos e práticos” (1994, pp. 25-26).

Um dos problemas do sistema educativo atual prende-se com “O definhamento da figura do Mestre”; por razões diversas “o papel e funções do professor têm vindo a ser desvalorizados” (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 28). Os professores estavam habituados a um trabalho mais protegido no interior da escola, “têm revelado uma grande dificuldade em se comunicar com o exterior. Mas, hoje, não temos alternativa. Temos de ser comunicadores, temos de explicar melhor o nosso trabalho” junto dos mais diversos sectores da sociedade (Nóvoa, 2004).

Como nos diz Giorgini (2000, p. 45), citado por Gouveia (2007, p. 34), deu-se uma “passagem progressiva de trabalhador agente para trabalhador autor” nas funções do educador/professor. No exercício da sua profissão podem coexistir várias dimensões: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

“Ainda assim, o confronto com a realidade obriga a reconhecer, mais cedo ou mais tarde, que a prática profissional do educador pode ser tutelada por determinada figura da racionalidade pedagógica”. Desta forma, o educador pode exercer um papel de perito técnico (racionalidade técnica), artista reflexivo (racionalidade prática) ou intelectual crítico (racionalidade crítica) (Barbosa, 1998, p. 44).

Como salienta Marques, nas sociedades democráticas, o professor da escola pública tem liberdade de opção pedagógica, cabendo-lhe tomar as decisões sobre as estratégias e os métodos de ensino, de acordo com a sua cosmovisão, sistema de valores e ideologia pedagógica” (2001, p. 65). No fundo, isto implica que a visão funcionarizada dos professores seja substituída por “uma imagem dos professores como profissionais reflexivos” (Nóvoa, 199, p. 15). Como temos vindo a sublinhar, a qualidade da educação de infância melhora exponencialmente na relação direta da qualidade do perfil do educador e

na sua formação continuada. Canário aponta quatro dimensões essenciais do seu desempenho: O professor é um analista simbólico- saber resolver problemas em situações marcadas pela complexidade e imprevisibilidade; O professor é um artesão – recriador da práxis em função das suas particularidades; O professor é um profissional da relação – a sua atividade profissional é de grande contacto face a face com o destinatário; O professor é um construtor de sentido – ao colocar os alunos no centro da aprendizagem, o professor, mais do que transmitir, ajuda a criar sentido, a interpretar a informação adquirida (cf. 1999, pp. 16-17). Sobre este assunto, Vasconcelos (1993, p. 11) aponta um texto de Walsh (1991, p. 77), em que o autor fala da experiência de uma educadora que afirma não poder estar à espera que as suas crianças estejam prontas em termos de desenvolvimento [a ideia, defendida por alguns, de aprontamento ou aquisição de pré-requisitos]; cabe-lhe a ela, como “boa educadora, captar o momento, puxar as crianças para si”. Mas esta postura supõe

“agir no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interacção interpessoal e multicultural, ser educador significa ser capaz de improvisar, não no sentido de colmatar a ausência de pensamento ou de preparação, mas no sentido de saber agir, de uma forma pessoal, inteligente, criativa, crítica, em função da situação contextual que se lhe apresenta” (Alarcão, 1995, p. 13).

E Isabel Alarcão continua, enunciando seis princípios fundamentais na sua formação: princípio da formação centrada no sujeito, princípio do desenvolvimento profissional, princípio da problematização, da interacção entre as situações dilemáticas da prática e os saberes de referência, princípio da consciencialização e da conceptualização e princípio da colaboração intra-profissional (idem, p. 15).

Para puxar as crianças para si, o educador tem que se conhecer a si próprio, ter um autoconceito positivo, para poder ser um adulto significativo para aquela criança; comunicar de igual para igual, numa atitude de partilha de coisas, experiências, conhecimentos e emoções; reconhecer qualidades e valorizar pequenas conquistas; promover a liberdade a par da responsabilidade; não utilizar representações pejorativas ou de desvalorização da criança; saber escutar e captar os bons momentos (cf. Seco, 1996, pp. 31-32). E mais,

“Cabe ao educador, como pessoa, oferecer-se como um modelo de relação a diferentes níveis. A meio caminho entre os pais e o restante cenário, estabelecerá com a criança uma relação adequada às suas diferentes capacidades de comunicação” (Strecht, 1996, p. 32).

Um outro grande desafio do mundo atual é lidar com a multiculturalidade. Dentro do paradigma da escola democrática, da igualdade de oportunidades, do exercício de uma cidadania plena, o educador tem competências básicas para:

- i) encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem;
- ii) promover a rentabilização de saberes e culturas;
- iii) considerar a diversidade cultural na sala de aula, tornando-a condição de confrontação entre culturas;
- iv) refazer o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- v) defender a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- vi) conhecer diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social” (cf. Stoer, 1994).

Num artigo sobre formação de profissionais de educação de infância, Campos traduz-nos um texto de Spodek e Saracho (1988, pp. 61-62), em que os autores identificam quatro níveis de formação, preconizados pela NAEYC, em 1984:

- iii) “Nível 1 - Auxiliares de Professor de Educação Infantil. Correspondem ao nível de entrada nos programas; trabalham sob a supervisão direta dos profissionais do estabelecimento. Possuem diploma secundário (...). Devem participar de programas de formação;
- iv) Nível 2 - Professores Associados de Educação Infantil. Trabalham autonomamente com grupos de crianças, responsabilizando-se por seu cuidado e educação. Devem demonstrar competência nas áreas básicas definidas por um programa nacional de credenciamento (Child Development Associate Credentialing Program - CDA);
- v) Nível 3 - Professores de Educação Infantil. São responsáveis pelo cuidado e educação de grupos de crianças. Possuem maior conhecimento teórico e habilidades práticas. Devem ter diploma superior de bacharel em educação infantil ou desenvolvimento infantil;
- vi) Nível 4 - Especialistas em Educação Infantil. Supervisionam e treinam pessoal. Planejam o currículo e/ou administram programas. Devem ser bacharéis em educação ou desenvolvimento infantil, possuir no mínimo 3 anos de experiência como professores e/ou um título mais avançado” (Campos, 1994, p. 37).

Como já foi afluado, estudos recentes sobre o desenvolvimento neurológico indicam que entre os tipos de experiências mais importantes de que as crianças necessitam, muito antes de tomarem parte de experiências tradicionais na escola primária, estão as interações alargadas e continuadas com adultos significativos (Blair, 2002). Durante muitos anos, os únicos profissionais com qualificação nos JI eram os educadores de infância, que têm “como apoio educativo vigilantes - auxiliares de acção educativa- que em muitos casos nem sequer têm cumprida a escolaridade obrigatória” (Chaleta, 1998, p. 157) e, em muitos casos, eram recrutados por pessoas sem qualificação. Uma e outra situação concorriam para oportunidades perdidas na qualidade da vida das crianças. Com efeito, “A melhoria da qualificação do pessoal auxiliar passa pelo cuidado com o processo de recrutamento” (Formosinho, 2009, p. 8).

Em relatório de 1996 (p. 35), Carvalho afirma que “o pessoal auxiliar de apoio é, em ambos os Ministérios [da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, abrangido por acções de formação com carácter restrito, da iniciativa dos serviços de que depende, tendo em vista a sua sensibilização pedagógica e enquadramento institucional”.

A escola a tempo inteiro, que no caso dos jardins-de-infância em agrupamentos de escolas se traduziu pelo alargamento da oferta a duas componentes – a letiva e a componente de apoio à família ou designados prolongamentos - reclamou a necessidade de um conjunto de novos recursos humanos, para dar cobertura a novas funções. Muitas foram as mudanças na EPE; umas já explicadas, outras ainda a apresentar. Neste ponto sistematizamos as tarefas dos auxiliares de ação educativa, designação genérica que usamos para todos aqueles que apoiam o educador no trabalho em jardim-de-infância, independentemente dos tempos, componentes ou espaços.

O Decreto-Lei 414/99, de 15 de outubro apresenta o conteúdo funcional das carreiras dos ajudantes de ação socioeducativa, precetores, ajudantes de ocupação e ajudantes de ação direta clarifica a especificidade do seu trabalho, face à “complexidade das tarefas desempenhadas pelos profissionais inseridos nas carreiras de ajudante de creche e jardim-de-infância”. Passamos à sua enumeração, seguindo muito de perto o texto legal. Ao ajudante de ação socioeducativa compete:

1 - trabalhar diretamente com crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento sociopedagógico, coadjuvando o educador de infância na programação e realização de atividades educativas e no relacionamento com os encarregados de educação;

2 - executar, consoante a valência dos estabelecimentos, a totalidade ou parte das seguintes tarefas (sob a orientação do educador de infância ou do diretor pedagógico do estabelecimento):

- a) na ausência do educador de infância, fazer a receção das crianças e o contato com os pais;
- b) acalmar as crianças quando estão com problemas de vária ordem, resultantes da separação diária do ambiente familiar;
- c) preparar o seu regresso a casa;
- d) participar na execução dos programas educativos consoante os níveis etários, colaborando com as crianças;
- e) orientar as iniciativas livres das crianças e está atento aos seus movimentos nos recreios;
- f) acompanhar as crianças a visitas de estudo;
- g) proceder à receção, arrumação, distribuição do material destinado às crianças e manter em bom estado de conservação o material a seu cargo;
- h) ajudar a criança a ultrapassar dificuldades de adaptação e desenvolve ações de estímulo para uma melhor alimentação;
- i) administrar medicamentos nas horas indicadas e segundo instruções recebidas;
- j) acompanhar as rotinas das crianças (repouso, higiene, atividades sanitárias);
- k) providenciar pela manutenção das condições de higiene e salubridade dos espaços utilizados pelas crianças;
- l) desempenhar as demais tarefas afins, podendo, excepcionalmente, ser chamado a tarefas relativas ao economato e outras de caráter administrativo, tais como recebimentos e pagamentos (cf. DL 414/99, de 15 de outubro).

Numa perspetiva de escola inclusiva, compete ao ajudante de ação socioeducativa do ensino especial atuar diretamente com as crianças multideficientes, individualmente ou em grupo, sob a orientação do técnico especializado ou do diretor do estabelecimento, realizando a totalidade ou parte das seguintes tarefas:

- a) receber informações sobre o planeamento, processos e modos de atuação pedagógicos e transmitir informação acerca de comportamentos pessoais e grupais, evoluções e outras situações;
- b) acompanhar as crianças à entrada e saída, auxiliando-os a descer ou a subir para as carrinhas;

- c) dispor em cadeiras de rodas e outros aparelhos auxiliares da locomoção ou outra aparelhagem adequada para sustentar os movimentos incontrolados ou para proteger de quedas e inerentes consequências;
- d) orientar as crianças nos cuidados de higiene e conforto, ensinando-as e incentivando-as nos atos próprios e nos movimentos, de modo a treiná-las, mantendo conversação adequada à sua prática;
- e) preparar as salas e as mesas apondo-lhes dispositivos vários de modo que fiquem corretamente sentados e amparados, quer para atividades pedagógicas e lúdicas, quer para tratamentos ou outras situações;
- f) preparar as áreas para os tratamentos, limpar e zelar pelos materiais;
- g) levar as crianças e os adolescentes, bem como as respetivas fichas médicas, aos tratamentos e apoiar direta e indiretamente nas consultas;
- h) servir as refeições pondo, se necessário, dispositivos de compensação e talheres apropriados que permitam comer com a independência possível;
- i) ajudar as crianças de molde a alimentarem-se convenientemente;
- j) após as refeições, ajudar as crianças para sair do refeitório, fazer a sua higiene e ir para o recreio;
- k) executar material didático e próteses várias e proceder à sua limpeza e manutenção;
- l) requisitar, arrumar, retirar e distribuir o material necessário, quer de higiene e conforto, quer das atividades socioeducativas;
- m) participar ativamente na ocupação de tempos livres, na realização de atividades socioeducativas e pedagógicas, quer nas instalações, quer em praias, passeios ou viagens de estudo;
- n) atuar junto dos alunos, utilizando vários métodos e processos sob a orientação dos docentes e terapeutas;
- o) providenciar pela manutenção das condições de higiene e salubridade das salas em que se encontram;
- p) executar, ocasionalmente, tarefas de natureza administrativa, nomeadamente na relação com os familiares, bem como na reprografia e fotocomposição (cf. DL 414/99, de 15 de outubro).

Debatidas algumas ideias sobre o trabalho dos profissionais do humano, enquanto membros da comunidade escolar (dentro do JI) importa agora salientar o papel da família, enquanto membro fundamental da comunidade educativa (para além da escola).

7.2 Família e Educação

7.2.1. A criança na família

A criança em ruínas

“na hora de pôr a mesa, éramos cinco
na hora de pôr a mesa, éramos cinco:
o meu pai, a minha mãe, as minhas irmãs
e eu. depois, a minha irmã mais velha
casou-se. depois, a minha irmã mais nova
casou-se. depois, o meu pai morreu. hoje,
na hora de pôr a mesa, somos cinco,
menos a minha irmã mais velha que está
na casa dela, menos a minha irmã mais
nova que está na casa dela, menos o meu
pai, menos a minha mãe viúva. cada um
deles é um lugar vazio nesta mesa onde
como sózinho. mas irão estar sempre aqui.
na hora de pôr a mesa, seremos sempre cinco.
enquanto um de nós estiver vivo, seremos
sempre cinco” (Peixoto, 2006, p. 7).

Ao principiar este ponto da fundamentação teórica desta tese, nada melhor que a poesia, nem sempre cor-de-rosa, para sensibilizar para a profundidade da ligação familiar, tradicionalmente, de laços de sangue, modernamente de laços de sangue e/ou de laços do coração. Como no poema, o milagre das famílias capazes de perpetuar memória para além da presença física. Não é fácil, nunca o foi, mas hoje que somos senhores de reinventadas formas de captar ideias (a tecnologia, obviamente), será que somos capazes de ajudar as crianças a construir memória familiar? Provavelmente serão tantas as respostas, quantas as famílias. Ainda assim, permitimo-nos eleger alguns elementos transversais a todas as

possibilidades: vinculação materna, sentido de pertença a um grupo, laços familiares estruturantes, aquilo que pode constituir o núcleo do equilíbrio da criança.

Durante séculos a convivência social que ocorria, predominantemente, no espaço público cedeu, gradualmente, lugar ao privado, acompanhada da reorganização da lógica espacial (da rua para o espaço doméstico). A par emergem novos princípios e novos valores modelados pela necessidade de intimidade e privacidade que são a base da reorganização da família, “um caminho para o distanciamento da coletividade. A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância” (Lopes, & Vasconcellos, 2006, p. 114).

E hoje, o que é hoje uma família? Que características têm as famílias capazes de educar crianças equilibradas e felizes?

No resumo da sua tese de doutoramento – versando a obra de João dos Santos - Maria Eugénia Branco relembra a ligação entre sabedoria popular e psicanálise, destacada pelo psicanalista. O povo diz que “a educação começa no berço” e João dos Santos acredita que é na relação precoce mãe-filho que “reside o ponto de ancoragem seminal da organização psíquica da criança: a sequência desenvolvimental das etapas pulsionais; a estruturação do Eu individual e autónomo; a formação da personalidade ética, criativa e solidária” (Branco, 2007, *Resumo*).

As rápidas, recentes e diversas mudanças na/da família sugerem uma reflexão e clarificação do conceito, para melhor podermos adequar políticas educativas, quer seja ao nível macro quer ao nível micro.

A família é definida de múltiplas formas e por muitos autores. Para Alarcão, a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (2002, p. 39). Na aceção de Kumpfer (1999, p.18, citado em Gaspar, 2005b, p. 64) uma família é um conjunto de pessoas adultas que cuidam (care) de uma criança, podendo existir famílias monoparentais, famílias divorciadas com custódia conjunta, família alargada, famílias constituídas por pais adotivos, famílias com custódia (permanente ou temporária), famílias reconstituídas com crianças de outras uniões, famílias mais tradicionais com pai e mãe biológicos (e mesmo nestas há a considerar aquelas em que o nascimento resultou de um dador externo ou de um outro tipo). A família é, pois, uma “construção bio-sócio-histórico-cultural. Ser pai ou mãe, filho ou filha, irmão ou irmã, avô ou avó é um processo de construção e re(construção) sócio-histórico, culturalmente contextualizado e mediado”

(idem). Também apelidada de “forma de associação e de cooperação íntima” (Kharchev, 1970, citado por Reimão, 1997, p. 160), a família é, do ponto de vista sistêmico,

“um sistema social natural, e por isso aberto e auto-regulado; por outras palavras, é um conjunto de pessoas, unidas por laços sanguíneos e/ou afectivos, em interacção contínua. É uma totalidade no seio da qual se estabelecem normas e papéis específicos de funcionamento - as normas e padrões transaccionais” (Relvas & Alarcão, 1989, p. 100).

Enfatizando a dimensão holística, a família pode ser vista como um sistema de interação que lida e articula dentro dela outros sistemas, o que se torna

“essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes” (Adolfi, 1981, citado por Alarcão, 2002, p. 40).

O todo de cada família é composto por subsistemas: os indivíduos (subsistema individual), o casal (subsistema conjugal), os irmãos (subsistema fraternal), os filhos (subsistema filial) e pais (subsistema parental), que, por sua vez, interagem com outros tantos sistemas e subsistemas - a escola, o bairro, a comunidade (Relvas, 1996).

Miranda avança com a ideia de que

“Um indivíduo não é uma família. E um grupo pode, ou não, ser uma família (...) existem muitas formas de entender a família (...) há, pelo menos, dois aspectos que poderemos considerar. O primeiro é o que faz referência aos laços de sangue (...). O segundo, ao lar” (2002, p. 11).

E a autora continua, caracterizando o clima relacional vivido por estas famílias;

“o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade” (idem).

Nas sociedades ocidentais coexistem diversos tipos de família. Passamos a identificá-los seguindo a categorização de Reimão (1997, pp. 143-144):

i) Família tradicional (extensa com várias gerações e várias uniões matrimoniais); fundamenta-se em três princípios básicos: na autoridade, na pré-definição

dos papéis, no sacrifício da individualidade perante as incumbências pré-estabelecidas pela autoridade;

ii) Família nuclear (constituída pelo casal e pelos filhos), na qual coexistem a instituição matrimonial, a relação sexual, a vida sob o mesmo teto e a relação de paternidade;

iii) Casais sem filhos;

iv) Famílias monoparentais;

v) Uniões consensuais/coabitação ou união livre;

vi) Famílias recompostas;

vii) Lares unipessoais.

A família passou a ser uma realidade plural, não só pela sua diversidade, segundo as culturas, épocas históricas e lugares específicos, mesmo dentro da mesma sociedade. O sistema familiar é, assim, uma construção social, que nasce no contexto de trocas comunicacionais, não existindo uma única família mas várias famílias de acordo com as pontuações do olhar de cada um (Alarcão, 2000; Varela, 1989, referidos em Gaspar, 2005b, p. 65).

Nas sociedades ocidentais das últimas décadas do século XX, assistimos a um reposicionamento político do papel (ou função) da família, que, apesar de continuar a ser uma instituição principal na “vida dos meninos e meninas não quer dizer que este seja o espaço prioritário a partir do qual se deva intervir na vida pública, enquanto cidadãos e cidadãs de um determinado estado ou nação” (Santomé, 2001, p. 63).

Na ideia de Sprinthall e Sprinthall, há muito que “reconhecemos a importância da experiência precoce no crescimento e desenvolvimento” e sabemos “identificar as múltiplas formas através das quais a quantidade e a qualidade das nossas experiências precoces nos afectam psicológica e fisicamente” (1993, p. 73), por isso criaram-se respostas institucionais que vão desde os serviços de cariz assistencial, de guarda ou essencialmente educativos e os sistemas democráticos pugnaram por uma escola para todos e educação pré-escolar públicas. Importa, porém, lembrar a tese de Jurjo Santomé, quando diz que, atualmente, existe uma “onda conservadora, que tenta recuperar e incrementar o seu poder [da família] e não hesita em promovê-la como vigia da ortodoxia das escolas” e esse movimento “é o antídoto conservador para as exigências de maior democratização da sociedade que se reclamam a partir de posições ideológicas progressistas” (2001, p. 64). E o autor continua a sua análise e aponta os conflitos entre uns, que defendem uma maior responsabilidade da família e da escola privada e outros,

mais interessados em corresponsabilizar a família e a escola pública, na educação das crianças, defendendo que a educação é um projeto político de toda a comunidade e não só dos pais e das mães.

Num ou noutro modelo, a organização familiar tem duas funções principais: uma delas interna, de desenvolvimento e proteção dos seus e uma segunda, externa, quando interpreta e transmite uma determinada cultura (Relvas, 1996). A importância do meio familiar é inquestionável nos processos de socialização, restrita e alargada, e na aquisição de instrumentos culturais, graças às múltiplas aprendizagens que oferece à criança desde o seu nascimento (Pourtois, Pierre & Desnet, 1989). Face ao conhecimento disponível nos dias de hoje sobre a vida intrauterina, diríamos mesmo, antes dele. Mas, “quando as famílias falham na resposta a esta responsabilidade para com as crianças todos sofremos” (Kumpfer, 1999, p.18, citado por Gaspar, 2005b, p. 64). Um relatório da Comissão das Comunidades Europeias dos anos noventa, do século XX, apontava como decisiva a conciliação das responsabilidades familiares com as profissionais, afirmando que a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, crianças e adultos, é uma questão complexa e um dos maiores desafios que se colocavam já nesta altura. Atentemos nas palavras:

“Une mauvaise organisation de la garde des enfants empêche les femmes de participer pleinement au marché de l'emploi”, “a des effets délétères sur le bien-être et le fonctionnement de la cellule familiale” e ainda “a un impact sur la qualité de la vie, le bien-être et le développement des enfants”. Finalmente, sublinha que o ponto de partida para a elaboração de planos de ação a este nível “doit se fonder sur les besoins des enfants” (cf. Commission des Communautés Européennes, 1990, pp. 1-3).

As crianças precisam de equilíbrio e este depende muito de “factores familiares protectores: o afecto, o suporte emocional, a existência de limites claros, a coesão, a flexibilidade, a comunicação aberta, a competência de resolução de problemas e o sistema de crenças positivas” (Sousa, 2006, p. 47).

Teresa Sarmiento diz-nos que, no nosso país, a família ainda “é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas” (2005, p. 53). Na família, a interação dos pais com os filhos pode ser influenciada por uma multiplicidade de aspetos, eventualmente sobrepostos, entre eles

“comportamento e características dos filhos, os juízos dos pais sobre os objectivos da socialização, as suas convicções, valores e modelos internos de funcionamento enquanto pai e enquanto mãe, o contexto familiar e social e o comportamento das

outras pessoas nesse contexto” (Holden, 1983; Holden & West, 1989, apontados no texto de Stevens, Hough & Nurss, 2002, p. 761).

No entanto, Manuel Sarmiento (2004, p. 17) sugere-nos que as alterações no seio da família “põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso comum que vêm no núcleo familiar o espaço aproblemático e natural de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças”. Contudo, o mesmo autor, apontando estudos de Almeida (2000) e Seabra (2000), sublinha que “este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afecto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato”. Deste modo, a família precisa de ser pensada e estruturada como uma organização social e não tanto como uma entidade natural, “imune ao pathos da vida social” (idem).

Ao longo dos tempos, a função da família ancorou-se em lógicas distintas:

“da reprodução social - assegurar a continuidade da vida, do nome, dos bens - em detrimento dos afetos; das preocupações educativas, ligadas aos ideais da reforma religiosa - formar os corpos e as almas; a preparação para a vida - a escola em substituição da aprendizagem artesanal/tradicional (Miranda, 2002, p. 11).

Com o novo enquadramento económico-social da revolução industrial a família deixou de poder criar/educar os seus filhos e a “escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada” (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 114).

Em síntese, neste enquadramento social “passa a ser preciso a colaboração de outros agentes para o acompanhamento das crianças” (Sarmiento, 2005, p. 54); “the family in modern society needs the help of other institutions to induct children into the larger society” (Spodek & Saracho, 1999, p. 11) e assume particular importância “construir redes de apoio educativo para os pais, no sentido de se aceitarem a si mesmos e de compreenderem a importância que têm na construção dos projectos de vida das crianças” (Sousa, 2006, p. 45).

7.2.2 O envolvimento dos pais no jardim-de-infância

No desenvolvimento da criança intervêm diversos fatores que a influenciam direta ou indiretamente. Um deles é, sem dúvida, a qualidade dos primeiros contextos sociais: a família e o jardim-de-infância. Para alcançar um desenvolvimento harmonioso, torna-se indispensável encontrar um equilíbrio entre estes dois ambientes. É claro que cada um deve preservar a sua identidade mas torna-se desejável a partilha de uma filosofia de educação, de complementaridade. Os adultos deverão estar motivados e recetivos ao diálogo institucional: os educadores e demais responsáveis pedagógicos têm o dever de

sensibilizar os pais para a vida do jardim-de-infância e os pais devem responder a este apelo de forma positiva. Atuando deste modo conseguirão um ambiente seguro, estimulante e sereno, promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Como sustentam Abreu, Sequeira e Escoval “as crianças não deverão estar sujeitas a grandes discrepâncias entre os ambientes educativos (família, escola, p. ex.) pelo que os professores e pais deverão encetar esforços de aproximação quanto aos modelos e estratégias educativas” (1990, p. 18). Do exposto deduz-se, então, que o desenvolvimento de projetos pedagógicos de qualidade pressupõe uma relação colaborativa, participativa e de envolvimento dos jardins-de-infância com as famílias, que nem sempre se encontram preparadas para tal função. Vasconcelos tem ideia que não se pode conceber uma educação de infância de qualidade “sem simultaneamente investir na educação de adultos (...), de modo a que a as instituições para a infância realmente eduquem e se deixem educar pela comunidade envolvente” (2007, p. 51).

No panorama educativo português, a LBSE (1986) apresenta várias referências a um papel mais ativo por parte da família na vida da escola e aponta para o seu direito à participação não só na escola mas também na definição da política educativa. O funcionamento em parceria é indubitavelmente um dos *slogans* desta lei e de uma outra - a LQEPE (1997) - que veio a explicitar o papel dos pais e encarregados de educação no caso da EPE:

- a) “Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento” (artº 4º).

A ligação estreita entre “contextos educacionais iniciais e as famílias cujas crianças estão inscritas (...) é uma característica emblemática dos modelos de elevada qualidade” (Harms & Clifford, 2002, p.1076). Diversas pesquisas, efetuadas nos Estados Unidos da América, concluem que o envolvimento dos pais na educação pré-escolar “afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e educação dos filhos” (Stevens, Hough & Nurss, 2002, p. 785).

O debate em torno das práticas facilitadoras do envolvimento de pais como medida definitiva nas escolas tem avançado significativamente, nomeadamente:

- i. as escolas podem ser mais eficientes quando as famílias participam de maneira mais ativa na educação escolar dos filhos (DfES, 2001);
- ii. práticas de envolvimento parental bem estruturadas em conjunto com boas práticas de ensino, currículo de qualidade e ambiente estruturante são os quatro elementos essenciais para uma educação de melhor qualidade (Epstein, 1987, 1991; 1996). Esta autora desenvolveu um modelo teórico de esferas sobrepostas, baseado na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Crouter (1983) que analisa estratégias de funcionamento entre casa e escola. As esferas sobrepostas representam a interação escola-família, sendo que o grau de sobreposição delas pode ser determinado pelas perspetivas políticas, pedagógicas e práticas de inclusão e integração da escola;
- iii. o envolvimento parental é uma das doze variáveis organizacionais para escolas eficientes (Mortimore et. al., 1988);
- iv. o envolvimento parental é considerado como uma preocupação necessária e legítima e não mais como uma opção extra (Bastiani, 1989);
- v. o clima educacional do lar pode ser influenciado por educadores de infância de forma a melhorar o desempenho das crianças (Siraj-Blatchford & Sylva, 2001);
- vi. a promoção de políticas e práticas de envolvimento parental que possam influenciar a qualidade da atuação dos professores, da equipa técnica e do ambiente escolar em geral, é responsabilidade da escola (Bastiani, 1993) (cf. Bhering, 2003, pp. 484-485).

A relação entre a escola e a família pode beneficiar da clarificação destes dois conceitos – de envolvimento e de participação – sob pena de nos escapar o essencial. Um estudo efetuado em Portugal (Gaspar, 2007, p. 391), em que se pretendeu conhecer o conceito de envolvimento e participação dos pais no jardim-de-infância, verificou-se que, “sobretudo para os pais das crianças a frequentar os jardins-de-infância públicos, é uma forma de compreender melhor a criança e ser eficaz na promoção do seu desenvolvimento atual”. O envolvimento parental presume um relacionamento mais global e genérico dos pais na educação dos filhos (em casa, na escola ou na comunidade), enquanto que a participação se traduz num relacionamento mais direcionado e específico entre os pais e a escola, e que se traduz no concreto, em atuações que conduzem à tomada de decisões dirigidas ao planeamento e gestão da própria escola.

Para Vasconcelos (1990, p. 36) “A cooperação dos pais com o jardim-de-infância da rede pública não é consistente, envolvendo-se estes mais em tarefas de angariação de fundos e melhoria de instalações do que numa responsabilização no projecto pedagógico”.

Em estudos recentes sobre a influência do “binómio família/escola na aprendizagem da criança, os investigadores identificaram uma série de tensões conflituosas que afectam a conceptualização do envolvimento dos pais e, portanto, a maneira como este está implantado na escola” (Stevens, Hough & Nurss, 2002, p. 776). De facto, existem duas grandes ordens de razões que os autores identificam: as diversas limitações das escolas na criação de serviços de apoio aos pais e o alargamento do conceito de envolvimento.

Pode afirmar-se que pertencer a uma organização significa participar nela, através de diversas modalidades em função dos ganhos ou perdas que a pessoa antevê. Assim sendo, é uma estratégia racional. Mas a não participação é, de igual forma, uma modalidade de participação. Podemos dizer, então, que “quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação” (Alves-Pinto, 1992, p. 42).

O conceito de participação, embora “complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia (...) é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder (...) o domínio mais expressivo da participação” (Lima, 1992, p. 127) e é nesta vertente que alguns grupos sociais não estão a aderir, por razões de vária ordem. Ainda assim, segundo Barroso diz-nos que,

“a partir dos anos 60, tem-se assistido na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos direitos parentais sob o controlo da escola pública. Estes direitos adquirem uma dimensão e um campo de aplicação muito diversificados, conforme os países e as épocas, mas situam-se fundamentalmente em quatro domínios: a definição das políticas educativas; a escolha da escola frequentada pelos filhos, de acordo com os valores, interesses e estratégias que adoptam para orientar o seu percurso escolar e profissional; a gestão da escola e o controlo sobre o seu funcionamento e o acompanhamento da escolarização dos seus educandos e a decisão sobre o seu futuro escolar” (1995, p. 12).

Como constataram Stevens, Hough e Nurss, os programas de envolvimento dos pais com base na escola têm vindo a ser organizados no “contexto de iniciativas de reforma ao nível da escola individual ou do sistema escolar” (2002, p. 776) e são elaborados à luz de princípios promotores da interação família-escola-sociedade.

Resultados de investigações realizadas em Portugal (Gaspar, 1994, 1996) demonstram que “existe vontade, dos pais e educadores, para uma implementação do envolvimento dos pais”, sobretudo na continuidade do trabalho dos educadores e das

atividades realizadas pelas crianças (...); falta, contudo, “dar um conjunto de passos que tornem esse envolvimento numa realidade” (Gaspar, 2002, p. 204).

Silva (2003) faz uma interessante síntese de vários estudos, que revelam o insucesso das várias iniciativas sistemáticas desta participação e/ou envolvimento, a saber: Sara Lightfoot (que considera a escola e as famílias como mundos à parte), Cleópatra Montandon e Philippe Perrenoud (que se referem à impossibilidade de diálogo entre ambas as partes), Serge Honoré (que afirma que se trata de uma relação necessária mas difícil), Cristina Gomes da Silva (que fala de uma cooperação desconfiada), Cristina Rocha (que alude a uma relação de colaboração conflitual), Daniel Sampaio (que refere uma competição simétrica), Don Davies (que refere haver pouco trânsito nesta via bidireccional), Bogdanowicz (que aponta Portugal como o país da União Europeia com menor participação parental) e Helena Araújo (que refere a discrepância entre a legislação e a sua implementação).

Por sua vez, Ramiro Marques apresenta algumas conclusões das pesquisas, em que ele próprio participou, realizadas em Portugal, nos EUA e na Grã-Bretanha, durante dez anos, sobre a colaboração escola-família. A sua primeira surpresa consistiu na semelhança dos resultados nos três países, os quais se podem resumir da forma seguinte:

- 1) existem obstáculos à colaboração escola-família que ultrapassam as fronteiras e que estão para além da geografia e das culturas;
- 2) há escassa preparação dos professores para lidarem com projetos deste tipo (padrão comum aos três países);
- 3) há ausência de mecanismos escolares, de carácter informal, e há ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias (outro traço comum);
- 4) há incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais, sociais e étnicas;
- 5) existem formas de comunicação negativas, que culpam os pais pelo fracasso dos filhos.

A segunda surpresa foi a existência de diferenças marcantes entre o que se passa nos JJ e o que sucede nas escolas do ensino básico. Com efeito, a frequência e a diversidade das formas de colaboração escola-pais, num e noutro nível de ensino, mostraram constituir uma característica comum aos três países, com destaque particular para Portugal (cf. Marques, 2006, *on-line*).

Nos jardins-de-infância a colaboração entre os educadores e os pais é mais frequente, assume características mais positivas, mais informais e mais continuadas e percorre os seis tipos de colaboração identificados na tipologia de Joyce Epstein [Tipo 1: Ajuda da Escola à Família; Tipo 2: Comunicação Escola – Família; Tipo 3: Ajuda da Família à Escola; Tipo 4: Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa; Tipo 5: Participação na Tomada de Decisões; Tipo 6: Intercâmbio com a Comunidade (cf. Marques, 2008, pp. 128- 129)].

Foram detetadas diferenças marcantes entre os jardins-de-infância e as escolas do ensino básico, nomeadamente:

a) nos jardins-de-infância, a comunicação com as mães faz-se quase todos os dias e assume um carácter informal, atendendo a que é muito frequente a educadora conversar com o adulto que acompanha a criança ao estabelecimento educativo;

b) os educadores solicitam com muita frequência a participação das famílias em atividades de apoio ao projeto curricular e de atividades, nomeadamente na realização de festas, comemorações e visitas;

c) os educadores utilizam uma linguagem mais direta e menos técnica – e portanto mais facilmente compreensível pelas famílias de todos os grupos sociais - quando realizam reuniões com os encarregados de educação;

d) o tema das reuniões com os encarregados de educação centra-se, quase sempre, na concretização de projetos que visam melhorar o programa educativo e o bem estar das crianças;

e) os educadores estão mais habituados a integrar as culturas familiares e comunitárias no programa educativo do jardim de infância e suscitam, com frequência, a colaboração das famílias, com essa finalidade (cf. Marques, 2006, *on-line*).

A participação dos pais no jardim-de-infância tende a tornar-se mais complexa, dadas as características das famílias de hoje; é quase uma missão impossível. De facto este é, cada vez menos, o tempo dos nossos filhos, para passar a ser o tempo dos meus, dos teus e dos nossos (Gameiro, 1998) e as equipas educativas precisam de implementar técnicas de caracterização das famílias para uma cooperação mais assertiva, beneficiando a relação família/escola e o bem-estar das crianças.

Sousa fala-nos em

“cartas (ou mapas) familiares [que] constituem a representação gráfica da estrutura e funcionamento familiares actuais que permite uma gestalt das fronteiras entre indivíduos, sub-sistemas e gerações, da gestão do poder e do

alinhamento relacional do sistema familiar (alianças, coligações e triangulações)” (2006, p. 46).

Daqui se depreende que a educação de infância pode ser um “terreno de fronteira entre a família e a escola, transição e espaço para o não formal, para a emergência das primeiras experiências democráticas, para a descoberta do outro como ser radicalmente diferente” (Vasconcelos, 2009, p. 68).

A falta de responsabilidade de algumas famílias para com as suas crianças torna-se muito preocupante e merece, não só investigação capaz de as caracterizar, mas planos de ação concertados para as melhorar. “Se há casos em que [estas situações podem] ser apenas sintoma de esgotamento e cansaço em que vivem algumas famílias, noutros há em que é demonstrativo da desvinculação e não inscrição das funções de parentalidade” (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 30).

Os momentos “efectivos de interacção com os filhos são também, muitas vezes, preteridos por outros trabalhos apelidados de serem, curiosamente, considerados essenciais para o bem-estar da família”, no entanto, há uma

“necessidade premente de aperfeiçoar a qualidade da escuta, do acolhimento e da dedicação ao pormenor relacional, que seja capaz de distinguir e referenciar cada demonstração genuína de afecto. O efeito será certamente níveis de (auto) protecção e de suporte emocional mais conseguidos, fundamentalmente nos momentos em que as situações difíceis de serem assumidas ou suportadas nos desafiam a sermos profundamente criativos” (Sousa, 2006, p. 45).

Dados de investigação recente sobre “problemas de comportamento e emocionais indicam que existe um fenómeno de escalada e, simultaneamente, que estes ocorrem em idades cada vez mais precoces” (Gaspar, 2007, p. 391). Muitas destas perturbações e problemas ocorrem, certamente, pela falta de acolhimento e dedicação ao pormenor relacional (Sousa, 2006, p. 45) e têm custos sociais cada vez maiores, incluindo o custo económico. Um estudo recente realizado no Reino Unido mostrou que “adultos de 28 anos que foram crianças anti-sociais custaram à sociedade dez vezes mais que aqueles que não apresentavam esses problemas na infância (Scott, 2003; Scott & Sylva, 2003, apontados por Gaspar, 2007, p. 392).

Como sustenta Woessmann (2006, p. 8) “Evidence from the United States suggests that early childhood education can be highly efficient, especially when targeted at disadvantaged children (cf. the surveys in Barnett, 1992, 1995; Currie, 2001; Carneiro and Heckman, 2003; Blau and Currie 2006; Cunha et al., 2006).

Assim sendo, a frequência de programas pré-escolares eficientes pode contrariar esta tendência e os gastos inerentes ao processo devem ser encarados como investimento com bom retorno. Mas, estes programas só terão resultados se operarem em cooperação com a família. As alterações sociais, familiares e morais oriundas do pós-modernismo reclamam novas estratégias que podem ser interiorizadas em bons programas de Educação Familiar entendida como

“um conjunto de actividades educativas e de suporte que ajudem os pais ou futuros pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos e aumente a qualidade das relações entre eles” (Pugh et al., 1997, citados por Gaspar, 2005b, p. 66).

7.3. A Componente Social da Educação Pré-Escolar

7.3.1. Caracterização da componente de apoio à família (CAF)

A alteração significativa da condição feminina que teve lugar em Portugal, na segunda metade do séc. XX, e a valorização social da educação pré-escolar influenciaram medidas de política educativa. A sua operacionalização reorganizou os jardins-de-infância numa rede nacional que veio atenuar, entre outros aspetos, a velha dicotomia entre jardins-de-infância, de cariz assistencial ou jardins-de-infância, de cariz educativa. Como dizem Formosinho e Sarmento (2000, p. 8), “às preocupações com o atendimento às crianças juntam-se as preocupações com o atendimento às suas famílias” e a EPE “passa a ter que ser encarada, para além de um serviço educativo, como um serviço social básico no mundo actual”.

É certo que a imagem social da educação pré-escolar ganhou visibilidade. No dizer de Spodek e Saracho “It seems evident that conditions that support the development of early childhood education in many countries have improved and will continue to improve” (2007, p. 20). Mas este progresso beneficia quem? Quais são as prioridades? Como conciliar as necessidades das crianças com as dos pais?

Para as crianças a frequência da componente educativa/letiva (5h por dia, com o educador de infância) seria o ideal. Secundamos os pareceres de Formosinho (CNE, 1994) quando afirma que “O ideal educativo é melhor tempo no jardim de infância e mais tempo na família” e também de Wallon e Wilde, quando defendem que, em relação às refeições e ao prolongamento de horário, “é preferível esperar que a adaptação no jardim de infância esteja concluída para tentar este novo passo” e ainda que “um dia inteiro na escola é demasiado tempo para uma criança pequena” (1981, p. 194). Mas hoje “pai e mãe trabalham fora de casa, o número de elementos na família tende a reduzir e os avós ainda

estão empregados ou vivem longe” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p. 5). Face à falta de tempo na família, os educadores devem tentar gerir o tempo em função do desenvolvimento e não de o ocupar ou perder:

“Ocupar é encher, preencher. Gerir implica uma intenção. É viver, é saborear, é dar tempo ao tempo (...) Por vezes o stress já entra no JI. Há um frenesim, um barulho, uma pressa... Para quê? (...) Os miúdos precisam de tempo para nos olhar nos olhos, para serem ouvidos, para dizerem até ao fim as palavras...” (Lobo, 1998, p. 18).

Neste cenário, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro/LQEPE (ponto 1, artigo 12.º) determina que os jardins-de-infância adotem um horário apropriado ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, “no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas” e o Dec. Lei n.º 147/97, de 11 de julho, regulamenta a flexibilidade desses horários. Para operacionalizar a componente de apoio à família, o ME assinou um protocolo com a Associação dos Municípios em que se determina que as autarquias passam a ser responsáveis pelos apoios necessários a esta componente. A partir de então a educação pré-escolar passa a “ser encarada como um serviço à criança e à família trabalhadora, pelo que deve incluir uma componente educativa e uma componente social o que implicava a própria reestruturação do sistema” (Vasconcelos, 2000b, s/p), nomeadamente nos jardins-de-infância/JI em agrupamentos de escola, onde se devem conciliar as componentes, educativa e social, sem descurar a qualidade (Vilhena & Lopes da Silva, 2002), sendo que, no caso do setor privado (sobretudo nas Instituições Privadas de Solidariedade Social/IPSS) a componente de apoio à família já era prestada. Como diz Vasconcelos, estas instituições investiam sobretudo na componente social, devendo começar a preocupar-se mais com a componente educativa; por seu lado, o

“sistema público, que mantinha as suas portas abertas apenas cinco horas por dia, tinha também de reestruturar-se internamente, com o apoio das autarquias, no sentido de dar resposta à componente social, mantendo, ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica e a intencionalidade educativa. Se não garantíssemos este apoio aos pais, o sistema público começava a criar efeitos perversos, como é exemplo, o facto de apenas as famílias de classe média poderem suportar um esquema de horário reduzido” (2000b, *on-line*).

Na LQEPE (1997), as componentes educativa e social são tratadas a par, ainda que com estatutos diferenciados. O carácter educativo da educação pré-escolar é identificado como componente letiva e o carácter social, como atendimento e animação (art.º 4º, alínea

d). A diferenciação também se coloca aos níveis da contribuição financeira familiar, horários e pessoal de atendimento. Assim, a componente educativa é gratuita, letiva e exercida por profissionais de educação de infância com habilitação própria e a componente social é paga de acordo com os rendimentos familiares, não letiva e é exercida por animadores sociais ou outro pessoal com perfil para desempenhar essas funções, sem formação específica (Formosinho, 1997).

O conteúdo deste articulado legal parecia antecipar as recomendações da União Europeia (1999/2000, apontadas por Vasconcelos, 2007, p. 51) que, ao mesmo tempo que indicavam o crescimento da taxa de pré-escolarização na sua vertente de “oferta escolar”, sugeriam que a EPE investisse na oferta “não-escolar”, de carácter social.

De acordo com o estipulado na LQEPE (1997), em articulação com o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho, a planificação das atividades de animação e de apoio à família é da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento de escolas em articulação com os Municípios (no caso da rede pública), envolvendo obrigatoriamente os educadores responsáveis pelo grupo.

As decisões de natureza organizacional relativas à componente de apoio à família não dizem apenas respeito a cada educador e ao seu grupo, implicam todo o estabelecimento ou vários estabelecimentos educativos. A gestão dos recursos humanos e materiais é função comum a todos os intervenientes, cabendo-lhes também promover a formação de pessoal. A supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades de animação e de apoio à família são da competência dos educadores responsáveis pelo grupo. Para os estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, esta supervisão é realizada após as cinco horas letivas diárias, no âmbito da componente não letiva de estabelecimento, e compreende, nos termos do Despacho nº 12591/2006, de 16 junho: a programação das atividades, o acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores, a avaliação da sua realização e as reuniões com os encarregados de educação.

A planificação das atividades de animação e apoio à família deve ser comunicada aos encarregados de educação no início do ano. No entanto, continuaram a subsistir dúvidas pertinentes quanto a aspetos de organização deste serviço social, da sua qualidade, da forma como se desenvolvem as ações de animação socioeducativa durante esse tempo. O debate sobre o conteúdo e os possíveis efeitos das determinações do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 149/97, de 11 de junho) reconheceu “uma certa indefinição e ambiguidade relativamente às próprias funções e objectivos da educação pré-escolar” (Cardona, 2001, p. 18). Uma das

maiores indefinições de então incidia sobre a forma como os JI deveriam assegurar a CAF (prolongamento de horários e refeições). Para Agostinho Ribeiro, “A componente socioeducativa visa dar resposta a uma necessidade das famílias que não podem (ou eventualmente não querem) ter ao seu cuidado as suas crianças (...) fora do horário de funcionamento do jardim-de-infância” (2002, p. 51). Como se depreende das suas palavras, a origem destas estruturas de apoio radica na necessidade dos pais. Mas, de que forma se envolvem os pais nestas atividades? Uma vez que eles são os potenciais interessados neste serviço deveriam ser colaboradores “privilegiados para encontrar as melhores respostas que satisfaçam a necessidade de deixar o seu filho mais tempo na instituição” (Pereira, 2004, p. 494).

E as crianças? As rotinas (entradas, saídas, sono, refeições, higiene) podem constituir-se momentos ricos de desenvolvimento harmonioso em que “o educador deve continuar actuante” (Lobo, 1998, p. 18), sob pena de aquilo que se consegue na componente letiva se perca no tempo da componente social. Como sublinha Vasconcelos (2007, p. 54), a “entrega do chamado apoio sócio-educativo (refeições e prolongamentos de horários dos jardins de infância públicos) a entidades privadas, pagas pelas autarquias, mas sem qualquer supervisão de carácter pedagógico” pode ter um efeito nefasto. Emília Vilarinho (2001) elenca alguns desses efeitos: existe uma desarticulação total entre as diferentes entidades envolvidas; as salas da CAF são organizadas praticamente nos mesmos moldes do JI e as atividades que os auxiliares e/ou animadores desenvolvem são mais do mesmo, da componente letiva.

Numa pesquisa realizada por Costa (2002, p. 497), em que se auscultou a perceção das autarquias sobre a implementação desta “mais recente alteração efectuada na rede pública do ME [a CAF] com duas valências: o serviço de almoços e o de animação sócio-educativa (prolongamento do horário)”, podemos verificar que “54% dos municípios não estabelece uma articulação sistemática” com os educadores e, no entender das autarquias, estes resultados devem-se em grande parte à grande mobilidade dos educadores e à sua falta de interesse.

Numa obra que pretende melhorar o processo de implementação da CAF, é dito que o diretor/coordenador pedagógico tem um papel na coordenação da animação socioeducativa e nas formas como se articula com a componente curricular/letiva.

Na prática, deve ouvir e levar em linha de conta as opiniões do

“educador, do animador, do pessoal auxiliar e dos pais, cabendo-lhe, muitas vezes, decidir sobre as formas de organização dos grupos, sobre os espaços a utilizar, propor e adquirir os materiais necessários e, ainda, dar orientações e sugestões

sobre as actividades a realizar e os materiais a utilizar” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, pp. 64-65).

Por sua vez, o educador tem também um papel importante em assegurar uma certa continuidade educativa entre os dois momentos e garantir, também, a sua diversidade (idem). No já referido estudo de Costa (2002, p. 499), e ainda sobre a falta de articulação, as câmaras municipais consideram que não há uma definição clara das funções de cada parceiro (ME e Câmaras), dando azo a algumas situações de sobreposição ou omissão de competências:

“Esta indefinição, ausência de orientações, reflecte-se no quotidiano do Jardim de Infância, sobretudo no trabalho de coordenação a desenvolver pelo educador, podendo explicar o tal desinteresse nos assuntos relacionados com a CAF, a que também não é alheia a própria história da Rede Pública”.

A autora entende que esta desarticulação seria ultrapassada se existisse a figura de um mediador organizacional entre os JI e as autarquias.

No que respeita ao trabalho a desenvolver com as crianças na CAF, o objetivo é o “fruir por parte da criança, aliado à sua segurança e bem-estar, privilegiando-se a livre escolha e a brincadeira espontânea” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p. 5).

O almoço, inserido na CAF, deve ser um tempo precioso de prazer e convívio, onde decorrem múltiplas aprendizagens e competências sociais (estar à mesa de acordo com as regras de convivência estabelecidas, higiene, saúde alimentar, etc). A sua organização e dinâmica tornam-se muito importantes, sobretudo para que estes momentos não sejam desgastantes, conflituosos e geradores de mal estar entre adultos e crianças. É necessário pensar cuidadosamente a organização das refeições, gerir a ansiedade, privilegiar o convívio, o envolvimento estético, a qualidade do atendimento e a tranquilidade. O almoço será “seguido de um “tempo de brincadeira, maior ou menor, conforme a organização da rotina diária. Nesse tempo as crianças brincarão livremente, tendo por companheiros (...) os seus pares, mas também os profissionais que estiverem por elas responsáveis” (cf. Vilhena & Lopes da Silva, 2002, pp.13-14).

Contudo, em muitas situações, as crianças são “muitas vezes abandonadas com o mesmo material e no mesmo espaço, durante horas” e “revelam sintomas de grande aborrecimento e abandono” (Lobo, 1998, p. 18). Este cenário parece desvendar uma escola que “ainda flutua numa fase desastrada e ameaçadora, por se repetir cega, frustrante, vazia, esvaziadora e armazenadora” em que relegamos “os tempos agradáveis para fora dos seus conteúdos e até para os fins do tempo lectivo (assim é quanto ao dia, à semana, ao ano e... à vida” (Onofre, 1996, p. 16). Este panorama de clara clausura em que se está a

tornar o quotidiano da nossa geração mais pequena, com atividades altamente estruturadas no tempo e no espaço, contradiz a natural espontaneidade das crianças que esperam que os adultos sejam capazes de reconfigurar esta realidade que se está a tornar “um dos mais fortes inibidores do desenvolvimento de um pensamento autónomo, que é suposto (e desejável) ocorrer na infância” (Sarmiento, 2000, p. 124). Um outro aspeto a ter em conta na estruturação da CAF é a formação dos grupos. Algumas das características dos grupos (dimensão, homogeneidade ou heterogeneidade, rácio educador/crianças) influenciam tanto a qualidade como a quantidade no processo de interação entre educadores e crianças e entre as próprias crianças, “constituindo factores determinantes em relação a vários aspectos do desenvolvimento da criança (Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1975, em Tietze, 1993, p. 15).

Na obra, *A escola pode esperar* (Ribeiro, 2002), defende-se “a emergência de uma grande diversidade de soluções [dos serviços de apoio à família] consoante as necessidades e os recursos locais” que podem desenvolver a sua ação “fora das instalações do jardim-de-infância”, uma vez que “a mudança de ambiente evita o cansaço e favorece a inovação” (2002, p. 55).

Os pais poderão escolher o atendimento que mais lhes convém, dentro da componente de apoio social: entradas, almoços, tempos após as atividades letivas e os períodos de interrupções curriculares. Contudo, “será nosso dever, não só explicar aos pais como as 25 horas curriculares são suficientes para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 3, 4 e 5 anos, como também garantir a qualidade de todo o tempo que os pais precisarem efectivamente de as ter no estabelecimento” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p. 10).

Para além disso impõe-se uma reflexão conjunta, tendo como ponto de referência o melhor para a criança; será que esta é a melhor organização do seu espaço e do seu tempo? Partilhamos da opinião de Valter Lemos, quando escreve sobre as várias formas de organizar as instituições: “A organização não é intocável, é uma construção artificial, é uma decisão tomada pelos homens, não lhe assiste nenhum direito divino! Como tal, é passível de ser substituída por qualquer outra” (2000, p. 69).

A componente socioeducativa não deve “insistir nas mesmas actividades curriculares do jardim-de-infância (mais da mesma coisa), como se fossem parte integrante do mesmo microssistema” (Ribeiro, 2002, p. 55), porque a criança precisa de:

i) “viver e actuar num contexto normal para todos e não só preparado para ela e alterado em função dela;

- ii) encontrar o seu lugar e o seu relacionamento com outras crianças e adultos;
- iii) ter tempo e espaço para elaborar as suas referências e situações;
- iv) ter a presença do adulto e das outras crianças para elaborar de forma mais rica as significações do acontecido;
- v) viver experiências pedagógicas diversificadas, para enriquecer as suas experiências, alargando progressivamente as suas referências” (Delgado, 1987, p. 20).

Um outro não menos importante aspeto concorre para proporcionar um desenvolvimento equilibrado e global das crianças - um clima de estabilidade, de alinhamento de direitos e deveres:

“La estabilidad de las normas, la claridad y consistencia de los criterios que delimitan qué es posible hacer y qué no, qué se premia y qué se sanciona, bajo qué circunstancias ciertos comportamientos son adecuados y en cuáles no lo son” (Palacios, 1993, p. 36).

É preciso garantir singularidade à vida das crianças. Não podemos esquecer que “Cada criança nasce numa circunstância que desde sempre e para sempre, não foi nem jamais será repetida. Numa circunstância ÚNICA” (Santos, 1983, p. 308).

7.3.2. Tempo e espaço - meios de apropriação crítica da realidade

Na sociedade de hoje, os modos de governação do tempo estão intimamente ligados com a escola e o seu tempo: “o sistema temporal é comparável a uma linguagem que se aprende e que para ser decodificada exige a pertença do indivíduo ao grupo” (Araújo, 2008, p. 29). Recorde-se que nas escolas, as “questões pedagógicas e as questões de administração e gestão estão intimamente próximas, pelo menos no espaço e no tempo, e são necessariamente intercomunicáveis com maior ou menor subordinação de umas relativamente às outras” (Ferreira, 1999, p. 13). Mas, para Vilarinho (2001), a lógica pedagógica deve sobrepor-se à lógica técnico-administrativa.

Na opinião de Alberto Silva, os processos de socialização têm vindo a privar, de forma preocupante, os “mais pequenos do estatuto de seres sociais plenos, o que, concomitantemente, originou a secundarização de papéis, dos espaços e dos tempos com que e por onde se vai fazendo o seu desenvolvimento (2003, p. 56).

E o autor continua (2003, p. 67, citando Jenks, 2002, p. 185): para crescer a criança terá de ter

“no valor, no uso e na gestão que puder atribuir e fazer das temporalidades em que o tempo se divide e é consumido por ela diariamente, uma mão amiga que lhe marque o rumo certo e pugne para que ele nunca seja factor de desagregação ou de distorção da sua formação, mas, essencialmente, a sua verdadeira estrela do norte, o caminho por onde se foi e vai “construindo a criança.

No mesmo sentido, João dos Santos disse um dia que “a destruição do tempo, a destruição do espaço, anulam e destroem a cultura” (Santos, 1983, p. 185) e, sem uma apropriação crítica da realidade não existe desenvolvimento; o tempo tem como função principal a “coordenação e a integração” ou seja, é pelo tempo e com o tempo que nos situamos no espaço e aí construímos um rumo para as coisas, damos um sentido à nossa existência” (Heinich, 2001, p.70, citado em Sousa, 2006, p. 47). Na verdade, o tempo, esse “mistério ontológico” condiciona a qualidade das experiências educativas, marcadas por duas conceções de tempo distintas:

a) tempo monocrónico, em que se realiza uma coisa de cada vez, numa progressão linear, em que são valorizados o cumprimento de horários, programas, tarefas e compromissos, desvalorizando as peculiaridades do contexto e do processo e as necessidades individuais;

b) tempo policrónico, em que se realizam um conjunto de experiências marcadas por uma grande flexibilidade de organização, em que as energias se concentram em torno da compreensão do outro e das suas necessidades individuais combinadas com as dos seus pares (Hall, 1994, referido por Serra, 2000, p. 17).

Como todos sabemos/sentimos, vive-se um tempo marcado pela falta de tempo e esta questão interliga-se diretamente com a qualidade das nossas vidas. A modernização exige precisão, mas também maior flexibilidade. Tem crescido também a consciência que as possibilidades de uso do tempo são distribuídas de forma desigual na sociedade, sendo especialmente as mulheres e os grupos com fracos recursos materiais os prejudicados” (Araújo, 2008, p. 73). Se nos focarmos na vida das crianças pequenas, naturalmente dependentes do adulto, vemos que este problema se coloca de forma significativa no seu desenvolvimento integral.

Sarmento, Fernandes e Tomás abordam assim esta questão:

“a imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para inúmeras actividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao ballet e do clube de informática às actividades desportivas, ilustra bem uma actividade dependente e vigiada sob o

controlo adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil (Scraton, 1997)” (2007, p. 188).

O tempo pode ser visto como,

“algo mais complicado e ambíguo que uma mera acumulação de parcelas de duração variável (...) que somadas e justapostas lá vão organizando mal ou bem o nosso quotidiano”, rico em expressões da tradição oral, abundante em significados dos vários tempos: tempo prudente ou sensato – não guardes para amanhã o que podes fazer hoje; tempo reparador – o tempo é o maior juiz; tempo nostálgico – o tempo volta p’ra trás; tempo maduro – dar tempo ao tempo; tempo recurso – o tempo é de ouro” (cf. Serra, 2000, pp. 16-17).

No mesmo texto, o autor explica noções de tempo objetivo (newtoniano), tempo subjetivo (uma leitura idiossincrática do tempo/relógio) e da forma como cada cultura faz a gestão dos vários tempos em função “de crenças e concepções, radicadas em paradigmas socioculturais profundos” (ibidem).

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem num “espacio físico determinado y se organiza en una secuencia temporal concreta (Palacios, 1993, p. 36). Na educação de crianças pequenas torna-se muito importante equilibrar experiências de aprendizagem de dois tipos: por um lado, experiências que articulem a estabilidade facilitadora da apropriação do contexto, por outro, acolher a novidade (surpresa) que, por sua vez, contraria o tédio, “uno de los mayores enemigos del aprendizaje (Idem). Esta ideia é, também defendida por Pourtois e Desmet (1997, p. 18), quando sustentam que a “arte de bem ensinar consiste em explorar o tempo mais aborrecido, rompendo com a ordem pré-estabelecida (tempo cronológico), quando surgem imprevistos”, mas nem sempre a família e o JI conseguem ultrapassar as dificuldades na gestão do tempo dos mais novos. As crianças de hoje permanecem muito mais tempo nas instituições do que o previsto para o horário letivo dos Educadores de Infância (5 h/dia) e nesses “espaços mortos passam horas ou à espera da educadora ou à espera dos pais” (Chaleta, 1998, p. 156).

“Que sentido tem este estilo de vida familiar [e no JI] que desencadeia níveis crescentes de ansiedade, de angústia e de sofrimento? Como lidar explicitamente com a culpabilidade sentida por não ter o tempo suficiente, de disponibilidade e de partilha, para provar que as pessoas da família são efectivamente especiais?” (Sousa, 2006, p. 45).

Num outro artigo, em que se fala da condição social da criança, na actualidade, são referidos alguns dos paradoxos apresentados por Qvortrup (1995). Do texto, salientamos: os adultos gostam muito das crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade

lhes proporciona menos tempo e espaço; os adultos gostam muito da espontaneidade e actividade natural das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas (Vilarinho, 2005). Barbosa e Horn acreditam que a “organização espaço-temporal não é algo aleatório e sem importância” e ainda que não devemos transformar a educação de infância “numa dura canção, repetitiva, mecânica, rígida” em que a rotina não seja maçadora, nem “cerceadora das manifestações das crianças. É necessário lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades variadas que potencializem sua aprendizagem e desenvolvimento” (2001, p. 68). Para obviar à situação da falta de tempo e/ou da sua má gestão, uma das soluções possíveis é a existência de

“dois educadores com horários complementares cobrindo a totalidade do tempo que as crianças permanecem no jardim de infância, o que nos parece a solução mais adequada, ou a aposta forte na formação de auxiliares qualificados que assegurem a qualidade e a sequência educativa” (Chaleta, 1998, p. 156-157).

No planeamento da sua ação, “O tempo é o recurso mais precioso que o professor dispõe” (Marques 2001, p. 61). Apesar disso, o registo das suas planificações (de projetos, de planos de atividades) incidem sobretudo em elementos como conteúdos, objetivos, atividades, estratégias e outros aspetos e as questões do tempo e do espaço são tratadas como parentes pobres. Num estudo exploratório que desenvolvemos com Educadores de Infância Cooperantes da Formação Inicial da Licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, tornou-se evidente: os educadores pensam ao seu ritmo e não ao ritmo da criança; por vezes falta tempo, outras vezes sobra, não sabendo depois gerir e flexibilizar a situação; aplicam calendarização superiormente definida, quando têm a possibilidade de a flexibilizar; na elaboração dos horários, as necessidades das crianças nem sempre são as determinantes da estruturação das atividades; existe uma estereótipo dicotómico de tempos – silêncio versus ruído, descanso versus movimento, produção intelectualmente mais intensa versus produção mais lúdico-expressiva, rotinas versus atividades educativas; deficiente gestão do tempo livre ao longo do dia; falta de sensibilização aos pais para uma adequada gestão do tempo das crianças; insuficiente gestão do tempo letivo e não letivo (cf. Infante, 2002, pp. 78-79).

O tempo institucionalizado emerge hoje, indubitavelmente, como o mais importante dos espaços temporais que corporizam o dia-a-dia das crianças” (Silva, 2003, p.57), onde as rotinas são, em muitos casos, asseguradas por “pessoal de apoio ou uma educadora sozinha com um enorme número de crianças, em condições que não ultrapassam a simples guarda” (Lobo, 1998, p. 18). As rotinas (higiene, refeições, sono...)

podem ser oportunidades de relação estreita, da valorização dos afetos, de vivência marcadamente sensorial, mas também se podem tornar momentos de sofrimento capazes de fazer regredir o desenvolvimento e tornar a vida das crianças e dos adultos, no JI, numa espécie de tempo subaproveitado. E o ser humano não se pode dar ao luxo de desaproveitar tempo, sob pena de crescer vazio (Strecht, 2012).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, da Assembleia Geral das Nações Unidas/AGNU (Resolução 44/25, 20 de novembro de 1989) estabeleceu, no seu artigo 31º: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Numa leitura muito própria dos direitos da criança, Strecht (2012) determina o seguinte:

- i) todas as crianças têm direito a ter alegria suficiente para imaginar coisas boas antes de dormirem e depois, a sonharem com elas;
- ii) todas as crianças têm direito a ter um boneco de peluche preferido, especialmente quando velho, já lavado e mesmo com um olho a menos;
- iii) todas as crianças têm direito a ter um colo onde se possam sentar, enroscar como numa concha e receber mimos;
- iv) todas as crianças têm direito a não ficar sozinhas a chorar.

Estas são as recomendações que não se escrevem nos programas, nos manuais didáticos, nos projetos educativos, nos projetos curriculares, nem em documento algum das escolas e JI. Porquê? Por se considerar que tais posturas de relação são inerentes aos perfis dos profissionais do humano? (Alarcão, 1995, 2003).

A intencionalidade educativa deve ativar os diferentes níveis da aprendizagem: os saberes, as competências, as disposições e os sentimentos (Katz, 1997, 2009). De outra forma, a escola não contribui para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Sobretudo de crianças pequenas. Vejamos as interrogações de (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 28) sobre estes assuntos:

“(…) será que uma criança de três ou quatro anos frequentando a rede pública do ensino pré-escolar e impossibilitada de fazer a sua sesta (...) tem as mesmas oportunidades que uma criança do ensino privado que pode fazer a sua sesta? (...) será que uma criança que come a sopa pela mão de uma educadora, forçada a sucessiva e apressadamente dar de comer a seis crianças colocadas numa espécie de linha de montagem, tem as mesmas oportunidades que uma criança que come calmamente a sua sopa pela mão da mãe (...)?”

Neste cenário, como garantimos a igualdade de oportunidades (LQEPE, 1997)? Não serão estes os primeiros contributos para o insucesso educativo, que pode ser determinado, não tanto pela classe social, mas sobretudo por “diferenças de acesso a tempo e disponibilidade por parte dos adultos que cuidam das crianças” (idem).

No JI, uma das atividades de rotina que pode marcar a diferença na qualidade da oferta é o respeito pelo direito ao repouso (AGNU, Resolução 44/25, 20 de novembro de 1989, artº 31). É sabido que as crianças têm ritmos diferentes. Relativamente ao sono, as crianças de 3-6 anos necessitam, em média de dormir 10 a 12 horas/dia, das quais 10-11 serão noturnas.

Num artigo publicado na revista, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America/PNAS*, afirma-se que existem muitos estudos sobre a EPE mas têm descurado o estudo da influência do sono na aprendizagem: “policy makers may curtail preschool classroom nap opportunities due to increasing curriculum demands” (Kurdziel et al., 2012). Em Portugal, apesar da implementação da CAF nos JI da rede pública “raros são os [JI] que incluem também espaços para preparação e fornecimento de refeições e outros espaços eventualmente para descansos e outras actividades” (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 126).

A sesta deverá ser uma oportunidade dada a todas as crianças que tenham “necessidade e não uma obrigação para este ou aquele grupo determinado pelo adulto a partir da idade, ou até dos seus interesses pessoais e institucionais (Folque, 1991, p. 27)”. Relativamente à sua duração: “não se deverá acordar uma criança: ela deverá acordar naturalmente, o que se verifica imediatamente a seguir ao período de sono rápido, completando, assim, um ciclo de sono, que durará entre 1.30h a 2h” (Folque, 1991, p. 28); tão prejudicial é acordá-la como obrigá-la a manter-se deitada depois do seu acordar natural. O gosto pela sesta pode ter relação com a criação de uma rotina que tenha hábitos de casa, essenciais ao seu desenvolvimento harmonioso, como é o caso dos objetos transicionais (Winnicott,1975). Por tudo isto, parece evidente que proporcionar tempo e espaço para as crianças poderem dormir a sesta pode trazer muitas vantagens ao seu desenvolvimento: “ Daily naps for children are essential for good days and good nights (Freiner, 2010, s/p). O estudo de Kurdziel et al. (2012, p. 1) evidencia: “classroom naps support learning in preschool children by enhancing memories acquired earlier in the day as compared with equivalent intervals spent awake”. Também para Freiner (2010, s/p) “Children who nap have longer attention spans and are less irritable than those who are not napping. Naps are valuable and when they are given up — usually sometime after 3 years of age — they should be replaced with a structured quiet time”.

Educar é cuidar e a existência de orientações curriculares não deve significar o afastamento de uma ação “desvinculadora de afectos, do cuidar, da responsabilidade por um ser que é um todo. Para desenvolver este tipo de prática de proximidade é muito importante a estruturação de um ambiente físico semelhante à casa/lar (Martin, 1992, citado em Vasconcelos, 2001), onde a criança possa deixar as suas marcas e identificar as dos (seus) outros. Ter a possibilidade de tornar todo o seu espaço (e não somente o da sala de atividades, “um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Battini,1982, p. 24, referido por Zabalza, 1998, p. 231).

No JI, torna-se muito importante proporcionar espaços acolhedores onde as crianças possam brincar de forma mais estruturada ou mais livre. Esta é uma das variáveis de um currículo de qualidade. Marques refere-se ao interesse do arranjo físico da sala (2001, p. 61) e Freiner (2010, *on-line*) defende que “all children need to learn to entertain themselves and quietly play alone”; e, até para isso, precisamos de se pensar nesses espaços mais intimistas, de uso mais reservado. A relação entre pessoas e espaços/lugares não é apenas física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos outros que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e “constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana” (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 119).

Quanto aos espaços especificamente orientados para o desenvolvimento da CAF, desde 1997 que se encontram publicados dois Despachos (Desp. Conjunto nº258/97 de 21 de agosto e Desp. Conjunto nº268/97 de 25 de agosto) que estabelecem, a partir dessa data, que todos os JI construídos de raiz deverão contemplar espaços para o serviço de refeições e para animação socioeducativa. Também em relação aos JI construídos antes de 1997 estabelece que deverão ser adaptados com novos espaços, de forma a responder à concretização das duas componentes da Educação Pré-Escolar.

O conhecimento e a percepção do espaço faz-se “durante toda a vida, e está intimamente ligado ao conhecimento de nós mesmos” e a “maneira como se vive esta aquisição durante a infância, terá mais tarde repercussões no equilíbrio do adulto e é por isso que todas as experiências que a criança realiza no espaço vivido são tão importantes” (cf. Delgado, 1987, pp. 3-15). Assim, existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 112).

O espaço, sobretudo o urbano, não é completamente percebido e sintetizado pela criança, esta tem uma noção estilhaçada, isolando detalhes que não integra no todo. É por isso que a adaptação ao meio é, por vezes, difícil, uma vez que as referências se encontram mais dispersas. Nos espaços de características rurais onde todos se conhecem e se relacionam, e em que o lugar oferece segurança, a criança sente-se mais protegida e é integrada na vida comunitária muito mais cedo.

A terra da criança vista como um “espaço que acolhe, uma itinerância com sentido, uma descoberta, um espaço lúdico, referência guardada, memória evocada, um espaço vivido com sentido positivo, complemento de linguagens e de experiências, alternância de recursos, fontes de simbologia, novidade nas ofertas, contraste na monotonia, ligação à vida do homem como ser social” (cf. Delgado, 1987, p. 15).

Nos projetos educativos o espaço é “conteúdo de planeamento, tendo como suportes uma concepção de sociedade, de educação e de criança” (Sekkel & Gozzi, 2003, p. 15). Nesta perspetiva, os cenários onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem. Os espaços podem organizar-se consoante aquilo que se quer favorecer: “diálogo, concentração, memorização, discussão, coletivização, pois são inúmeras as possibilidades de situações de aprendizagem” (Barbosa & Horn, 2001, p. 65).

Quando o conhecemos melhor e dotamos de valor, o espaço ganha sentido e passa a ser um lugar (Tuan, 1983). A noção espacial como parte integrante dos sujeitos é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural de cada um de nós. Frago (1993, p. 19, citado por Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 121) diz-nos que:

Lugares são aquilo em que “algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertencen; que son ya nuestra historia. (...) Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos”.

Na educação de crianças pequenas, o trabalho pedagógico no JI passa pela criação de espaços de relação e de construção de um sentido de pertença, especialmente significativos. Para Walsh,

“We live in a world that is changing more rapidly than we can comprehend. (...) We also live in a world that is rapidly losing much of its localness” (...) e “This loss of localness troubles me. Being a human being is a very local process” (2001, p. 45).

Toda criança é criança de um tempo e de um lugar e, do mesmo modo, “toda criança é criança em algum lugar” (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 110).

7.4. O BRINCAR COMO SINÓNIMO DE BEM-ESTAR

BRINCAR

Quando as crianças brincam

E eu as oiço brincar,

Qualquer coisa em minha alma

Começa a se alegrar

E toda aquela infância

Que não tive me vem,

Numa onda de alegria

Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,

E quem serei visão,

Quem sou ao menos sinto

Isto no coração.

Fernando Pessoa (1933)

A visão do prazer vivido pelas crianças quando brincam faz-nos sentir saudades mesmo daquilo que não vivemos. O brincar tem essa força. E o poeta sentiu-a.

A criança (postula o art. 31.º da Convenção dos Direitos da Criança) deve ter tempo livre onde caiba o direito a brincar e a descansar, a criar, descobrir e divertir-se, sendo-lhe possibilitado poder participar em jogos e atividades que sejam para a sua idade (AGNU, 1989).

A dimensão lúdica da vida da criança é a base onde assenta toda a construção do conhecimento. Neste fundamento, as estratégias educativas do JI têm um papel determinante ao facilitar ou travar o desenvolvimento integral das crianças. Brincar é o trabalho da criança “o que para ela constitui algo muito sério” (Carvalho, 1994, p. 67). Na verdade, “quem chamou brincar ao viver do miúdo foi o adulto. O miúdo, de tão demasiado ocupado a viver, nunca de tal palavra se lembraria” (Onofre, 1996, p. 13). Nas atividades das crianças tudo deveria ser “jogo autotélico e oportunidade de desenvolvimento; para o

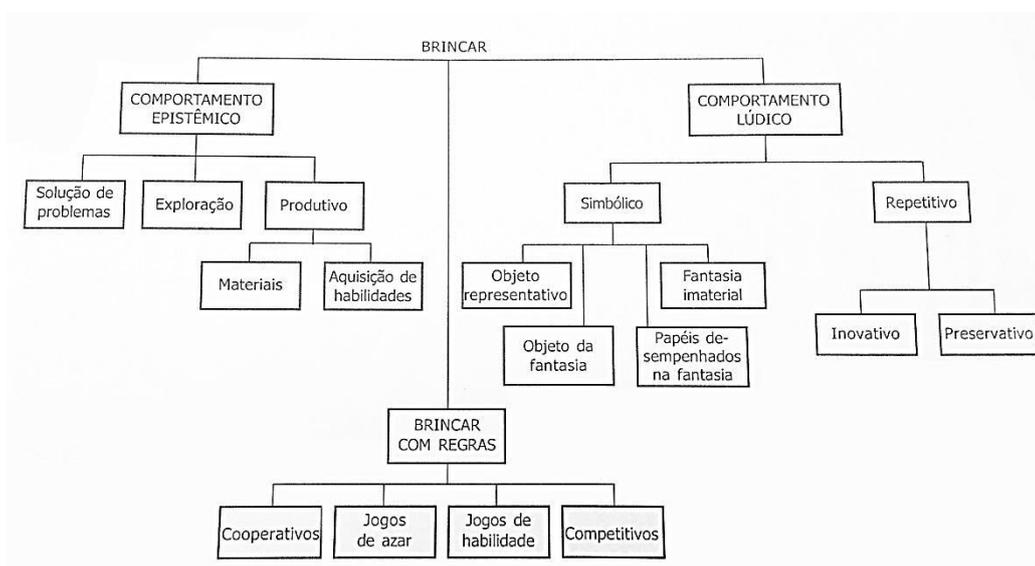
adulto, o jogo constitui uma “fuga à realidade e para a criança [é] uma forma ao seu dispor de a manipular e de a aprender” (Carvalho, 1994, p. 67).

O brincar social como fenómeno instituinte na EPE ajuda-nos a perceber que:

- i) o brincar emerge da essência do próprio ser humano;
- ii) brincar é a primeira opção da criança;
- iii) a brincadeira não ocorre apenas nos momentos, lugares e acontecimentos criados especialmente para o efeito. Onde quer que a existência humana se realize, o fenómeno do brincar pode ocorrer;
- iv) a brincadeira é intrínseca e gera confiança mútua na comunicação interpessoal;
- v) existem fatores de identificação e reconhecimento do processo de brincadeira: a não literalidade (o sentido e função dos papéis são substituídos por outros), o efeito multiplicador da energia positiva (grande satisfação que se manifesta através da verbal e não verbal; o riso, o sorriso, a alegria), a flexibilidade (grande disponibilidade para experimentar), o processo de brincar é que conta e não o produto (a ação não é orientada para produtos pré-determinados), liberdade ativa de escolha (escolha livre), controlo interno (a ordem é interna e estabelecida pelos intervenientes) (cf. Lopes, 1996, pp. 33-39).

Moyles et al. (2006, p. 17) apresentam-nos uma taxonomia do brincar elaborada por Corinne Hutt (1979), tal como se pode ver na Figura 2.

Figura 2 - Taxonomia do brincar infantil (Hutt, 1979)



A análise deste modelo evidencia três tipos de brincar: comportamento epistémico – exploração das propriedades básicas dos materiais e de aquisição de habilidades de manipulação, brincar com regras – o jogo, de complexidade crescente, de aprendizagem social dos limites e das regras, e comportamento lúdico – o brincar de faz-de-conta, com grande recurso à criatividade e ao brincar linguístico.

Na tese, *Contextos e pretextos para novos espaços educativos*, Silva (2003, p. 38) apresenta algumas tipologias de diversos autores sobre o brincar: a brincadeira funcional, em que a criança observa os seus próprios movimentos (primeiro ano de vida), a brincadeira imaginativa ou simbólica/faz de conta (entre os dois e os quatro anos de idade) e a brincadeira construtiva, que ocorre depois dos cinco anos e onde a criança já orienta a ação em torno de um objetivo. No decurso destas fases balizadoras de formas de brincar, a criança vive um conjunto de experiências lúdicas que lhe permitem conhecer a realidade e aprender a lidar com o mundo.

O jogo, como modo de brincar, tem um papel vital na autoafirmação da criança e na formação da sua personalidade. É através do jogo que a criança aprende a conhecer a realidade, dá conta das suas capacidades, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder, aprendendo a lidar com a derrota de forma mais serena.

Num tempo em que a eletrónica e as novas tecnologias, tudo parecem querer esmagar, é importante apelar às escolas, associações e instituições de ocupação de tempos livres para que invistam no estudo e reconstrução do património lúdico do imaginário infantil de tempos não muito distantes, que ainda marcaram a meninice no decurso do final do século XX. De facto, torna-se oportuno refletir sobre os processos de desenvolvimento equilibrado nestas

“múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo (ludotecas, ateliês de tempos livres, atividades de formação não escolar, como cursos de inglês, cursos de informática, desporto, etc). Esta mudança de papéis e lugares – as crianças fora de casa, onde regressam muitos adultos – sendo embora ainda tendencial e progressiva, vai de par com a crescente ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade” (Sarmento, 2004, p. 17).

Brincar é uma atitude, uma postura de vida, o cimento que segura os tijolos - numa metáfora que usamos, recorrentemente, na formação de educadores – a da construção de uma casa. Brincar ajuda a esbater barreiras (físicas, de idade, de sentimentos) e encarar as

fronteiras (Vasconcelos, 2009) como espaços de oportunidade para o desconhecido. Por fim as palavras de Ricardo Vieira (2009, *on-line*):

“E quando o avô brinca com os netos é um adulto, um idoso ou uma criança que brinca? Um ser que passou a ter tempo, de novo, para brincar? E como é que os outros, as crianças, vêem os que designamos de adultos e que às vezes brincam com elas?”;

e ainda as de Olivier (1976, p. 24), citado por Alberto Silva (2003, p. 38):

“Podemos afirmar com segurança que, por norma, onde estiver uma criança está a brincadeira. Anormal, porventura indiciador de que algo não está bem, é não querer brincar, já que para ela “brincar é uma necessidade, precisa tanto disso como do ar que respira”.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 8

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

8.1. Tendências paradigmáticas e metodologia geral da pesquisa

A ideia de que os grandes progressos da ciência se fazem mais pela rutura do que por mecanismos de continuidade, veiculada na obra de Khun, *A estrutura das revoluções científicas* (1962), deu origem ao conceito de paradigma. Para Sá-Chaves, paradigma é um “conjunto de conhecimentos, crenças e convicções que, em determinado momento, são partilhados por uma comunidade científica” (2008, p. 60).

Com efeito, em investigação, torna-se essencial refletir sobre essas diversas formas de ver o mundo/de ver a realidade, de modo a conferir unidade e coerência aos processos, afinar metodologias e analisar resultados, numa perspetiva construtiva e significativa. Ainda assim, é importante não ficar refém desse paradigma e encontrar um equilíbrio de procedimentos e flexibilidade intelectual. Na ciência vão mudando “não apenas os conteúdos substantivos das matrizes teóricas acionadas, como ainda, as regras processuais da pesquisa e, ao limite, as próprias racionalidades globais - as padronizações básicas - dos caminhos de investigação” (Almeida & Pinto, 1986, p. 61).

Entre outros aspetos, o rumo de uma investigação é determinado pelo seu problema ou pergunta de partida, procurando clarificar a intenção do estudo. Neste caso particular, a pergunta de partida detém uma intenção compreensiva, na tentativa de elucidar, compreender melhor o fenómeno em análise (Quivy & Campenhoudt, 2008). No fundo, *pergunta-se de forma sistemática*. Como sustenta Ferreira (1986, p. 165), *perguntar* é um ato inerente a toda a ação de pesquisa e as “regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção das perguntas”. Em última análise, todo o trabalho empírico aspira “à produção de teorias auxiliares ou de teorias regionais, formadas de proposições, conceitos e vias metodológicas capazes de analisar dimensões da realidade sem quebra dos fluxos de dois sentidos entre o conjunto do paradigma de

partida e as operações de recolha de informação pertinente” (Almeida & Pinto, 1986, p. 63).

Em termos de produção de conhecimento, a comunidade científica divide a sua atenção entre dois grandes campos, supostamente complementares e coerentes: o dos conteúdos que estuda e o dos paradigmas que alicerçam o trabalho de campo. A expressão anterior em itálico busca chamar a atenção para aquilo a que a literatura metodológica se refere recorrentemente como uma “ongoing war between methodological camps”. Sobre esta matéria, Kelle relembra que “qualitative and quantitative methods often have been used together in the same research project and in many cases such an integration has resulted in illuminating insights about the investigated social phenomena”. Neste texto, o autor aponta os estudos de Bryman, 1988; Brannen, 1992; Cresswell, 1994; Erzberger, 1998; Erzberger & Prein, 1997; Denzin, 1978; Flick, 1998; Fielding & Fielding, 1986; Kelle & Erzberger, 1999; Tashakkori & Teddlie, 1998, que sugeriram “practical guidelines” para o uso de uma combinação menos dicotómica de pesquisas de campo (2001, p. 2).

Por sua vez, Fernandes sustenta que “investigadores puristas referem-se à incompatibilidade dos dois métodos”, apesar de algumas técnicas utilizadas num paradigma se aplicarem, com vantagem, num outro modelo (1991, p. 2). Para se fazer investigação parece que se consideram “satisfatórios e suficientes os ensinamentos transmitidos por cursos e livros de metodologia e de métodos e técnicas de pesquisa. Todavia, não se leva em conta que esses cursos e livros ensinam muito sobre a prática científica, mas somente aquilo que diz respeito à sua parte formalizada” (Tunes, Melo & Menezes, 2000, p. 99). Entendemos, destas palavras, a premência de pesquisas ancoradas em processos de leitura e interpretação funcional dos dados e integradoras da experiência (saber de vida) do investigador.

Dentro do mesmo quadro de análise, Sá-Chaves fala-nos da inadequação de pressupostos, nas últimas décadas do século XX, para estudar e compreender as ciências sociais e humanas, declarando que se tornam “insuficientes na captura e apreensão da complexidade que caracteriza a fenomenologia do humano e do vivido” (2008, p. 60).

Em face de caminhos diferenciados e das perplexidades dos investigadores na tomada de decisão sobre o design das suas pesquisas, Kelle (2001, p. 3), parafraseando Tashakkori e Teddlie (1998), recomenda: “Take whatever seems adequate from each paradigm or methodology for your research questions and leave the rest”.

E foi com base nesta recomendação que decidimos como fazer, sabendo que os planos de trabalho se iriam adaptando ao longo do processo. Como num “jogo de xadrez em certa fase do seu desenvolvimento, o sistema de regras mais o estado actual do jogo -

envolvendo os conhecimentos acumulados – condicionam as opções possíveis dos protagonistas envolvidos” (Almeida & Pinto, 1986, p. 61). Desta forma, delineámos um plano que pudéssemos operacionalizar no contexto em estudo sem perder as configurações gerais determinadas pela fundamentação metodológica da investigação educacional. Pretendíamos combinar arquitetura e engenharia, sem uma visão dicotómica antes numa visão sistémica do estudo de organizações educativas. Desenvolveu-se um processo de pensamento (ato de reflexão), uma preocupação com o rigor da pesquisa, focusing (ato de objetivação do pensamento) e o domínio de técnicas de investigação científica (saber técnico); em suma, exigiu um trabalho intelectual intenso (ato de vontade) (Desahaies, 1992). Este processo obrigou-nos a controlar a “inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões” e ainda a fixar “critérios para distinguir o que é ruído do que é sinal de resposta à pergunta formulada” (Ferreira, 1986, p. 165).

Em jeito de síntese, como tantos outros estudiosos de contextos de educação, desenvolvemos esta pesquisa para “ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torná-lo num lugar melhor” (Graue & Walsh, 2003, p. 9, referindo-se a uma expressão de Lee Shulman).

8.2. Natureza da investigação

A investigação que desenvolvemos recorreu a abordagens de índole qualitativa e quantitativa, selecionadas de acordo com os objetivos específicos dos diversos estudos que compõem esta dissertação, para dar resposta(s) à nossa pergunta de partida:

Qual o impacto da inserção de Jardins de Infância nos Agrupamentos de Escolas, da publicação de Orientações Curriculares e da implementação da Componente Social de Apoio à Família na qualidade do Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar?

Dentro de uma abordagem qualitativa, recorreremos ao “ambiente natural com sua fonte direta de dados” em que “os dados coletados são predominantemente descritivos” e, sobretudo, porque “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (Ludke & André, 1986, pp. 11-12). De igual modo, procurámos conhecer as formas como os sujeitos “interpretam as diversas situações e que significado têm [através dos seus construtos]” (La Torre et al., 1996, p. 42), tentando descortinar “o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem o vive” (Mertens, 1998, p. 11). Para Merriam (1988) e Denzin (1989), citados em Ponte (1994, p. 9) a investigação de tipo interpretativo apresenta as seguintes características:

“Preocupa-se essencialmente com os processos e as dinâmicas; mais do que qualquer outra, depende de forma decisiva do investigador ou da equipa de investigação; procede por indução, reformulando os seus objetivos, problemáticas e instrumentos no curso do seu desenvolvimento; baseia-se em descrição grossa, que vai além dos factos e das aparências, apresentando com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interações sociais que ligam os diversos participantes entre si”.

Neste processo, o “investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) depende muito da sua sensibilidade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, pp. 3-4).

O recurso a uma abordagem quantitativa em determinadas fases tornou-se a mais apropriada uma vez que, para além de recolher e analisar o conteúdo de vários documentos, se tornava igualmente imperativo quantificar um grande número de dados, obtidos através de um questionário.

Para estudar detalhadamente aspetos de uma realidade tão complexa como o são as organizações educativas/JI em Agrupamentos de Escolas/AE e comparar opiniões de vários elementos da comunidade educativa face às questões de investigação, entendemos oportuno enveredar por uma combinação de metodologias. A ideia que subjaz a esta opção é a de tentar manter um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo (Miles & Huberman, 1984, p. 21) dado que, como escreveram Reichardt e Cook, “no tiene que adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de cualitativo y cuantitativo, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos” (1986, p. 41).

Nesta linha de pensamento, Duffy (1987, p. 131) aponta alguns dos benefícios da utilização conjunta dos métodos qualitativos e quantitativos, designadamente a possibilidade de:

- 1) congregar enviesamentos da abordagem quantitativa, pela compreensão das perspetivas dos atores envolvidos no fenómeno (pelo método qualitativo);
- 2) associar variáveis específicas (pelo método quantitativo) com uma visão holística do fenómeno (pelo método qualitativo);
- 3) completar um conjunto de factos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão dinâmica da realidade;
- 4) enriquecer resultados obtidos sob condições controladas com dados emergentes do contexto em estudo;

5) reafirmar a validade e confiabilidade dos resultados pelo uso de técnicas diferenciadas.

Na investigação educativa, nomeadamente nas pesquisas sobre escolas ou sistemas educativos, os estudos de caso “combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 225) e podem ter “propósitos muito diversos” e “utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias” (Ponte, 1994, p. 2).

Percebendo o objeto em estudo como um complexo de relações é preciso captá-lo por métodos múltiplos, onde a objetividade não se pode desligar das características sociais (Bachelard, 1996). Para tal, empregámos referenciais metodológicos alternativos (Coutinho & Chaves, 2002, p. 222) para satisfazer uma forte curiosidade sobre o fenómeno a avaliar. Desta forma, o investigador, ao estudar o caso, ganha interesse por outros ou sobre um problema em geral, “mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso e podemos chamar ao nosso trabalho estudo de caso intrínseco” (Stake, 2007, p. 19) que incide “numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (Ponte, 1994, p.1).

Esta metodologia pode ter “a distinctive place in evaluation research” e ser aplicada em várias abordagens, sendo, uma delas, “to describe the real-life context in which an intervention has occurred” (Yin, 1998, p. 25), proporcionando uma ideia tridimensional, ilustrando relações, questões micropolíticas e padrões de influência (Bell, 2005). Apesar do seu “forte cunho descritivo”, apoiado por uma “descrição grossa (thick description), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo”, o estudo de caso pode ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação” (Ponte, 1994, p. 3).

Mas, quando este tipo de estudo combina o qualitativo com o quantitativo “não é fácil de levar a cabo”; um primeiro passo para o tornar mais consistente é clarificar o seu conceito, sendo que tanto pode ser o estudo de um indivíduo, como o de uma organização, entre outros exemplos (Coutinho & Chaves 2002, p. 222).

Em suma, esta metodologia mostra-se adequada para “compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos actores” e “apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo” (Yin, 1998, p. 13).

Huberman e Miles, em estudo de 1991, apontam a existência de dois géneros de metodologias mistas: a metodologia híbrida e os casos multi-side/multi-methods. Nesta investigação optámos por esta última vertente, dada a necessidade de integrar fontes de

dados múltiplas e variadas dos três estudos que produzimos (Yin, 1998). Com a utilização desta família de métodos, tipo “guarda-chuva” (Bell, 2005), buscámos a interação entre os diversos estudos e julgámos ser possível alcançar a finalidade da pesquisa que se prende com a análise do impacto da inserção dos JI nos Agrupamentos de Escolas, da publicação de Orientações Curriculares e da implementação da Componente Social de Apoio à Família na qualidade global dos JI.

Selecionámos o distrito de Castelo Branco (C.Branco), como a unidade caso, que encerra em si vários casos - os JI em AE, pretendendo retratar algumas das suas características particularísticas, tomando como referência a conceção de Ponte sobre os estudos de caso:

É uma investigação que se assume como

“particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2).

Como já tivemos oportunidade de referir, pensamos estar perante aquilo que se designa um estudo de caso múltiplo ou comparativo ou multicaseos (Lessard, Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994; Punch, 1998, referidos em Coutinho & Chaves, 2002, p. 226).

Para assegurar a credibilidade de toda a pesquisa, recorreremos à triangulação-técnica de investigação, cujos “princípios ecoam no interior de uma larga tradição das ciências sociais, seja por motivos práticos de validade ou por razões epistemológicas” (Denzin, 1979, Jick, 1979, Samaja, 1992 e Minayo, 1993, referidos em Minayo, 2005, s/p). O seu uso em estudos de caso pode garantir a validade dos processos de recolha e análise de dados (Stake, 2007) e combinar diversos níveis - “el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, cultural o social)” (Cohen & Manion, 1998, p. 335).

Para Miles e Huberman (1984, p. 235), “triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of it agree with it or, at least, don’t contradict it”. Jick (1979), citado em Minayo (2005, s/p) defende o seu valor universal, dado que “cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita”.

De entre as várias tipologias, tomámos como referência a triangulação de dados provenientes de várias fontes, a triangulação da teoria, quando apresentámos um

enquadramento teórico para ancorar toda a pesquisa empírica e, ainda, uma triangulação metodológica, para credibilizar as interpretações de índole qualitativa e quantitativa, efetivadas nos vários estudos (Denzin, 1984).

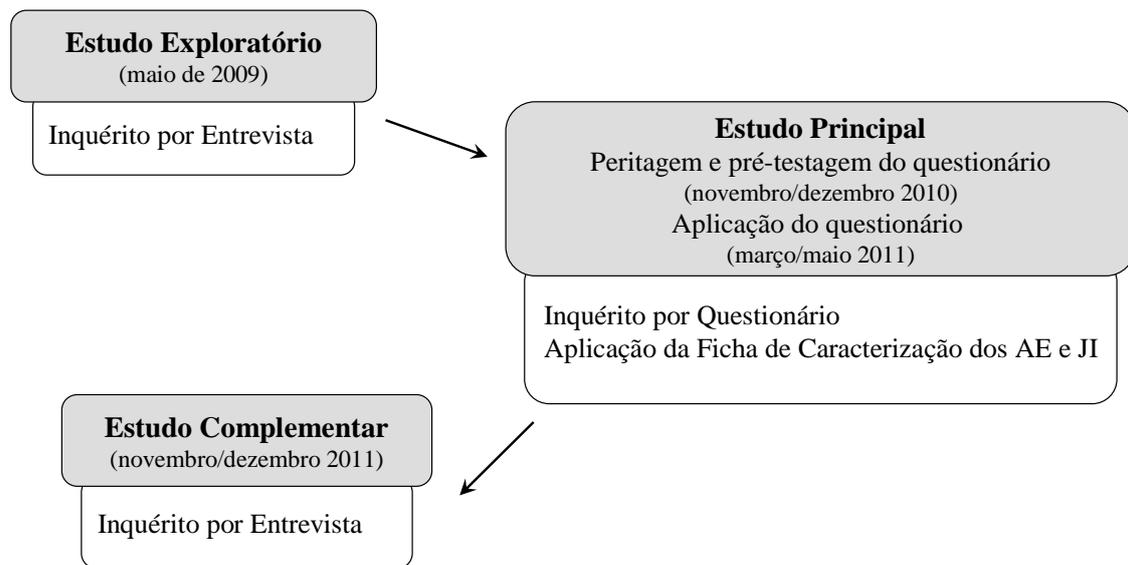
Mas, os resultados de uma investigação são, regra geral, reelaborados pelo investigador à luz da sua própria vivência pessoal e profissional. Na realidade, “Every researcher speaks from within a distinct interpretative community that configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act” (Denzil & Lincoln, 2003, pp. 29-30, citados por Duarte, 2009, *on-line*).

8.3. O perfil do trabalho de campo

8.3.1. Esquema geral da investigação

A investigação desenrolou-se em torno de três estudos, conforme se mostra na figura seguinte:

Figura 3 - Sinopse da Investigação



O primeiro estudo, de cariz exploratória, teve como principal objetivo “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” uma vez que o tema escolhido era pouco explorado (Gil, 1999, p. 45). Nos dois estudos que se seguiram - principal e complementar - procedemos à investigação das singularidades dos contextos, dos sujeitos e do fenómeno em apreço, recorrendo a técnicas e instrumentos diversificados que nos permitiram descrever e comparar as suas opiniões, sobre as questões da pesquisa. Para tal, recorreremos ao método comparativo, para estudar “indivíduos, classes, fenómenos ou fatos, com vista a ressaltar as diferenças e as

similaridades entre eles” (idem, p. 35) e interpretar as suas opiniões à luz de referenciais teóricos e normativos legais.

8.3.2. Contexto de operacionalização da investigação - O distrito de Castelo Branco

Como já foi mencionado, esta investigação teve como palco operacional o distrito de Castelo Branco. Neste ponto apresentaremos uma descrição muito sumária das suas características, em aspetos que considerámos pertinentes para o panorama educativo-organizacional dos Agrupamentos de Escolas com Jardim de Infância/AEJI.

Este distrito localiza-se na Região Centro de Portugal e é constituído por onze (11) concelhos: Belmonte, Castelo Branco, Covilhã, Fundão, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Sertã, Proença-a-Nova, Vila de Rei e Vila Velha de Rodão (cf. Figura 4).

Figura 4 - Concelhos do distrito de Castelo Branco



Fonte: <http://mapadeportugal.net/distrito.asp?n=CasteloBranco>, acessido em 16/1/2011

O território apresenta uma área total de 6.675,8 Km² que corresponde a 28% da Região Centro e a 7,2% do território nacional e uma população composta por 208.063 habitantes - 8,9% da zona centro do país. Os concelhos de Castelo Branco, Covilhã e Fundão são os mais povoados. O distrito faz fronteira com Espanha e tem limites portugueses com os distritos da Guarda, Portalegre, Santarém, Leiria e Coimbra (http://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Castelo_Branco, acessido em 20/7/2011).

As sedes de concelho situam-se em zonas:

1. Predominantemente urbanas – C. Branco, Covilhã e Fundão onde existe uma maior concentração de serviços, indústria e número de estabelecimentos educativos;
2. Predominantemente rurais - Oleiros, Sertã, Vila de Rei e Proença (zona do Pinhal); Vila Velha de Rodão (em que se situa o rio Tejo, como fronteira com o distrito de

Portalegre); Idanha-a-Nova e Penamacor (zona raiana) e Belmonte (fronteira com o distrito da Guarda) (INE, 1998).

As zonas predominantemente urbanas – C. Branco, Covilhã e Fundão - têm ou tiveram instituições educativas com formação de nível médio e superior, em Ciências Sociais e da Educação. As cidades de C. Branco e Fundão estiveram e/ou estão particularmente ligadas à formação de Educadores de Infância, tendo nelas existido Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), cuja herança pedagógica foi legada à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), aquando da criação do Ensino Superior Politécnico em Portugal.

Pensamos oportuno aqui partilhar a forte ligação da investigadora a estas instituições e às suas histórias. Grande parte do interesse pela realização deste estudo radica nas experiências que vivemos nelas durante os últimos 35 anos. No decurso do tempo, fomos alunas (em formação inicial, contínua e pós-graduada), educadoras cooperantes da formação de educadores de infância, professoras, supervisoras e investigadoras nestes contextos formais de aprendizagem.

O desenvolvimento e expansão do sistema público de educação pré-escolar, no distrito, cujos objetivos gerais eram “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” (Lei 5/77, de 1 de fevereiro), muito deve à ação desenvolvida por estas instituições. O nosso interesse pela preservação da qualidade deste setor mantém-se inalterável. Decorrida uma década do século XXI, olhemos o panorama dos JI em AE da Rede Pública de EPE, no distrito de C. Branco.

8.3.3. Caracterização dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas, do distrito de Castelo Branco

Para traçar o perfil dos JI em AE/JIAE, do distrito de C. Branco, recolhemos dados dos AE e dos JI, a partir das seguintes fontes: fichas de caracterização dos AE e JI, apontamentos das reuniões com os diretores/DIR dos AE e coordenadores de departamento/CD do pré-escolar, apontamentos de telefonemas e consultas de documentos *on-line*. Os dados recolhidos reportam-se à época da realização do estudo principal (fevereiro e março de 2011).

Tabela 1 - Localização das sedes dos Agrupamentos de Escolas e distribuição por concelho

Designação/AE	Localização/sedes/AE	Concelho
Pedro Álvares Cabral	Belmonte	Belmonte
Cidade de C. Branco	C. Branco	
Afonso de Paiva	C. Branco	
João Roiz	C. Branco	C. Branco*
José Sanches	Alcains	
S. Vicente da Beira	S. Vicente da Beira	
Lã e a Neve	Covilhã	
Pêro da Covilhã	Covilhã	
Paul e Entre Ribeiras	Paul	Covilhã
Teixoso	Teixoso	
Tortosendo	Tortosendo	
João Franco	Fundão	
Serra da Gardunha	Fundão	Fundão
Terras do Xisto	Silvares	
José Silvestre Ribeiro	Idanha-a-Nova	Idanha-a-Nova
Oleiros	Oleiros	Oleiros
Ribeiro Sanches	Penamacor	Penamacor
Sertã	Sertã	Sertã
Proença-a-Nova	Proença-a-Nova	Proença-a-Nova
Vila de Rei	Vila de Rei	Vila de Rei
V. Velha de Rodão	V. Velha de Rodão	V. Velha de Rodão
Total 21	Total 17	Total 11

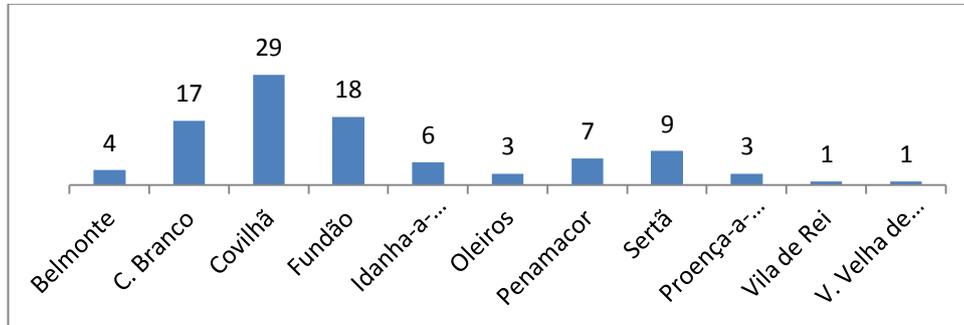
*O AE Faria de Vasconcelos, no concelho de C. Branco, não foi estudado, em virtude de ter apenas um JI, com número muito reduzido de crianças, com tendência a encerrar.

Como podemos constatar pela observação da Tabela 1, existem vinte e um (21) AE com JI, encontrando-se distribuídos por onze (11) concelhos. Em três sedes de concelho existem mais do que um AE - C. Branco e Covilhã (5) e Fundão (3). Em todas as outras apenas existe um AE em cada uma delas. As vinte e uma (21) sedes dos AE situam-se em dezassete (17) localidades, distribuídas por cidades (3) e vilas (14). Na cidade de C. Branco podemos encontrar o maior número de sedes (3), seguindo-se as cidades de Covilhã e Fundão com duas (2), respetivamente. As restantes sedes distribuem-se pelas vilas de Belmonte, Alcains, S. Vicente da Beira, Paul, Teixoso, Tortosendo, Silvares, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Sertã, Proença-a-Nova, Vila de Rei e V. Velha de Rodão, com uma em cada.

Existe um maior número de AE em concelhos situados em zonas predominantemente urbanas (INE, 1998), tais como: Covilhã (5), Fundão (3) e C. Branco (5). Nos concelhos com características mais rurais e menor número de habitantes, dos

concelhos de Belmonte, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Sertã, Proença-a-Nova, Vila de Rei e Vila Velha de Rodão existe apenas um AE em cada.

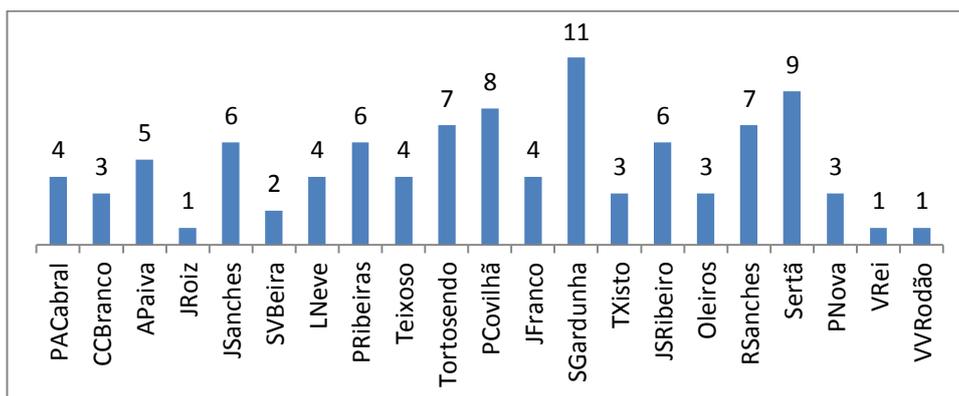
Gráfico 1 - Distribuição dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas, por concelho



Observando os dados do Gráfico 1, verifica-se que existem 98 JIAE distribuídos pelos onze concelhos. A maior concentração de JIAE encontra-se em três destes concelhos, designadamente: Covilhã, com 29, Fundão, com 18 e C. Branco, com 17. Seguem-se os concelhos da Sertã (9), Penamacor (7), Idanha-a-Nova (6), Belmonte (4) e Proença-a-Nova (3). Nos concelhos de Vila de Rei e V. Velha de Rodão existe apenas 1 JIAE em cada. Podemos concluir que existe uma relação direta entre maior número de JIAE e concelhos com cidades.

No distrito de C. Branco existem 98 JI, distribuídos pelos 21 AE. O AE com maior número de JI é o da Serra da Gardunha (11), apesar de se situar na cidade mais pequena do distrito, o Fundão. Com o menor número encontram-se Vila de Rei e V. Velha de Rodão, com 1 em cada, correspondendo aos resultados obtidos na análise anterior relacionada com JIAE, por concelho. Com mais de 5 JI, destacam-se os seguintes AE: Sertã (9), Pêro da Covilhã (8), Ribeiro Sanches e Tortosendo (7), José Sanches e José Silvestre Ribeiro (6). Apesar de se situar na capital do distrito, o AE Afonso de Paiva tem apenas 5 JI. Com menos de 5 JI, encontram-se os AE Pedro Álvares Cabral, Teixoso, Lã e a Neve e João Franco (4), Cidade de C. Branco, Terras do Xisto, Oleiros e Proença-a-Nova (3), S. Vicente da Beira (2), tal como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos Jardins de Infância, por Agrupamentos de Escolas



A esmagadora maioria dos JIAE do distrito (76) tem apenas 1 lugar (cf. Tabela 2), com exceção dos AE de Vila de Rei e V. Velha de Rodão que não têm JI/1L. Os AE com maior número deste tipo de JI são: Serra da Gardunha, com 9 e Sertã e Tortosendo exaequo, com 7. Nos restantes AE a distribuição varia entre 2 e 6 JI/1L.

Tabela 2 - Distribuição dos Jardins de Infância (p/nº lugares) por Agrupamentos de Escolas

Jl/1L	Jl/2L	Jl+2L	AE
4	1	0	Pedro Álvares Cabral
1	1	1	Cidade de C. Branco
3	1	1	Afonso de Paiva
1	0	0	João Roiz
4	0	1	José Sanches
1	1	0	S. Vicente da Beira
2	2	0	Lã e a Neve
6	2	0	Pêro da Covilhã
6	0	0	Paul e Entre Ribeiras
3	1	0	Teixoso
7	0	0	Tortosendo
4	0	0	João Franco
9	1	1	Serra da Gardunha
2	1	0	Terras do Xisto
5	1	0	José Silvestre Ribeiro
3	0	0	Oleiros
6	1	0	Ribeiro Sanches
7	1	1	Sertã
2	0	1	Proença-a-Nova
0	1	0	Vila de Rei
0	1	0	V. Velha de Rodão
T= 76	16	6	21

Existem 16 JI/2L, distribuídos da seguinte forma: com 1 JI/2L temos Vila de Rei, V. Velha de Rodão, Sertã, Ribeiro Sanches, Terras do Xisto, José Silvestre Ribeiro, Serra da Gardunha, Teixoso, S. Vicente da Beira, Afonso de Paiva, Cidade de C. Branco e Pedro Álvares Cabral. Existem apenas 2 AE com JI/2L, Lã e a Neve e Pêro da Covilhã, na cidade da Covilhã. Nos restantes AE não existem JI/2L.

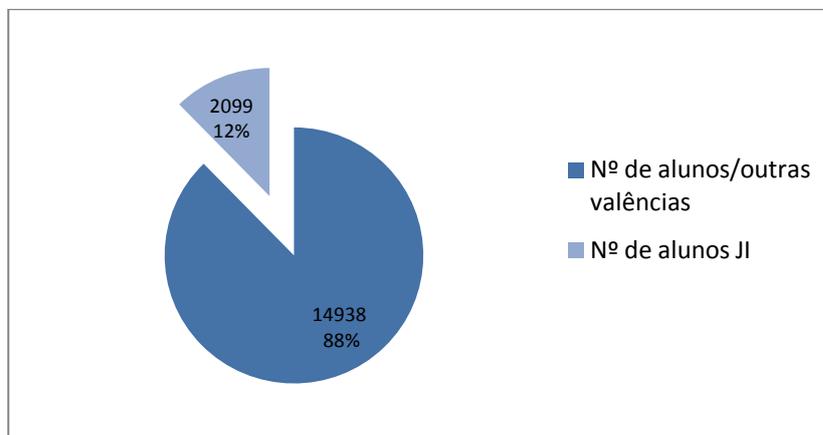
A situação JI+2L apenas existe em 6 AE, designadamente: Proença-a-Nova, Sertã, Serra da Gardunha, José Sanches, Afonso de Paiva e Cidade de C. Branco. Nos restantes 15 AE do distrito não existem JI+2L.

A diversidade de situações relaciona-se com o decréscimo do número de crianças e pela existência de oferta ao nível de Centros Infantis do Centro Regional de Segurança Social (também rede pública) e JI das Misericórdias, Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS e Particulares (da rede privada).

Como pudemos apurar existe um total de 17037 alunos nos AEJI do distrito de C. Branco. A componente letiva dos JI (CLJI) é frequentada por 2099 crianças, correspondendo a 12% do total de alunos e os restantes 14938 (88%) frequentam as outras valências.

Nos 98 JI em estudo existem 132 salas. A lotação máxima destas salas é de 25 crianças por sala (com redução deste número em caso da existência de crianças com Necessidades Educativas Especiais Permanentes (NEEP) o que significa que estes JI poderiam dar resposta à frequência de 3300 crianças. Contudo, o número de crianças inscritas é de aproximadamente 2099, o que nos indica que existe uma taxa de ocupação de 63,6%, de valor aproximado, dado que não obtivemos dados concretos sobre o número de grupos com crianças com NEEP (cf. Gráfico 3).

Gráfico 3 - Número total de alunos em Agrupamentos de Escolas, no distrito de C. Branco



Na Tabela 3 pode observar-se o número de nados-vivos por local de residência da mãe, no distrito de C. Branco.

Tabela 3 - Número de nados-vivos por local de residência da mãe, no distrito de C. Branco

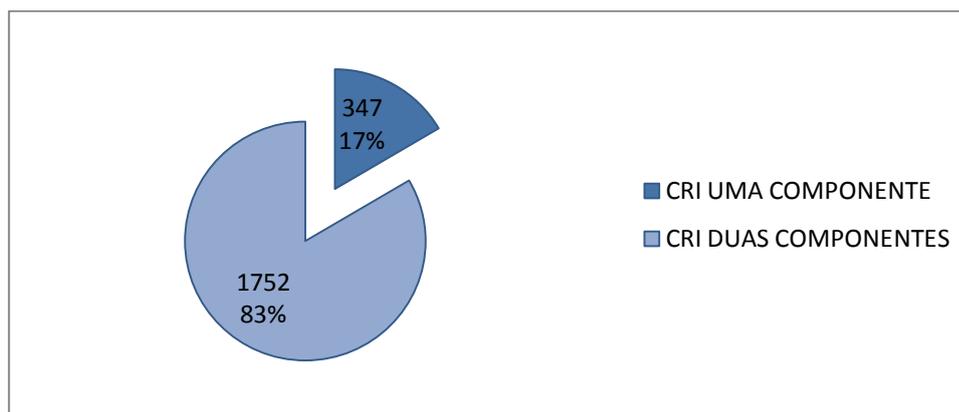
Concelhos	2005	2006	2007	Total
Oleiros	27	17	21	65
Proença-a-Nova	46	42	39	127
Sertã	132	122	*122	376
Vila de Rei	24	21	20	65
Castelo Branco	481	*459	*472	1412
Idanha-a-Nova	62	*67	43	172
Penamacor	33	21	20	74
V. V. de Ródão	15	11	15	41
Belmonte	45	*58	49	152
Covilhã	428	425	421	1274
Fundão	230	*239	216	685
Total	1523	1482	1438	4443

Fonte: Instituto Nacional de Estatística/INE (2012)

Da sua observação resulta uma primeira conclusão que se prende com o facto de os nascimentos terem vindo a decrescer, de 2005 a 2007, com ligeiras exceções* sem significado, em que se manteve ou aumentou. Também sobressai um maior número de nascimentos nas cidades, zonas predominantemente urbanas (C. Branco, Covilhã e Fundão), com maior número de habitantes, maior concentração de serviços, indústria e número de estabelecimentos educativos e um menor número de nascimentos nas zonas predominantemente rurais. Vila Velha de Rodão tem o menor número de nados-vivos (41), noutros concelhos mais isolados o número também é baixo - Oleiros, Vila de Rei (65), Penamacor (74), alterando-se a situação, para maior número de nascimentos, em zonas mais povoadas, com maior circulação rodoviária e alguma indústria e serviços - os concelhos de Proença (127), Belmonte (152), Idanha-a-Nova (172) e Sertã (376).

Ao analisar em paralelo o Gráfico 4 (Número de alunos em AE com JI, no distrito de C. Branco) e os dados desta tabela torna-se possível calcular a taxa de cobertura aproximada, da EPE do distrito, realizada em JIAE, que é de 46,6%, em 2011).

Gráfico 4 - Número de crianças em cada componente educativa



Das 2099 crianças que frequentam o JI, a esmagadora maioria 1752 (83%) frequenta as duas componentes (letiva e de apoio à família), sendo que 347 (17%) das crianças estão no JI apenas na componente letiva.

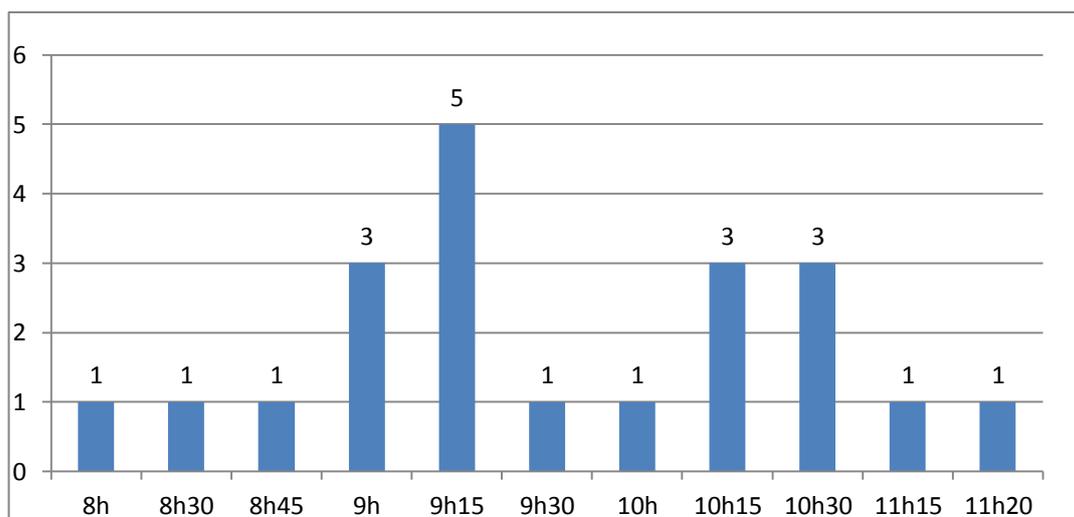
O apuramento destes dados tornou-se difícil dada a diversidade de situações de escolha dos pais na procura deste apoio social. Tomou-se a decisão de considerar que bastava ter escolhido uma das atividades da CAF para o caso ser considerado. Ainda assim, 83% das crianças dos JIAE frequentam a CAF o que significa que este serviço tem realmente sentido no todo da organização. Dentro desta componente da EPE, o almoço é o mais procurado. Como particularidades destacam-se: o JI das Moitas no AE de Proença-a-Nova, concelho com o mesmo nome, com 12 crianças, que na CAF apenas tem o serviço de almoço; o JI de Águas, no AE Ribeiro Sanches, no concelho de Penamacor, com apenas 2 crianças, sem serviço de almoço e apenas prolongamento de horário e o JI da aldeia de Salvador no mesmo concelho, com 5 crianças e sem CAF, depois de ouvidos os pais que não acharam este serviço necessário.

Os dados recolhidos e sistematizados na Ficha de Caracterização dos AE (cf. Anexo 1) permitiram apurar que, à exceção do JI de Salvador e JI de Águas, ambos do AE Ribeiro Sanches, no concelho de Penamacor, todos os JIAE têm um refeitório/sala de refeições e copa. Quanto ao dormitório, nenhum deles dispõe deste espaço.

À exceção dos JI de S. Vicente da Beira e de Verdelhos, todos dispõem de um edifício próprio para o JI.

Em relação aos horários de funcionamento dos JIAE existem situações muito diversificadas. Vejamos as várias tipologias tal como apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Número médio de h/dia, de funcionamento dos JIAE, no distrito de C. Branco



O número de horas de funcionamento varia entre 8 a 11h20. As situações mais observadas são as do intervalo entre 9h-9h30, em 9 situações e entre 10h-10h30, em 7 situações, pelo que podemos afirmar que na maioria (16) dos JIAE, as crianças permanecem nestas instituições entre 9 a 10h30, por dia. Nos casos restantes, verifica-se um com 8h, um com 8h30, um com 8h45, um com 11h15 e um com 11h20.

Sabendo que a componente letiva é de 5h/dia, podemos deduzir que as crianças passam demasiado tempo nos JI, na CAF. Em 18 dos 21 AE estudados as crianças estão pelo menos 4 h/dia na CAF, sendo que em 8 dos 21 AE estão mais do dobro de horas da componente letiva, ou seja, 10h.

8.3.4. Sujeitos de investigação e constituição das amostras dos vários estudos

A pergunta de partida e o enquadramento teórico que apresentámos determinaram, em grande medida, o tipo de sujeitos desta investigação. Ancorados na ideia da importância da participação de toda a comunidade educativa para o desenvolvimento da qualidade em EPE, decidimos, desde o primeiro esboço do trabalho de campo, que a recolha de dados se processaria junto de educadores de infância, diretores de agrupamento de escola, coordenadores do pré-escolar, professores do 1º CEB, pais, auxiliares de ação educativa e da componente de apoio à família, autarcas e crianças.

Uma vez que pretendíamos perceber como se operacionalizou um conjunto de medidas de política educativa dentro do sistema pré-escolar, resolvemos estudar esta realidade singular, a partir de uma “perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (...)” (Ponte, 1994, p.1)

Assim, todo o processo de recolha de dados para os vários estudos foi feito junto de membros da comunidade educativa e não somente dentro da comunidade escolar. Pareceu-nos a escolha indicada, dado que “os diversos grupos sociais alheios ao campo científico não deixam de pensar sobre as sociedades de que fazem parte” (Almeida & Pinto, 1986, p.59). A atividade “humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado (meaning making)” (Ponte, 1994, p. 8), neste caso o de membro da comunidade educativa de um JI. E neste processo de meaning making pretendemos também ouvir as crianças – para ter sentido.

Os estudos de pré-testagem (de guiões de entrevista e do questionário) realizaram-se nos AE de Vila Velha de Rodão, Vila de Rei, Oleiros, Terras do Xisto e Paúl Entre Ribeiras. Por este motivo e também porque em alguns o contacto se tornava mais difícil, não se escolheram sujeitos para a amostra do estudo principal.

Posto isto, os sujeitos de investigação (dos vários estudos) foram membros das diversas comunidades educativas/MCE dos JIAE do distrito de C. Branco, distribuídos pelas seguintes categorias: membros do Conselho Executivo/CE, Diretores/DIR, Coordenadores de Departamento do Pré-Escolar/CD, Educadores de Infância/ED, Professores do 1º Ciclo do ensino Básico/PROF, Auxiliares de Ação Educativa/AAE, Auxiliares da Componente de Apoio à Família/ACAF, Animadores e Assistentes Operacionais/AAO, Pais e Encarregados de Educação/PEE, Autarcas/AUT e Crianças/CR. Estes sujeitos são “interlocutores válidos”, docentes, investigadores e peritos, “testemunhas privilegiadas” e “público a que o estudo diz diretamente respeito” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 69-70). Contudo, assumimos a postura de investigadores reflexivos, sabendo que ainda que não surjam “particulares surpresas e anomalias, a investigação pode obrigar a especificar, corrigir ou ampliar as formulações iniciais” (Almeida & Pinto, 1986, p. 64).

Determinados os sujeitos de investigação, passámos à constituição das amostras dos vários estudos. Dado o problema em estudo e a sua abrangência contextual, tornou-se exequível e, até, aconselhável estudar a população ou universo “conjunto de elementos definidos que possuem determinadas características” (Gil, 1999, p. 91), nos casos dos AUT, DIR e CD; para todos os outros grupos de sujeitos de investigação - ED, PROF, AAE, AAO, PEE e CR - utilizámos amostras. A definição da amostra deverá ser feita em “estreita ligação com os objectivos teóricos. O mais grave, e o mais raro, é fazer perguntas a alguém que não sabe as respostas ou cujas respostas não nos interessam” (Ferreira, 1986, p. 184). Para a constituição da amostra tivemos em consideração as seguintes etapas: a seleção do universo, a determinação da população, a seleção da amostra convidada e a amostra

produtora de dados (Fox, 1981). As diferentes amostras dos diversos estudos não foram retiradas da população ao acaso; foram amostras de conveniência e a sua seleção partiu de uma lógica ancorada na finalidade da investigação: estudar opiniões de membros da(s) comunidade(s) educativa(s) dos JIAE, do distrito de C. Branco.

Nos estudos, exploratório e complementar, utilizámos uma amostra não-probabilística, dependente dos critérios do investigador e por acessibilidade (Gil, 1999, p. 97). Dado que pretendíamos usar entrevistas não diretivas tornava-se inútil auscultar um grande número de pessoas, dado que a morosidade da análise do seu conteúdo tornaria muito difícil a sua exploração sistemática (Ghiglione & Matalon, 1993, pp.61-62). Segundo estes autores, mais importante que a grande quantidade de inquiridos é a variedade de pessoas, o tipo de perguntas e a riqueza do discurso produzido.

No estudo principal (inquérito por questionário) usámos a lei da regularidade estatística que nos “indica que um conjunto de n unidades tomadas ao acaso de um conjunto N terá provavelmente as características do grupo maior”; a amostra probabilística (matemática ou estatística) (Gil, 1999, pp. 92-97) foi, então, a que usámos para os grupos de sujeitos ED, PEE e AAO. Para os restantes DIR, CD e AUT foi estudada a população. As Tabelas 4 e 5 sistematizam os resultados da nossa opção quanto às amostras do estudo principal.

Tabela 4 - Estimativa do n da amostra em função do N da população

± N População	± n Amostra	± N População	± n Amostra	± N População	± n Amostra
100	80	600	230	1500	320
200	130	700	245	2000	330
300	165	800	260	3000	350
400	190	900	270	5000	360
500	215	1000	280	10000	370

Krejcie e Morgan, 1970 (adaptado) <http://e-repository.tecminho.uminho.pt/poaw/MIEP38web/>

Tabela 5 - Amostras do estudo principal

	DIR	CD	ED	AUT	PEE	AAO
Tipo de Escolha	Intencional	Intencional	Aleatória	Aleatória	Aleatória	Intencional
População	21	21	143	Em muitas situações AUT era representante em vários AE	O ED escolheu 1 pai e 1 mãe da sua sala	2 p/JI
Amostra	21	21	115*	25	230**	212
	*Calculada em função da tabela 4			**2 p/ED		
	Total 624					

A parte empírica da investigação envolveu 592 sujeitos de investigação, distribuídos da seguinte forma, pelos diversos estudos, como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Amostras: Estudo exploratório, estudo principal e estudo complementar

Exploratório	Principal	Complementar
Pré-testagem (2ED+2PROF) - 4 AUT - 1 CE - 2 ED - 3 PROF - 1 PAIS - 2 AAE - 2 ACAF - 2	Teste dos peritos/juízes - 8 Pré-testagem - 30 AUT - 25* DIR - 21 CD - 21 ED - 115 AAO - 101*** PEE - 239**	Pré-testagem (3ED) CR - 12
Total parcial - 17	Total parcial - 560	Total parcial - 15
	Total - 592	

*Nos municípios de maior dimensão participaram mais do que um AUT

**Mais nove do que o previsto

***Menos do que o previsto

8.3.5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados

O investigador é como um arqueólogo: “Trabalha com vestígios - os documentos que pode descobrir ou suscitar” (Bardin, 1977, p. 39).

Na investigação empírica trabalhamos, predominantemente, com documentos suscitados - entrevistas e questionário - mas também com documentos já existentes - sites dos AE e dos JI, legislação, relatórios e documentos de apoio ao desenvolvimento curricular.

A organização da estrutura do trabalho de campo, nomeadamente a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, consistiu fundamentalmente em “traduzir os propósitos da pesquisa em itens objetivos atendendo a regras básicas para o seu desenvolvimento” (Gil, 1999, p. 105).

Quando, metodologicamente falando, pretendemos interrogar as pessoas e não observá-las, usamos a técnica do inquérito por questionário e/ou entrevista. Apresentando largas vantagens em investigação educacional, estas abordagens não são isentas de algumas limitações. Tuckman (1994, p. 308) alerta-nos para algumas delas: os sujeitos devem colaborar [de forma mais ativa]; devem dizer “o que é, de facto, mais do que referir o que pensam que o investigador gostaria de ouvir” e devem saber o que

“sentem e o que pensam de modo a poder referi-lo. Por conseguinte, estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar.”

Da mesma forma pensa Ferreira quando escreve que, a utilização destes meios requer a tomada de consciência de que

“aquilo que nos pode ser dito num contexto marcadamente artificial, como o é a situação de inquérito, é teoricamente pertinente em relação ao problema que motiva a pesquisa. [Mas], na verdade, as respostas a um inquérito não encerram a realidade, que não existe, aliás, mas a avaliação de uma certa realidade determinada pelo contexto” (1986, p. 173).

Pelo exposto depreende-se a dificuldade do investigador em desenvolver processos adequados para a validação dos instrumentos que esta técnica utiliza.

Uma das formas de conferir validade é começar uma investigação pela realização de pesquisa teórica especializada e a implementação de fases de trabalho de campo qualitativas e exploratórias. Como defendem alguns autores “um processo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 115) que permitam “não só fomentar pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1986, p. 364).

A validade dos itens de um questionário ou entrevista depende de alguns aspetos essenciais. Tuckman interroga-se sobre alguns deles:

- a) De que maneira podem os sujeitos ser influenciados a darem uma boa imagem de si mesmos?
- b) De que forma podem tentar antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?
- c) Até que ponto uma pergunta pode perguntar algo sobre o sujeito que eles próprios podem não saber?

Apesar destes considerandos, o autor conclui que “determinada informação não pode obter-se senão através de questões e perguntas” e, ainda, que mesmo quando existem alternativas, “a via do questionamento pode ser (e muitas vezes é) a mais eficiente” (1994, p. 308).

No caso desta investigação empírica, os dados foram recolhidos em fases distintas, para que os primeiros resultados pudessem ser objeto de reflexão profunda e apropriada para um planeamento mais consistente das fases seguintes.

Como já foi indicado, os dados foram recolhidos entre maio de 2009 e dezembro de 2011.

8.3.5.1. A análise documental

Para além da técnica principal de recolha de dados - inquérito (por entrevistas e questionário) - a investigação contou igualmente com um vasto conjunto de

“ anexos metodológicos, diários de campo e fragmentos da própria tradição oral dos especialistas: ocupando-se, ainda que de forma descritiva, dos circunstancialismos e episódios dispersos da pesquisa no terreno (nomeadamente os que se reportam à fase crucial da entrada nas coletividades - gaining entrance), eles constituem materiais muito úteis para apoiar, após a necessária reconstrução concetual, o tipo de estratégias metodológicas que defendemos” (Almeida & Pinto, 1986, p.76).

Tentámos não descurar a riqueza do conteúdo destes documentos que, na definição de Phillips (1974, p. 187, referido por Lüdke & André, 1986, p. 38) são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, que constituem uma fonte segura e rica e servem de base a “diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Ao longo dos vários estudos consultámos leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, apontamentos de reuniões, registos de dados estatísticos, cartas educativas e apontamentos da agenda da investigadora. Harms e Clifford (2002, p.1083) confirmam que a “inspeção de documentos e registos é uma forma adequada de verificar as políticas de funcionamento, cumprimento das regras e várias funções administrativas”.

Estes anexos metodológicos foram estudados através da análise documental. Na opinião de Bell (2005), esta técnica é usada para complementar a informação obtida por outros métodos, com o intuito de recolher informações úteis para o objeto em estudo. Bogdan e Biklen (1994) apresentam várias etapas inerentes a este processo de análise:

- a) leitura global da informação;
- b) definição de termos e reorganização do material em unidades de informação;
- c) elaboração de um sistema de categorias;
- d) validação das categorias.

Será importante lembrar que nem sempre percorremos todas as etapas preconizadas pelos autores; fomos adequando as estratégias conforme os objetivos específicos de cada estudo.

8. 3.5.2. O inquérito por entrevista e análise de conteúdo

Como já foi sugerido usámos a técnica do inquérito, por entrevista, no estudo exploratório e no estudo complementar.

A entrevista consiste, basicamente, numa “conversa intencional entre duas ou mais pessoas” para obter informações sobre os entrevistados e a sua análise possibilita-nos a construção de ideias sobre “a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para Quivy e Campenhoudt, esta técnica é “surpreendentemente preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social” (2008, p. 68) e pode ser utilizada com vantagem quando o investigador deseja “hacer preguntas al nivel consciente y quiere utilizar la inter-acción personal” (Fox, 1981, p. 605).

Entre os especialistas parece consensual que a entrevista, enquanto metodologia de investigação, “ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador” (Lüdke & André, 1986, p. 36) e se apresenta como um dos processos mais diretos para recolher informação sobre um determinado fenómeno em que as respostas “de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses” (Tuckman, 1994, p. 517). Todo este processo de interatividade social assenta num “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1987, p. 113).

A sua realização pressupõe um saber específico quanto à forma e ao conteúdo, mas não parecem existir “receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados” (Lüdke & André, 1986, p. 36). As entrevistas assemelharam-se mais “a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Dos vários tipos apontados na literatura da especialidade, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas ou “semi-directivas” e “de exploração”, cujos temas centrais eram já do conhecimento da entrevistadora (Ghiglione & Matalon, 1993). Esta atividade de pesquisa permitiu-nos conversar com membros da comunidade educativa, de JI e AE em estudo.

A análise do discurso destas pessoas, diretamente envolvidas na ação e nos contextos em estudo, tornou possível:

a) no estudo exploratório, “desbravar uma situação” (Pourtois & Desmet, 1988, p. 131) e “obter informação preliminar” (Ponte, 1994, p. 5). No entender de Quivy e Campenhoudt, de cada vez que, “pressionados pelo tempo, julgamos dever saltar esta etapa exploratória, arrependemo-nos depois amargamente” (2008, p. 62), dado que esta fase permite, em boa medida, validar o estudo central;

b) no estudo complementar, o nosso intuito foi registrar as vozes das crianças, o que, apesar da emergência dos preceitos da sociologia da infância, ainda não é uma prática regular em investigação. Para alguns autores, a criança tem sido “silenciada da história”, geralmente descartada como informante legítimo (Martins, 1993, citado por Delgado & Marchi, 2006/2007, p. 91). De igual modo, Graue e Walsh sustentam que as crianças “sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem” (2003, p. 139).

Para a realização das entrevistas tivemos em conta algumas das recomendações metodológicas sugeridas pelo GEP (1991, p. 17):

- a) apresentámos o tema;
- b) criámos um ambiente facilitador da comunicação;
- c) deixámos o entrevistado à vontade;
- d) utilizámos um código comunicativo analógico confirmativo;
- e) procurámos formular as perguntas de forma neutra.

É também necessário decidir quem vai ser entrevistado, como vamos equacionar as questões éticas da participação do sujeito, onde realizaremos este trabalho e preparar a entrevista. Na sua realização, devemos: recordar os objetivos e natureza do estudo; responder, de modo preciso, às dúvidas do entrevistado; escolher um local calmo, apropriado e criar um clima/atmosfera relaxada; estabelecer um diálogo informal para preparar o entrevistado para o tema; manter um bom ritmo comunicativo e manter a ligação com o entrevistado, valorizando as suas opiniões e integrando as suas deixas (Ghiglione & Matalon, 1993).

Esta última recomendação exige uma atenção redobrada. Por um lado, é indispensável ter bem presente o conteúdo do guião pré-estabelecido, para que nenhum assunto essencial fique a descoberto. Por outro, perceber e registrar “toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal”, imprescindível à validação do que foi, efetivamente, dito (Thiollent, 1980, referido por Lüdke & André 1986, p. 36).

Respeitando estas advertências, passamos a descrever, em pormenor, o processo de elaboração das entrevistas.

Ancorados no quadro teórico, no nosso próprio conhecimento e experiência profissional e nas questões e objetivos da investigação, elencámos um conjunto de

objetivos, dimensões e temas que regularam a elaboração do guião da entrevista ou “recordatório para el entrevistador de los temas que hay a tratar” (Fox, 1981, p. 607).

Sistematizámos essa informação no Quadro 1.

Quadro 1 – Correspondência entre objetivos, dimensões e temas da entrevista, do estudo exploratório

Objetivos	Dimensões e Temas
Caraterizar aspetos de funcionamento do AE	Agrupamento de escolas <ul style="list-style-type: none"> ▪ implementação do percurso sequencial dos alunos entre ciclos educativos ▪ trabalho em equipa ▪ potencialidades e fragilidades do AE
Descrever processos de desenvolvimento curricular em EPE	Desenvolvimento curricular em EPE <ul style="list-style-type: none"> ▪ objetivos da EPE ▪ trabalho pedagógico e funções da EPE ▪ qualidade dos JI ▪ desenvolvimento curricular e trabalho pedagógico ▪ articulação curricular ▪ documentos de apoio
Identificar caraterísticas da CAF	Componente de Apoio à Família <ul style="list-style-type: none"> ▪ tempo ▪ espaço ▪ formação e recrutamento de auxiliares

Construída uma primeira versão do guião desta entrevista, testámo-lo junto de quatro profissionais, a exercer funções em AE, que não fizeram parte das amostras dos três estudos realizados. Escolhemos duas educadoras de infância, um professor e uma professora do 1ºCEB, que simultaneamente eram pais e encarregados de educação e tiveram experiência ao nível das estruturas de gestão, com idades compreendidas entre os 32 e os 56 anos de idade e com tempo de serviço entre os 8 e 34 anos. Após a apreciação individual do guião, foi organizado um debate entre a investigadora e estes profissionais para o registo das suas ideias e sugestões de reformulação do documento. A versão final é a que apresentamos na Tabela 7.

Tabela 7 – Guião da entrevista do estudo exploratório

	Temas	Perguntas padrão
Dimensão 0: Legitimação da entrevista	Informações/agradecimentos	P1 – Está disposto(a) a ser entrevistado(a)? Muito obrigado pela sua disponibilidade e autorização para gravarmos a nossa <i>conversa</i> . Esta entrevista tem um caráter confidencial e anónimo.
Dimensão 1: Agrupamentos de escola	1.1 Implementação do percurso sequencial dos alunos entre ciclos educativos	P2 – Considera que os AE têm favorecido o percurso sequencial dos alunos, entre ciclos educativos?
	1.2 Trabalho em equipa	P3 – Como vê o trabalho em equipa, entre PROF/ED e hierarquias diferentes, por exemplo?
	1.3 Potencialidades e fragilidades do AE	P4 – Quer indicar-nos pontos fortes e fracos, relativamente a esta nova organização das escolas?
Dimensão 2: Desenvolvimento curricular em EPE	2.1 Objetivos da EPE	P5 – Considera que nos AE, os objetivos da EPE são alcançados?
	2.2 Trabalho pedagógico e funções da EPE	P6 – Qual a sua ideia sobre as funções a este nível, o trabalho pedagógico?
	2.3 Qualidade dos JI	P7 – O que é, para si, um JI de qualidade?
	2.4 Desenvolvimento curricular e trabalho pedagógico	P8 – Como organizam o trabalho pedagógico/curricular?
	2.5 Articulação curricular	P9 – E a articulação com outros níveis de ensino?
	2.6 Documentos de apoio	P10 – Que documentos apoiam o trabalho do educador? As OCEPE?...
	Temas	Perguntas padrão
Dimensão 3: Componente de apoio à família	3.1 Tempo	P11 – O que pensa da organização do tempo (Calendário, horários...) E na CAF?
	3.2 Espaço	P12 – O que pensa da organização do espaço? E na CAF?
	3.3 Formação e recrutamento dos auxiliares	P13 – E a formação dos auxiliares? P14 – Quem os recruta?

Com base neste instrumento de trabalho, passámos à execução do estudo exploratório, que decorreu ao longo do mês de maio de 2009. Como referem Ghiglione e Matalon, “a experiência mostra que [para métodos qualitativos] é raro vermos surgir novas informações após a vigésima ou trigésima entrevista” (1993, p. 60). Assim sendo, nesta fase entrevistámos treze (13) MCE, que se disponibilizaram a colaborar na pesquisa. No primeiro contacto foram apresentados os objetivos e procedimentos detalhados para a

realização deste trabalho. Estes sujeitos de investigação não fizeram parte da amostra do estudo principal e foram escolhidos por conveniência de contacto com a investigadora. Para a realização de algumas entrevistas contámos com o auxílio de alunas finalistas, do curso de Licenciatura em Educação de Infância (ano letivo 2008/09), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Seguindo indicações dos autores acima citados e de Quivy e Campenhoudt (2008) estas entrevistas: realizaram-se fora dos locais de trabalho, no sentido de minimizar interferências do contexto. Na Tabela 8 podemos observar algumas características dos entrevistados.

Tabela 8 - Caracterização dos sujeitos participantes (MCE) no estudo exploratório

Função no AE	Sexo	Idade	Habilitação Profissional
Professora do 1º CEB/PROF	F	45	Professora
Pai/Encarregado de educação/P	M	38	Empresário de restauração
Mãe/Encarregada de educação/M	F	35	Professora
Educadora/ ED1	F	46	Educadora de infância
Educadora/ED2	F	50	Educadora de infância
Educadora/ED3	F	48	Educadora de infância
Conselho executivo (membro)/CE1	F	30	Educadora de infância
Conselho executivo (membro)/CE2	F	47	Educadora de infância
Autarca/AUT	M	60	Professor do 2º CEB
Auxiliar da componente de apoio à família/ACF1	F	40	Sem habilitação profissional
Auxiliar da componente de apoio à família/ACF2	F	42	Sem habilitação profissional
Auxiliar de ação educativa/ AAE1	F	50	Frequência de ações de formação na área da educação
Auxiliar de ação educativa/ AAE2	F	40	Curso de AAE do Instituto do Emprego e Formação Profissional/IEFP

Os dados apresentados na Tabela 8 foram obtidos antes da realização da entrevista. Como se pode observar, a esmagadora maioria (11) são do sexo feminino e apenas dois (2) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos. Analisando em paralelo a função que exercem no AE e as suas habilitações profissionais, concluímos que a PROF, as ED e os CE têm as habilitações legais exigidas para o efeito; o mesmo não se passando com os auxiliares/AAE e ACAF em que, das quatro (4), apenas

uma (1) tem formação própria para o desempenho das suas funções. Completando esta análise, é curioso verificar que também um dos encarregados de educação (a mãe/M) e o AUT são professores, o que pode indiciar que o conteúdo das suas entrevistas apresente perspectivas muito vivenciadas do mundo escolar. Do conjunto, resta distinta a habilitação do pai, como empresário.

Destas “conversas com um objectivo” (Bingham & Moore, 1924, citados por Ghiglione & Matalon, 1993, p. 70) foi obtido registo áudio (com o consentimento dos participantes) a que se seguiu a passagem a protocolo escrito/transcrição (cf. Anexo 2).

Por conveniência de organização, passamos a apresentar as peculiaridades das entrevistas às crianças, efetuadas no estudo complementar.

Por que razão incluímos a voz das crianças, num estudo desta índole? Durante toda a vida, por gosto pessoal e opção profissional, lidámos com crianças de forma direta e singular. Esta escolha determinou, como já foi dito nesta dissertação, o aprofundamento de trabalhos de pesquisa ao longo do nosso percurso profissional. O estudo sistemático de investigação produzida ao nível da Sociologia da Infância, contribuiu para a confirmação de intuições pessoais e forneceu dados para um itinerário metodológico colaborativo entre investigadora e crianças. Como tantos outros cientistas, também Graue e Walsh (2003, p. 12) se interrogaram:

“Estudar as crianças – para quê? (...) Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque se não o fizermos, alguém acabará por inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças, afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as ideias dominantes. O que é inventado perpetua-as.”

E os autores continuam esta reflexão, interrogando-se sobre as melhores formas de desafiar essas ideias soberanas e desfasadas do mundo das crianças de hoje e dos contextos em que vivem. Nesta mesma senda, Soares (2006, p. 26) defende que é urgente considerar novas formas de desenvolver investigação que pretenda, essencialmente, “resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o séc. XX”. Com a autora concordam: Delgado e Marchi (2006/2007, p. 91) quando nos dizem que “ investigar as crianças e as suas formas de pensar e agir pode esclarecer muito sobre a sociedade em que vivemos” e também Graue e Walsh (2003, p. 24) ao declararem que é preciso “pensar nas crianças de uma forma diferente daquela em que se pensava no anterior paradigma dominante da investigação (...) A lupa da investigação deve aproximar-se até obter um grande plano da criança em situação”.

A preocupação com a escuta das crianças e a sensibilização para o uso das suas vozes na investigação, deram origem a estudos das crianças com as crianças. Agostinho (2010) aponta esta metodologia em estudos de avaliação da Educação Infantil, realizados nos anos 90 do século XX - Campos, 2006; Campos, Füllgraf e Wiggers 2006; Moss e Dahlberg, 2008 - em que foram ouvidos todos os membros do processo educativo.

No estudo complementar considerámos a criança como participante (Alderson, 1995), operacionalizando um dispositivo metodológico adequado à recolha das suas opiniões. Ao realizar estas entrevistas, rentabilizámos “a participação das crianças na construção do conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais” (Soares, 2006, p. 27), designadamente a sua experiência de vida no JI.

Apesar dos argumentos favoráveis à implementação da investigação participativa e à escuta da voz da criança, seria “ingenuidade afirmar que (...) essa metodologia consegue superar totalmente as barreiras das relações de poder que se evidenciam, muito concretamente, também na pesquisa com crianças” dado que isso significa “investigar um grupo cultural e socialmente dominado” (Delgado & Marchi, 2006/2007, pp. 91-96). Contudo, como Benjamim (1992), citado em Agostinho (2010, p. 2), pensamos indispensável, num estudo que recolhe opiniões da comunidade educativa, conservar “o carácter insondável, com o qual as palavras da infância fazem frente aos adultos”.

Neste processo de escuta, de contornos muito específicos, orientámo-nos pela *filosofia ética* de Paulo Freire: “A ética enquanto esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo” (citado por Trombetta, *on-line*).

Para respeitar este princípio, criou-se um roteiro ético, com vista a considerar: a criança como ator e parceiro da investigação; a infância como objeto por seu próprio direito; o respeito da criança como pessoa, o abandono de perspetivas conservadoras de poder e tutela do adulto sobre a criança; a sua voz e a visibilidade das suas opiniões; a sua vontade de participação na investigação; o respeito pelo seu tempo, medo e ansiedade (cf. Soares, 2006, pp. 32-33). Como nos evoca Roberts (2005, p. 257), citado por Agostinho (2010, pp. 28-29), “O que serve uma agenda de investigação nem sempre cumpre a agenda política ou prática ou, até, os interesses dos participantes”.

As entrevistas realizadas às crianças seguiram, de forma geral, todo o itinerário metodológico que tinha sido operacionalizado no estudo exploratório. Relatam-se, em seguida, as especificidades desta etapa, cuja finalidade foi a auscultação de ideias das crianças acerca das suas vivências no JI, em aspetos específicos enunciados nas questões

de investigação. Foi a partir desta base que elaborámos os objetivos e temas específicos, sistematizados na Tabela 9:

Tabela 9 - Correspondência entre objetivos, temas e subtemas da entrevista do estudo complementar

Objetivos	Temas e Sub-Temas
Descrever atividades realizadas com outros níveis de ensino	Funções do AE
Relatar experiências desenvolvidas com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligação entre o JI e os outros níveis de ensino ▪ Realização de atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade
Identificar funções do JI	Funções da EPE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento/aprendizagem ou/e de guarda ▪ Contributo para o seu bem-estar
Narrar atividades desenvolvidas durante a CAF	Qualidade na organização e funcionamento da CAF
Manifestar-se sobre as suas relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de trabalho desenvolvido ▪ Atividades de escolha livre ▪ Planeamento cuidado na formação dos grupos da CAF ▪ Participação da família e da comunidade ▪ Quantidade de pessoal para garantir a qualidade ▪ Flexibilização de horários ▪ Utilização flexível e diversificada dos espaços ▪ Necessidade do dormitório face ao prolongamento de horário
Reconhecer funções pedagógicas de membros da comunidade educativa	
Indicar as suas preferências sobre formas de desfrutar do tempo e do espaço da CAF	

A partir da elaboração desta matriz, construímos a primeira versão do guião da entrevista às crianças que foi alvo de apreciação por três (3) profissionais, a exercer funções em AE, do distrito de C. Branco, que não fizeram parte da amostra do estudo exploratório nem do estudo principal. Escolhemos duas ED a trabalhar diretamente com crianças em idade pré-escolar e uma ED com funções exclusivas de CD do Pré-Escolar. Todas eram mães e já foram encarregadas de educação de filhos em idade pré-escolar; todas tiveram experiência ao nível das estruturas de gestão; tinham idades compreendidas entre os 32 e os 48 anos de idade e tempo de serviço entre os 7 e os 22 anos. Tínhamos como propósito auscultar as suas opiniões sobre o conteúdo das perguntas, o tipo de linguagem utilizada, o local da realização da entrevista e a sua adequação ao nível etário dos cinco anos. Após a recolha e análise dos pareceres individuais, procedemos a pequenas alterações. A versão implementada foi a que consta da Tabela 10.

Tabela 10 - Guião da entrevista do estudo complementar

Temas e Sub-Temas	Perguntas padrão
<p>Informações/Agradecimentos</p>	<p>P1- Eu estou a escrever um <i>livro</i> sobre o vosso/teu JI e gostava de falar convosco para saber o que pensam, pois é muito importante saber o que as crianças pensam. Pode ser?</p> <p>(Aguardar a resposta e, em caso afirmativo, continuar). Então muito obrigada. Já sabem que vamos gravar a conversa e depois, se quiserem, podem ouvi-la com os amigos da sala. Vocês é que escolhem.</p>
<p>Funções do AE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligação entre o JI e os outros níveis de ensino ▪ Atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade 	<p>P2- Aqui no vosso JI/escolinha...costumam fazer trabalhos/brincar com os outros meninos (referir ciclos existentes, conforme as situações) sem ser os meninos do vosso jardim? Quais? Onde?</p> <p>E gostam? Porquê?</p> <p>P3- Outra coisa... costumam sair do JI para fazer passeios (referir parque/biblioteca/campo de futebol, lar 3^a idade...)? O que é que costumam lá fazer? Vão a alguma festa? E gostam? Porquê?</p>
<p>Funções da EPE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento global e equilibrado das crianças/aprendizagem ▪ Contributo para o seu bem-estar 	<p>P4- Por que é que os meninos vêm para o JI? Sabes por que é que os pais te trazem para o JI?</p> <p>P5- Olha, e o que é que costumam aqui fazer?</p> <p>P6- Gostam de cá andar? Sentem-se felizes/contentes/bem-dispostos?</p>
<p>Qualidade na organização e funcionamento da CAF</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de trabalho desenvolvido ▪ Atividades de escolha livre ▪ Formação dos grupos da CAF ▪ Participação da família e da comunidade ▪ Quantidade de pessoal para garantir a qualidade 	<p>P7- O que é que costumam fazer quando vêm para esta sala com a (nome da/o AAO)?</p> <p>P8- São os meninos que escolhem ou fazem todos a mesma coisa?</p> <p>P9- Gostam de ficar juntos com os meninos das outras salas? Porquê?</p> <p>P10- Costumam vir cá algumas pessoas crescidas da vossa família/os pais/outros amigos crescidos para brincar?</p> <p>P11- Quando precisam de ajuda (WC, vestir, nos trabalhos) que pessoas vos ajudam? Têm muita gente?</p>
<p>Qualidade do tempo e do espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilização de horários ▪ Necessidade do dormitório face ao prolongamento de horário 	<p>P12- Gostavam de ir para casa mais cedo? Porquê? E com quem ficavam?</p> <p>P13- Quando estão muito cansados o que fazem? Gostavam de dormir um bocadinho? Que outras ideias gostavam de dar para os meninos poderem descansar quando estão cansados?</p>
<p>Muito obrigada pela vossa ajuda</p>	

Após reflexões sobre o tipo e dimensão do estudo e as suas limitações temporais, decidimo-nos pela realização de doze (12) entrevistas, em JI dos AE que participaram no estudo principal. Por questões de anonimato e confidencialidade, indicamos apenas que este estudo foi realizado em três AE, que se disponibilizaram a colaborar nesta atividade de investigação, situados em duas zonas distintas:

Zona 1 - Maior número de AE, JI e crianças, com predominância de cidades ou vilas (JI1 - 4 entrevistas): CR9, CR10, CR11 e CR12.

Zona 2 - Menor número de AE, JI e crianças, com predominância de aldeias (JI2 - 4 entrevistas): CR1, CR2, CR3, CR4; (JI3 - 8 entrevistas): CR5, CR6, CR7 e CR8.

Foram efetuados os devidos pedidos de autorização aos diretores dos AE, ED e PEE (cf. Anexo 3).

As crianças foram selecionadas pelas suas educadoras, a partir da lista de matrícula, com base em critérios definidos pela investigadora, designadamente:

1. Sexo - um menino e uma menina;
2. Idade - 5 anos;
3. Desenvolvimento - maior competência ao nível da linguagem expressiva e compreensiva e facilidade relacional (desinibidos);
4. Tempo de frequência JI - 3 anos;
5. A frequentar a componente de apoio social do JI;
6. Assiduidade - Boa.

Como já referimos a realização destas entrevistas implicou cuidados adicionais. Tentámos interferir o mínimo possível nas rotinas para não prejudicar o normal desenvolvimento das crianças. Para isso, muito contribuíram a disponibilidade dos pais, que perceberam a importância da investigação e autorizaram a participação dos seus/suas filhos/as, a simpatia e o esforço profissional dos diretores, coordenadores de departamento e estabelecimento e os educadores de infância. Tudo decorreu num espírito de trabalho colaborativo e a investigadora interagiu previamente com as crianças entrevistadas, na sala de atividades letivas com todo o grupo. Com esta estratégia pretendíamos que a recolha de dados junto das crianças se tornasse um momento lúdico e de aprendizagem e não uma tarefa onde se evidenciassem os poderes tradicionais de adulto-ensinante e criança-aprendente.

Em visita prévia, recolhemos dados para conhecer o JI, saber os nomes das pessoas, as suas funções e acertar um conjunto de detalhes sobre local, datas, horários e

outras informações necessárias à realização das entrevistas. Interagimos com as crianças, convidando-os a falar sobre as suas atividades, contámos histórias, cantámos e fizemos pequenas gravações, para que se familiarizassem com a técnica de registar as suas opiniões e encontrassem significado no tempo que partilhámos.

Tentámos interferir, salvaguardando os principais momentos das suas rotinas, mas sabendo que espreitar outros mundos e estimular o seu interesse (as atividades com o gravador, por exemplo) poderiam contribuir para novos momentos de aprendizagem participativa e diversificada. Deixámos fluir o diálogo para que pudesse haver alguma substância, dado que “as conversas e a comunicação só podem ocorrer quando existe alguma coisa de que falar! (...) Algo que seja importante para eles, que seja de interesse para eles” (Katz & Chard, 2000, referidos por Katz, 2006, p. 15).

Esperámos até novembro e dezembro de 2011, para que as crianças já tivessem um capital de experiências vivido, sobre o ano letivo em curso.

Utilizámos a sala da CAF para as crianças poderem lembrar mais facilmente as situações sobre as quais conversávamos e, também, não fazerem tanta confusão com o trabalho que desenvolvem com a educadora, dado que essa dimensão não foi alvo do estudo. As educadoras foram convidadas a acompanhar as crianças, garantindo a ética da entrevista, dando segurança às crianças, mas estando suficientemente afastadas para não as influenciar, de forma direta. Algumas acompanharam as crianças, outras não. Em dois dos casos, as crianças estavam constantemente a olhar para as suas educadoras; uma delas tentou ajudar a criança a libertar-se e a interagir mais diretamente com a investigadora; a outra criança estava muito dependente da educadora e esta controlou-a durante toda a conversa, o que gerou algum desconforto por parte da investigadora e da criança.

As perguntas foram adaptadas ao contexto (e.g. se o JI está junto da sede do agrupamento ou fora numa aldeia; saber e dizer o nome das pessoas para as crianças perceberem, como designam o seu JI; escolinha, colégio, infantário, etc). Entrevistámos as crianças em pares, para estimular a interação e o debate. Conforme sustentam Graue e Walsh (2003, p. 141) “ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com um adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira”.

Todas as entrevistas - do estudo exploratório e do estudo complementar - foram áudio-gravadas e transcritas para protocolos (cf. Anexos 2 e 4). Esta tarefa é uma operação “bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru” (Lüdke & André, 1986, p. 37).

Para além das transcrições também foram apontadas algumas notas sobre a postura, os gestos e as expressões das crianças, que nos auxiliaram na análise do seu discurso. Todo o material obtido veio a ser crivado através de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Desta forma podemos obter uma descrição “objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação” (Berelson, 1952, citado num estudo do GEP, 1991, p. 18).

Vale a pena destacar que a análise de conteúdo representa um “avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido contexto de produção” (Amado, 2000, p. 54). O investigador não pode proceder à análise prescindindo do seu ponto de vista: “O investigador deve estar envolvido na actividade como um insider e ser capaz de reflectir sobre ela como um outsider” (Eisenhart, 1988, citado por Ponte, 1994, p. 8). Assim se facilita a passagem do “paradigma da autoridade do texto” para o “paradigma da autoridade do leitor” (Rodrigues, 1998, p.174, citado por Amado, 2000, p. 60). A partir de um todo (os protocolos), o investigador corta “a preceito” (Morin, referida por Bardin, 1977, p. 36) segmentos de conteúdo que considera como unidade de base/de significação ou de registo, que pode ser de natureza e de dimensão muito variáveis. Estes cortes podem ser: de palavras (palavras-chave) ou frases (por vezes condensadas), com sentido para os objetivos em estudo.

Os temas ou categorias de análise foram definidos à priori, baseando-se na teoria (Bardin, 1977), na análise detalhada da legislação em vigor e na experiência da investigadora. Tal como propõe Amado (2000, p. 36), organizámos as categorias, segundo os seguintes critérios: homogeneidade; exaustividade (esgotar a totalidade do texto); exclusividade (um mesmo elemento só pode pertencer à mesma categoria) e objetividade e pertinência. Deste trabalho exaustivo e minucioso apurámos uma quantidade de informação (unidades de registo) que organizámos nas grades de análise de conteúdo das entrevistas do estudo exploratório (cf. Anexo 3) e nas grades de análise de conteúdo das entrevistas do estudo complementar (cf. Anexo 4). Estes instrumentos constituem uma

“espécie de estrutura ideal em que todas as categorias estão reunidas e nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite, descortinar consensos, oposições, contradições e

clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise” (Amado, 2000, p.58).

Da análise profunda e reflexiva destes suportes, complementados sempre com apontamentos da agenda da investigadora, procedemos à análise dos resultados, que serão apresentados e analisados num outro ponto.

O conjunto dos protocolos das varias entrevistas realizadas podem ser consultados nos anexos dos estudos exploratório e complementar, no anexo em CD-ROM.

8.3.5.3.0 inquérito por questionário

Considerando o problema em estudo e o número de pessoas que pretendíamos inquirir no estudo principal, construímos, validámos e administrámos um questionário, dado que “por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 121). Um outro autor esclarece que um questionário é um conjunto “mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão que se desejam observar” (Hoz, 1985, p. 58) e que nos possibilita, designadamente:

- a) atingir grande número de pessoas;
- b) garantir o anonimato;
- c) fornecer um maior à vontade aos inquiridos quanto ao momento de o responder;
- d) privar os inquiridos das opiniões do investigador ou do seu aspeto (Gil, 1999, pp. 124-125).

Este dispositivo metodológico pareceu-nos o mais adequado para dar resposta aos objetivos do estudo principal, pois pode “medir indicadores do tipo: *background* pessoal, classe social, tipo de organização, preferências, atitudes, percepções, opiniões e grau de empenho” (Coutinho, 2005, p. 121). Para a sua elaboração foram tidos em conta: a apropriação crítica de conteúdos teóricos, a análise da legislação em vigor sobre as questões que pretendíamos aprofundar e os resultados do estudo exploratório, realizado a MCE.

A construção do questionário foi realizada com o objetivo de obtermos um único instrumento, comparável, apropriado para inquirir sujeitos distintos, na sua formação profissional e na função que desempenham enquanto MCE. A revisão da literatura aprofundou a nossa consciência da complexidade das questões em torno da problemática em análise em torno da problemática em análise. Por outro, as constantes mutações sociais ocorridas durante o tempo da realização desta investigação, cujos ecos se evidenciavam na organização das políticas educativas e conferiam ao clima de escola

particular instabilidade, que testemunhámos de perto quando realizámos os contactos com todos os DIR e CD dos AE com JI, do distrito de C. Branco, também contribuiu para a complexidade da tarefa.

Apesar das muitas orientações metodológicas, Ghiglione e Matalon (1993, p. 122) entendem que “a redacção do questionário continua dependente do saber-fazer e da experiência do investigador” que, ainda assim, deve ter um conjunto de cuidados práticos “apoiados no bom senso”, sobre os quais deve refletir.

Procurando desenvolver o processo com o maior rigor possível, procedemos ao refinamento deste instrumento de pesquisa acionando e problematizando um “sistema de relações cruzadas entre amplas zonas da matriz teórica e conjuntos de indicadores que a elas possam estar associados” (Almeida & Pinto, 1986, p. 73).

Desta forma chegámos a uma primeira versão do questionário composta por duas partes: *perguntas relativas a factos* - Parte I, dados de identificação e caracterização - e *questões de opinião* (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 126) - Parte II. No fundo, o que se pretendeu foi apresentar aos inquiridos uma série de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado, representando várias assertivas (questões de opinião) sobre os vários assuntos, sobre as quais os sujeitos se devem posicionar (cf. Tuckman, 1994, pp. 308-310). Tentámos utilizar uma linguagem que não suscitasse ambiguidades, sobretudo porque os sujeitos tinham características muito diferentes. Preocupou-nos, de igual modo, o uso de um vocabulário preciso, evitando o emprego de palavras confusas e termos técnicos que não fossem do conhecimento das pessoas. Um outro aspeto que nos mereceu atenção foi a preparação de elementos complementares ao questionário. Estes elementos incluíram a *apresentação do questionário*, que solicitava a colaboração do inquirido e agradecia a sua participação e as *instruções suplementares*, sobre a forma do seu preenchimento. Para este efeito, cada questionário foi acompanhado de um ofício (cf. Anexo 5) onde constavam estas informações.

Uma das nossas maiores apreensões estava diretamente ligada com a validade da medida, ou seja, “a adequação dos indicadores aos conceitos da teoria que representam” (Almeida & Pinto, 1986, p. 71) ou, dito de outra forma, como decidir se esses indicadores ou variáveis mediam de facto aquilo que pretendíamos. A propósito das ameaças à validade da técnica do inquérito, Hoz (1985, p. 59) entende que a medição é indireta e nem sempre corresponde à realidade, porque o sujeito pode: desconhecer o tema, esconder informações, não interpretar as perguntas de forma adequada, solicitar a outra pessoa que responda e não ter nível cultural ou experiência para compreensão das questões, o que acaba por influenciar o produto do trabalho. Para além disto, a representatividade

também pode ser afetada, pela dificuldade de recolher os inquéritos, já que nem sempre são devolvidos mais de 50% (Ghiglione & Matalon, 1993). Uma outra grande preocupação prendeu-se diretamente com o tipo de análise que seria realizada a partir dos dados. Neste caso particular foi previamente estudado o procedimento estatístico mais apropriado às variáveis de investigação do estudo principal.

Na Parte I utilizámos questões abertas (em que se procedeu à análise de conteúdo) e fechadas, expressando os dados em escalas nominais, tratados através de estatística descritiva. Na Parte II, e dado que pretendíamos medir opiniões, utilizámos a escala cumulativa de *Likert*, composta por um série de proposições em relação às quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o seu grau de concordância (Lima, 2000). Para Ghiglione e Matalon (1993, p. 150) “o enunciado de uma opinião acerca do qual se exprime o acordo ou desacordo é a mais flexível”. Neste caso usámos cinco categorias: *Discordo Totalmente/DT (1)*, *Discordo em Parte/DP (2)*, *Concordo em Parte CP (3)*, *Concordo Totalmente CT (4)* e *Não sei/ Não se aplica ao meu caso/NS/NA (0)*.

Uma das medidas utilizadas para garantir a validade interna foi o designado *Teste dos Juízes* (Bogdan & Biklen, 1994). Para a sua realização, a investigadora solicitou o parecer de dez peritos, especialistas em educação de infância, com currículo relevante em áreas de intervenção relacionadas com as questões de investigação. Os oito (dois não responderam) investigadores foram: quatro Professores do Ensino Superior, em áreas de Pedagogia e Formação de Professores, Psicologia e Formação de Professores, Teoria do Desenvolvimento Curricular, História da Educação e Formação de Professores; Educadora de Infância, Coordenadora da área de Educação de Infância e Especializada em Ciências da Educação; Educador de Infância, Especializado em Administração Escolar e Diretor de Agrupamento de Escolas; Educadora de Infância, Mãe e Coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar; Autarca, Especializada em Ensino de Línguas, com interesse específico em projetos em EPE e 1º CEB. A avaliação solicitada pressupunha a recolha dos seus pareceres, face aos seguintes aspetos: o registo do tempo necessário para o preenchimento do questionário; a indicação sobre a clareza das questões; a inclusão ou eliminação de questões; a sua adequação aos objetivos e dimensões em apreço; a eficácia das instruções e outros fatores a contemplar. Quanto ao método a utilizar, cada especialista faria a sua análise de forma individual e livre. Juntamente com a versão provisória do questionário (cf. Anexo 6 – versão para Juízes/Peritos) foi enviada informação sobre o problema e questões de investigação, objetivos do estudo principal e previsão da metodologia de análise dos dados. Com o questionário pretendíamos alcançar os seguintes objetivos: proceder ao levantamento de características dos MCE dos JIAE;

verificar a execução das finalidades e objetivos do AE; descrever aspetos positivos da inserção dos JI no AE; averiguar da igualdade de oportunidades e recursos em relação aos diversos níveis de ensino no AE; identificar formas de participação no AE; avaliar o papel da formação para a qualidade educativa; caracterizar práticas de equilíbrio de poder entre os vários níveis de ensino; conhecer opiniões sobre a qualidade, objetivos e funções da EPE; caracterizar processos de desenvolvimento curricular em JI; descrever a importância atribuída às estruturas de coordenação e supervisão; descrever importância atribuída aos documentos de planeamento para a qualidade educativa; identificar características da CAF; descrever opiniões face ao processo de implementação da CAF; e conhecer opiniões sobre o papel dos ED e do Estado relativamente à CAF.

Os pareceres dos oito Juízes/Peritos revelaram-se muito favoráveis quanto ao conteúdo e à forma do questionário, tendo respondido à nossa solicitação através de relatórios em formato muito diversificado. De uma forma global, atribuíram validade ao instrumento, considerando-o *claro e rigoroso*. As alterações sugeridas foram: reformulação de algumas questões, eliminação de outras, cujo núcleo concetual se encontrava repetido, reformulação de algumas questões abertas na Parte I e pormenores de organização nas dimensões. Todos concordaram com a análise de dados proposta.

Integradas as sugestões deste grupo de investigadores, o questionário ficou organizado em duas partes. Com a Parte I, pretendemos recolher dados de *Identificação e Caracterização* e nela estavam incluídas perguntas comuns – *Idade, Género e Habilitação Académica* – a todos os MCE e perguntas específicas, consoante o grupo que respondia.

Para os DIR, CD e ED, foram também recolhidos dados sobre *Habilitação Profissional, Anos de Serviço e Formação Contínua Realizada*. No que respeita aos AUT quisemos, ainda, saber a sua *Profissão, Tempo de Serviço no Desempenho do cargo de Representante da Autarquia no Conselho Geral do AE* e a *Formação Específica Realizada* para o desempenho desse cargo. No caso dos AAO pretende-se informação detalhada sobre o número de *Anos de Serviço* e a *Formação Específica para o Desempenho das Funções Atuais*. As questões particulares para o grupo de PEE foram: *Profissão, Participação no Conselho Geral do AE como Representante dos Pais* e *Participação no Conselho Pedagógico do AE como Representante dos Pais*.

A Parte II do questionário foi igual para todos os MCE e pretendia recolher dados sobre várias *dimensões do problema de investigação*, nomeadamente:

1. *Funções do AE* – questões 1 a 14;
2. *Aspetos positivos da integração dos JI nos AE* – questões 15 a 21;

3. *Funções do JI* – questões 22 a 32;
4. *Qualidade da coordenação e supervisão* – questões 33 a 41;
5. *Funcionalidade curricular das OCEPE* – questões 42 a 54;
6. *Organização e funcionamento da CAF* – questões 55 a 65;
7. *Qualidade do tempo da CAF* – questões 66 a 69;
8. *Qualidade do espaço da CAF* – questões 70 a 77;
9. *Qualidade dos profissionais da CAF* – questões 78 a 83.

Realizou-se ainda um outro procedimento metodológico - um pré-teste aplicado a trinta MCE - para tentar garantir que o questionário fosse “de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 172).

A distribuição destes questionários decorreu numa breve reunião, no local de trabalho da investigadora, em que foi explicado todo o processo de investigação, os seus objetivos e questões de ordem prática. Nela participaram membros de direcções de AE, CD e ED. Estes profissionais de educação optaram pelo preenchimento imediato dos questionários e colocaram as suas dúvidas. Este contributo revelou-se precioso, sobretudo porque eram pessoas muito ligadas aos JI, profundos conhecedores dos quadros teóricos de referência e da legislação em vigor, com uma longa prática e grande maturidade profissional e conhecedores das várias políticas de EPE e dos diferentes modelos de organização e gestão escolar. Este grupo prontificou-se, ainda, para a distribuição e recolha dos questionários junto de PEE e AAO. Todos os envolvidos no processo de pré-testagem pertenciam a AE que não fizeram parte das amostras dos vários estudos. Nesta fase, recolhemos dados sobre: clareza das instruções, ambiguidade das questões, dificuldade em responder a alguma pergunta em particular, forma do questionário e duração no seu preenchimento (Bell, 2005).

Após esta etapa, enviámos o questionário à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/DGIDC (através de uma plataforma *on-line*), solicitando a validação do instrumento de recolha de dados e a autorização para a realização do estudo nos AE (cf. Anexo 3). Com o objetivo de tornar o processo de validação mais célere, efetuámos alguns contactos telefónicos. Por fim, obtivemos a sua validação, tendo sido sugerida apenas uma alteração: na Parte I, devíamos substituir *género* por *sexo*. Concordamos plenamente com esta substituição de termos dado que invocam conceitos e construtos diferentes, que poderiam levar a interpretações ambíguas.

A versão final do questionário (cf. Anexo 6 – versão final) estava pronta a ser aplicada. Em contactos prévios com os AE fomos alertados para a sobrecarga de pedidos de colaboração em processos de investigação e aconselhados a distribuir os questionários e prestar esclarecimentos, de forma mais pessoal. O receio da obtenção de baixas taxas de retorno, e dado que conhecemos bem o terreno da pesquisa, levou a que nos deslocássemos a todos os AE-alvo deste estudo. Como sustenta Minayo (2005, s/p) quando o investigador chega ao local da pesquisa “devem persistir poucas dúvidas quanto aos procedimentos a serem realizados e sobre como conduzir as interações com as pessoas”.

Durante os meses de abril e maio de 2011, deslocámo-nos aos AE em estudo, com exceção daqueles em que somente os DIR e os CD fizeram parte da amostra, e reunímo-nos com os DIR e CD, com o intuito de recolher toda a informação indispensável à caracterização das instituições através das fichas de caracterização dos AE e JI (já referidas anteriormente). O processo de distribuição e recolha dos questionários aos ED, AAO e PEE, nos JI, foi realizado pelos CD. No que respeita aos AUT, enviámos os questionários, por correio postal, para as respetivas Câmaras Municipais dos onze concelhos do distrito de C. Branco. A recolha dos questionários foi efetuada por correio postal, presencialmente pela investigadora e presencialmente aos ED residentes em C. Branco.

8.3.5.3.1. Procedimentos de análise estatística da validade e dos dados do questionário

Através do questionário utilizado no estudo principal recolhemos dados de índole quantitativa, a partir dos quais se procedeu a uma análise estatística. Esta metodologia permitiu-nos relacionar os dados obtidos com os referenciais teóricos, tentando compreender o *mundo real*.

Para tal utilizámos o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 19, para Windows, dadas as suas potencialidades no tratamento de dados através de estatística descritiva (para as fichas de caracterização dos AE e JI e para o questionário/ Parte I) e de comparação inferencial (na Parte II do questionário). Conforme nos dizem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 221) apresentar “os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”. A opinião estatisticamente obtida não se constitui diretamente nas conclusões da pesquisa; é analisada e criticada pelo investigador, a partir dos objetivos e questões da pesquisa. Os resultados dessa análise crítica é que se constituirão nos desenlaces finais da pesquisa.

Todo este processo foi acompanhado de muito perto por um Especialista em Estatística, docente do ensino superior e desenrolou-se em várias fases, designadamente: organização dos dados, codificação das respostas e numeração sequencial, criação de variáveis, atendendo à definição de *missing values* para os casos de não resposta.

Ancorados no conteúdo de manuais de análise de dados quantitativos (*e. g.* Martins, 2011) o valor do índice de significância estatística admitido neste estudo foi de cinco por cento ($p=0,05$). Para avaliarmos a consistência interna do questionário foi utilizado o *Alfa de Cronbach* que mede a correlação entre as respostas através da análise do seu perfil, fazendo uma correlação média entre as questões. Dado que todos os itens utilizam a mesma escala, o coeficiente alfa (α) é “calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador” (Hora, Monteiro, & Arica, 2010, p. 89). Quando se fala em fiabilidade (*reliability*) de uma medida, a maioria dos investigadores (...) faz referência ao índice alfa de Cronbach e “tende, não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (...) como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala” (Maroco & Marques, 2006, p. 66). A aplicação deste índice pressupõe que:

- a) o questionário esteja dividido e agrupado em dimensões, ou seja, por grupos de itens/questões sobre o mesmo assunto;
- b) o questionário seja aplicado a uma amostra significativa e heterogénea no sentido de obter visões diversificadas e não apenas de especialistas;
- c) a escala já deve estar validada (Hora, Monteiro & Arica, 2010, pp. 88-89).

Quanto ao seu valor, os autores manifestam teses, cujos valores são sensivelmente diferentes, devendo situar-se no intervalo entre 0 e 1.

Freitas & Gonçalves, 2005; Urdan, 2001; Oviedo & Campo-Arias, 2005; Milan & Trez, 2005 (apontados em Hora, Monteiro & Arica, 2010, p. 94) dizem não haver um “valor mínimo definido para ser aceite como bom, mas acha-se na literatura o valor de 0,70 como mínimo aceitável.

Contudo, Freitas e Rodrigues (2005) apresentam uma outra opinião, expressa na figura 5.

Figura 5 - Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach

Confiabilidade	Muito Baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

Utilizámos testes estatísticos para comparação das diferenças entre os grupos designadamente ANOVA, que permitiu fazer comparações das diferentes variáveis em função dos grupos. Adicionalmente, sempre que essa diferença se revelava significativamente estatística, recorreu-se a análises post hoc, realizadas através do teste Gabriel, para encontrarmos os grupos que se diferenciavam estatisticamente entre si.

INTRODUÇÃO

Nos três capítulos seguintes apresentam-se os dados e interpretam-se os resultados dos diversos estudos que efetivámos para dar resposta(s) à pergunta de partida e às questões de investigação.

Bogdan e Biklen (1982, citados em Ponte, 1994, p. 8) insistem “com ênfase na preocupação que os investigadores precisam de ter em compreender o pensamento subjectivo dos participantes nos seus estudos”. O trabalho de análise dos dados requer o uso de procedimentos “analíticos, quando procuramos verificar a pertinência das questões seleccionadas frente às características específicas da situação estudada” e de grande poder reflexivo quando confrontamos “os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo aprendido durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até à fase final do relatório” (Lüdke & André, 1986, p. 45), sobretudo porque “os dados nunca falam por si próprios” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 298).

CAPÍTULO 9

ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Retoma-se o motivo principal da realização deste estudo exploratório que se prendeu com a necessidade de entrarmos no mundo dos JIAE e das suas comunidades educativas, dominando um pouco melhor a sua linguagem, o clima em que vivem, as suas ideias sobre as inovações decorrentes de novas políticas educativas, para podermos usar essa informação na elaboração de um questionário a ser aplicado em todo o distrito de C. Branco. A técnica do inquérito por entrevista revelou-se adequada e profícua em matéria para análise.

9.1. Análise dos resultados do estudo exploratório

Para caracterizar aspetos de Funcionamento do AE, quisemos saber as opiniões dos MCE sobre:

1 - Implementação do percurso sequencial dos alunos entre ciclos educativos

Um dos objetivos dos AE é conseguir que o percurso escolar dos alunos fosse desenvolvido numa sequência coerente e pensada globalmente numa perspetiva sistémica (Bertalanfy, in Lazlo & Krippner, 1998 e Landsheere, 1994). Sobre este assunto, a opinião mais favorável ou otimista sobre a implementação desta medida é a dos CE, dos AUT, dos Pais (M/P) e dos AAE, apesar de salientarem os ajustes necessários:

Sim, costumamos tentar (CE1), desejo é que isso vá um bocadinho mais longe, (...) fazermos um ajuste (...) curricular, não só o espacio-temporal. (...) não sejam uma quebra ...há uma data de ajustes que é preciso fazer (CE2); era um objetivo dos AE [...] está a ser conseguido (AUT); talvez seja mais fácil para o órgão de gestão. Ter um conhecimento mais próximo daquilo que se passa (AAE1) Sim, sim... (hesita) (AAE2) há um seguimento, há uma aprendizagem contínua, com objetivos diversificados mas sempre com o mesmo fim... (M), fazem muitas atividades com os

outros meninos (P); tem estado a acontecer e tem-se visto melhorar de ano para ano.....há uma maior relação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Ao nível do conselho de docentes falamos nisso e achamos que é prioritário haver essa relação interciclos.

Contudo, os ED consideram que essa prática de articulação ainda está muito incipiente e a PROF salienta a necessidade do aumento de diálogo:

Desde que haja uma boa articulação (ED1). Estamos a começar a dar os primeiros passos (ED2) (...) não sentimos grandes diferenças, p'ra já (ED3); (...) tem que ser mais uniformizado e tem que haver mais diálogo (PROF).

Já os ACAF denunciam grandes falhas no alcance deste objetivo:

(...) nós também estamos fora [o jardim de infância está situado em espaço próprio, longe da sede] ali do AE, não é? Mas, em relação às festinhas e isso, tem sido normal. Há convívios, há... (ACAF1); Não, não. Acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra. Eles não saem para o AE e... pronto. O facto de pertencer ao [nome do agrupamento] ou se pertencessem a outro, acho que não tem nada a ver, o funcionamento é cá dentro e é cada escola/jardim é que interessa, pronto! (ACAF2).

2 - Trabalho em equipa

Na opinião de CE, AUT, ED e Pais, o trabalho em equipa parece ser uma prática dos AE para o bom funcionamento da organização, onde todos parecem esforçar-se por melhorar, mas se sentem um pouco esmagados pelo peso da burocracia, que desmotiva muitas vezes os professores (Santomé, 2006) e lhes rouba tempo para o essencial da sua profissão – ensinar, cuidar, educar. Um aspeto referido como facilitador para o trabalho em equipa foi a partilha do espaço.

Tentamos... desde que começamos a ter que elaborar os projetos curriculares de turma, trabalho em reuniões (...) de assuntos pedagógicos (...) não há muito, porque hoje em dia, as escolas estão atulhadas em trabalhos, em termos burocráticos, em termos de papéis... (CE1); o nosso relacionamento (...) é muito bom (...) tanto entre colegas como com a direção, porque nenhum de nós se sente muito, presidente, diretor, vice-presidente...hum...e a prova é que o nossos gabinetes estão sempre abertos...[mas] é obvio que nem sempre se faz tudo com todos (CE2). Sim, sempre bem sucedido... (ED1). Tem-se trabalhado em equipa (ED2) já vai começando a existir algum (ED3); acho que está a ser conseguido No Pré-Escolar...Sim (...) trabalham uns com os outros (AAE2). (...) a estabilidade na gestão também tem sido um fator importante (...) e o relacionamento com a Câmara [é] fácil e harmonioso... (AUT); nos outros anos se esforçavam para poderem partilhar (...) algumas

atividades (...) resolver algumas situações...num só edifício, tem sido mais fácil (AAE1) trabalha toda a gente p'ró mesmo fim (M) Sim!? [Inseguro] (P); para que as coisas se conjuguem tem que haver interligação entre todos. O trabalho em equipa com outros docentes ainda não existe o suficiente (PROF).

Panorama bem distinto é aquele que é traçado por alguns AAE e pelos ACAF que apenas reconhecem o trabalho de equipa em atividades resultantes do Projeto Anual de Atividades do AE e manifestam estranheza e desconhecimento do todo.

Não!! Não, só se for nestas alturas, [festas com outros ciclos de ensino] (AAE2). (...) ainda não conheço os nomes e as caras ainda continuam estranhas (ACAF1). (...) porque precisamos de ir lá, talvez três ou quatro vezes no ano (ACAF2).

3 - Potencialidades e fragilidades

As potencialidades que apontam têm a ver mais diretamente com a partilha das ideias e facilidade na comunicação, maior sequencialidade entre ciclos e projetos, a representatividade de todos os ciclos na gestão da escola e as boas instalações.

partilha de ideias, de materiais, pode haver uma sequencialidade (...) há muito mais benefícios a meu ver do que pontos fracos (CE1). (...) uma comunicação mais fácil, um projeto que tem um princípio, um meio e um fim (CE2) está lá um representante de todos os ciclos (ED1). (...) temos umas boas instalações (AAE1). A nível do AE estarmos todos inseridos (AAE2) acho que funciona muito bem em todos os aspetos, mesmo no JI.

Já no que diz respeito aos constrangimentos, a distância entre as várias escolas e JI e a sede é muito apontada:

(...) o calcanhar de Aquiles é que, de facto, há JI que estão ainda um pouco distantes de nós. (...) devido à distância geográfica. "A" fica a 25 quilómetros (...) estamos sempre condicionados pelo transporte. (...) as Juntas de Freguesia, até têm de facto uma carrinha (...) mas só permite trazer oito crianças e depois cada vez são mais exigentes com a segurança (CE2). O ponto fraco pode ser se realmente as escolas distarem muito da sede do agrupamento (...) pode não permitir essa articulação (CE1).

Outros problemas prendem-se com a desigual representação social dos docentes mesmo dentro da própria classe dos professores, a falta de formação dos docentes e não docentes para articular e flexibilizar currículos e funções, o não reconhecimento dos benefícios das escolas agrupadas, a falta de informação sobre as atividades extra

curriculares e/ou extra letivas/AEC e a falta de espaços próprios para determinadas atividades.

há sempre umas certas quezílias, há sempre (...) é preciso gerir muito bem os recursos humanos (ED1); há docentes que ainda menosprezam uns e outros...acho que ainda não há uma abertura e uma honestidade por parte de todos os níveis de ensino (ED3); na formação de professores, muitos (...) não estavam habituados a esta relação entre o pré-escolar, o primeiro ciclo, segundo ciclo e por aí ... falta de espaços próprios para trabalhar algumas matérias dos currículos (AUT); pertencer ou não pertencer a um agrupamento... [não faz a diferença] (AAE1); (...) quando as coisas começam e ainda não sabemos bem como lidar com elas (M) ...a ginástica, a música (P) estou um bocadinho desligada (PROF); não tenho experiência, não sei responder (ACAF1). Não me compete muito a mim, porque eu faço parte da componente social (ACAF2).

Na dimensão **Desenvolvimento Curricular em EPE**, pretendíamos saber as suas opiniões sobre:

1 – O alcance dos objetivos da EPE nos AE

Nesta questão as opiniões caminham em duas direções distintas. Os educadores/professores (o autarca e a mãe também o são) têm opiniões muito favoráveis e relacionam-nas com a composição do conselho executivo, um maior acesso e rentabilização dos recursos materiais do AE e o seu uso na diversificação das atividades educativas e a importância dos projetos educativos e curriculares de todo o AE.

Penso que sim, sempre que na direção do agrupamento, possa estar um educador de infância, o que não é assegurado com a nova legislação, que aí vem (...) poderá prejudicar a defesa dos objetivos para o pré-escolar... (CE1); Sim, eu acho que sim...existem mais colegas a debruçar-se sobre os problemas...existe outro tipo de (...) material. Se o jardim não tem (...) o AE tem; é de todos (...) e isso ajuda-nos a conseguir os objetivos e a fazer aulas diversificadas... Há coisas que ficavam um bocadinho distantes para a educadora (...) através do AE tem mais força... (CE2); Sempre, desde que os docentes (...) conheçam o projeto educativo do AE e desenvolvam os projetos curriculares de turma (ED1); acho que sim. Nós trabalhamos para isso, não é?! (ED2) Depende do trabalho de cada um [dos educadores]... [com os planos] e depois mediante o grupo que temos... (ED3); aqui em (nome da localidade) estão. (...) tem estado a resultar bem (AUT); os objetivos são alcançados (M); Da realidade que eu conheço, sim (PROF):

Já as opiniões do pai e das auxiliares denotam incerteza e desconhecimento face a este tema. Nas suas palavras: *acho que sim* (P); *depende do trabalho* (AAE1); *Penso que sim... (hesita)* (AAE2). *Não sei bem...* (ACAF1). *Penso que não sei avaliar isso...* (ACAF1).

2 – O trabalho pedagógico e funções do Pré-Escolar

As respostas a esta pergunta foram muito significativamente interligadas com as suas próprias funções profissionais. As opiniões das CE colam-se às das ED. São todas educadoras de infância e, por isso, a sua linguagem é muito vinculada ao discurso oficial/legal e à teoria sobre Educação de Infância. O desenvolvimento global como finalidade da EPE é transversal às suas opiniões. Ainda assim, há ligeiras nuances: umas mais defensoras da perspetiva do brincar, da socialização, da afetividade, outras mais preocupadas com a aquisição de noções básicas de preparação para o 1º CEB.

assegurar que as crianças se sintam bem (...) desenvolvidas a todos os níveis, em todas as áreas das OCEPE (...) atividades mais variadas, mais criativas, mais pedagógicas ...partindo daquilo que as crianças propõem ou que trazem de casa, tentar aproveitar tudo isso (...) não é tanto um programa (...) permite-nos uma maior flexibilidade (CE1); desenvolver as crianças em todas as áreas... o JI é uma espécie de alicerce (CE2); desenvolver todas as competências das crianças nas várias áreas (...) cheguem ao primeiro ciclo e já levem toda uma aprendizagem feita (ED1); darmos as primeiras noções básicas (...) estimulá-las a trabalhar em grupo, a respeitar o próximo (...). Prepará-los para a vida e saberem viver em comunidade (ED2); crescerem e se socializarem, a brincar trabalhar outras coisas... ser de facto o suporte afetivo (ED3).

Como já foi referido, a mãe e o autarca também são professores e as suas ideias parecem evidenciá-lo:

ainda não é obrigatório (...) se fosse (...) um grau inicial importante, começar a desenvolver as capacidades (...) sociabilidade com os professores e o meio delas, o convívio com os outros miúdos (AUT); Desenvolver o conhecimento (...) as expressões (...) o pensamento abstrato (...) o discurso oral (...) autonomia (...) que criam iniciativa (...) espírito de responsabilidade, cooperação (M); deve ser uma escola/casa em que as crianças se sintam bem e felizes [com] regras mas sempre acompanhadas de um carinho especial (...) muitos pais [acham] que o infantário é um depósito de meninos (...) o infantário é muito bom a nível do desenvolvimento cognitivo, mas não pode substituir a família (PROF).

Os AAE acompanham a componente letiva e muito por essa razão, têm uma ideia muito clara das funções do JI. Disseram que a EPE

(...) serve para as crianças crescerem e se socializarem, a brincar (...) crescer com harmonia (...) terem atividades lúdicas, (...) criativas (...) [para] desenvolver as suas capacidades físicas, intelectuais, hum... e artísticas. [Adquirir] regras de cidadania (...) (AAE1). Orientá-los para a escola (...) (AAE2).

O pai entrevistado entende que a EPE tem a função de aprontamento, de aquisição de pré-requisitos: *quando vão para a escola já sabem algumas coisas. Algumas até já sabem escrever o nome deles (...) com 4 anos é de admirar, é bom sinal (P).* Como tem vindo a acontecer, as opiniões mais desconhecedoras do mundo do JI, são as dos auxiliares da CAF: *sei o que fazem com as educadoras [mas não dá exemplos] (ACAF1); eles ficam aqui e fazem atividades (ACAF2).*

3 – A qualidade dos JI

Na análise sobressaem indicadores de qualidade referidos nos modelos teóricos e revelam preocupações com o bem-estar físico e psicológico de crianças e adultos, bons recursos, promoção de atividades de desenvolvimento global e formação profissional.

que promova o bem-estar da criança e dos adultos que lá estão (...) que cumpram as OCEPE (...) profissionais adequados (educadores e auxiliares) (CE1); [tornar] as crianças felizes [em que] brincam, estão satisfeitas nas suas necessidades básicas e até espirituais e culturais (...) dar resposta às famílias mas também dar resposta à criança (...) não só na aquisição de conhecimentos mas também na parte de aquisição de valores, de ser um bom cidadão (CE2); [ter] atenção aos horários [e necessidades] dos pais e das crianças (ED1); [Alguns edifícios criam] muitos problemas de saúde... Outros (...) a nível do refeitório também é uma vergonha... estão a deixar ali as crianças em péssimas condições. (...) há certas coisas que não podemos fazer porque não temos [refere-se à internet] (ED2) ser profissional e ter recursos humanos! (ED3); crianças sejam felizes, os pais colaborem (...) o pessoal auxiliar, as educadoras tudo com a devida formação... as condições físicas também (AUT); preocupação efetiva com os alunos, onde haja diálogos entre os professores e encarregados de educação (...) estimuladas a participar, a ter iniciativa, a criar (M) (...) bem tratados em todos os aspetos [comida] (P); as crianças não se sintam ali abandonadas, depositadas (PROF); bom funcionamento entre auxiliares e educadores, pais.

Os auxiliares da CAF apresentam opiniões mais interligadas com o cumprir de uma tarefa aferida a objetivos delineados por outrem/algum externo/o chefe.

Fazer as atividades, as funções que temos de cumprir (ACAF1); Higiene, segurança, um bom funcionamento em geral (...) tudo desde as crianças, aos pais, aos funcionários, aos chefes, a tudo (ACAF2).

4 - O desenvolvimento curricular

Neste ponto tentámos recolher dados sobre o trabalho desenvolvido nos projetos (educativo, curricular, planificações e outras formas de organizar a prática) dos JIAE. A análise de conteúdo destas entrevistas evidenciou marcas de muitos currículos:

a) Currículo na perspetiva da gestão e da coordenação departamental e de estabelecimento: *através das reuniões do departamento do pré-escolar (...) planificação mensal, uma planificação trimestral, em conjunto (...) e depois cada educadora desenvolve mensalmente (CE1); a coordenação é feita pelas coordenadoras em grupo no início do ano escolar (...) é delineado um plano de atividade e um projeto e objetivos [e depois é] ir em busca de determinadas atividades que possam ter um elo de ligação fácil nessa parte curricular (CE2);*

b) Currículo integrado e contextualizado: *projeto curricular de turma tem em conta o meio, as crianças (...) temos os conselhos de docentes [e a coordenadora] que acompanham os projetos curriculares (...) o máximo de atividades conjuntas para que todas as crianças tenham o mesmo tipo de oportunidades (ED1); mensalmente fazemos a planificação (...) tentamos abranger todas as áreas [de conteúdo] (ED2); tem que ser planificado a partir do interesse da criança (...) planeio muito com eles (...) mas oriento mais ou menos (ED3).*

c) Currículo percecionado: *Quando saíram as OCEPE [...] hum (...) chegamos à conclusão que aquilo não era novidade nenhuma. Ajuda para o trabalho pedagógico. O trabalho que nós realizamos não pode ser solto, tem que ter uma estrutura, tem que ser orientado (ED3).*

d) Currículo observado: *Eles têm currículo... Não conheço muito bem, têm programação. Pedem-nos muito material para desenvolver matérias, portanto (...) têm matérias e fazem avaliações quer a nível da componente de apoio à família quer da letiva (AUT). (...) um projeto a desenvolver durante x tempo... existe um plano semanal. Eles [as crianças] juntamente com a educadora, escolhem aquilo que vão fazer (...) no final de cada semana, têm a conclusão [avaliação]. Somos [as auxiliares] mesmo o braço direito de uma educadora (...) (AAE1); trabalhamos, quando [a educadora] precisa de ajuda; entramos praticamente em tudo (AAE2); tenho boa ideia, boa impressão. São criativos (M). Brincam, veem televisão, fazem desenhos, escrevem. Fazem muitas coisas. Divertem-se muito e fazem muitas atividades.*

Andam, passeiam muito... andam muitas vezes nas bibliotecas, nas escolas dos outros lados e fazem ginástica (P); no último ano do pré-escolar, tem que ser gradualmente... o primeiro ano tem que ser muito afetivo... no terceiro, eu penso que está um bocadinho descuidado (...) vêm para o primeiro ciclo desabitoados de estar no lugar. A realidade é que vão para uma sala de aula que não tem nada a ver com a sala do infantário! (PROF);

e) Currículo observado e desvinculado do todo: *são as educadoras, fazem reuniões e depois dizem-nos (ACAF1); Tenho uma ideia, isso tenho. Por aquilo que vejo ou o tempo que estou aqui com as crianças aquilo que elas me transmitem (...) Por alguns trabalhos que levam para casa (ACAF2).*

5 – A articulação curricular

As ideias recolhidas indiciam uma perspetiva essencialmente técnica e imposta superiormente, de articulação no trabalho de desenvolvimento curricular. Dizem ser

feita, em reuniões (...) quando é o final do ano, [há] uma reunião entre as educadoras e as professoras que vão ter as turmas do primeiro ano(...) é passada essa informação, são retirados trabalhos significativos e as fichas de avaliação. A articulação é feita (...) mais (...) nas passagens de ciclo (...) (CE1).

A forma de encarar esta situação é sentida pelos próprios que demonstram vontade em fazer melhor.

Deveríamos ter mais, está previsto no nosso plano (...) foi pedido à Direção Regional, uma tarde livre, para termos tempo... Fazemos a articulação possível (CE1); cada um esteve até agora muito no seu canto e agora que ficámos em AE, temos que dar tempo ao tempo de várias coisas primeiro surgirem, primeiro tem que haver integração [referindo-se a tomada de consciência] (CE2); Não deviam ser só aquelas festividades (ED3); Não tem sido muito aberta... vai haver reuniões entre os vários ciclos para que realmente haja um fio condutor.....e vamos sempre tendo diálogo que vai passando de uns para os outros... (PROF);

Os sujeitos indicaram a partilha do espaço como elemento facilitador das atividades de articulação e a proximidade com o 1º CEB e como grande constrangimento o facto de não haver transporte:

ao longo do ano com todos. Com o primeiro ciclo (...) é facilmente feito nos mesmos edifícios. Na sede com todos os graus de ensino, não é fácil, porque é preciso transportes (ED1); com o primeiro ciclo (...) nós fazemos a avaliação e depois temos uma reunião com a professora (...) passamos o testemunho do que aconteceu ao

longo dos anos (ED2); Entregamos a avaliação (...) temos uma conversa com os professores (ED3); têm-se notado alguns progressos (AUT); Tem sido mais a nível do 1º ciclo e do pré-escolar (AAE1) (hesita) ... Nas festas, nos dias especiais (AAE2); Só nas festas e dias da mãe (ACAF1) Nas festas, nas atividades de grupo do AE (ACAF2).

Os pais entendem articulação como participação:

Colaboramos nas atividades do plano anual (M) e a própria relação entre as crianças: Acho que brincam no intervalo (...) mas às vezes é pior por causa dos grandes (...) (das brigas) (P).

6 – Os documentos de apoio ao desenvolvimento curricular

Sobre este assunto, evidenciou-se um conhecimento generalizado e positivo sobre as OCEPE:

[são] as Orientações Curriculares (CE1); A base são as orientações curriculares do ME (CE2); as OCEPE, eu não tenho dúvidas. Essas inspeções também nos obrigam a ter tudo segundo as orientações... (ED1); Sim, sim, sim, estamos todos a trabalhar segundo as OCEPE (ED2), são para apoiar... [do] Ministério da Educação (AUT); tenho a certeza que sim. Eles têm um programa e têm que o cumprir (...) do ME (AAE1); Sim... seguem um tipo de programa. É a educadora que propõe (AAE2).

Também são apontados outros documentos tais como:

um plano anual de atividades (ED2); temos uma grelha de planificação e observação que é baseada nas OCEPE, tenho ali o dossiê individual de cada menino, tenho o portefólio com as grelhas de observação, de avaliação, alguns trabalhos, que eu costumo mostrar aos pais (ED3).

Alguns MCE mostram desconhecimento, o que pode significar que o trabalho não está a ser suficientemente divulgado e os projetos curriculares são elaborados estritamente pela comunidade escolar:

Sei que existem mas não conheço ao pormenor (M); O quê? [Mostra desconhecimento] (P); não sei! Leva-me a crer que sim! [que usam as OCEPE] (PROF); Não [conheço] (ACAF1) Não, não conheço (ACAF2).

No sentido de identificar Características e Funcionamento da CAF conversámos de forma sistemática sobre o seu funcionamento geral.

(...) a CAF veio servir os interesses da família e um pouco menos os das crianças (...) estas atividades [da CAF] deveriam ser consignadas no projeto gratuito e não deviam ser os pais a pagar (...) alguns, por necessidades económicas, não deixam que os filhos usufruam... vão buscá-los e deixam-nos numa ama ou numa vizinha (PROF);

está de acordo com as necessidades dos pais (...). Depois têm a CAF em que se podem inscrever (AAE1); Tentar entretê-las mais, não é? Temos a atividade sociocultural, socioeducativa, mas nem todos, porque é a pagar (ACAF1).

Os educadores manifestam desagrado pelo facto de terem mais esta tarefa acrescida ao sem número de incumbências, que apelidam burocráticas (com papéis e relatórios e registos e plataformas):

Neste momento é preciso gerir as duas componentes e uma interfere diretamente na outra (ED1). (...) não sou muito apologista da CAF (...) por causa das condições que nos dão, tentamos vigiar essa parte, mas também não somos donas de tudo (ED2). Cumprimos o que está estipulado na lei (...) vamos fazer duas visitas por mês à CAF e na hora de almoço, pronto, também passamos lá para ver como é que as coisas correm. Temos uma boa articulação [com a Câmara] fazemos reuniões mensais, um dossiê com a programação, para não ser mais do mesmo (ED3).

Curiosamente não são os CE nem os ED aqueles que manifestam as críticas mais sustentadas e em defesa do direito a aprender, sobre o funcionamento da CAF:

A criação da CAF veio prejudicar um pouco a qualidade pedagógica (PROF); começamos logo em setembro e temos prolongamento de horário por interesse dos pais, se calhar aprendizagens não as estão a fazer (AUT); devia ser só para quem precisa e não para todos (...) as crianças ficam muito tempo com as auxiliares (...) enfiadas numa sala a ver filmes todo o tempo não letivo (PROF); Em relação à componente letiva podia ser mais extensa (...) não se devia trabalhar tanto pelas componentes não letivas (M); as crianças numa escola muitas horas (...), são muito pequenas, e ficam desprovidas de estar com a família (AAE1).

1 - Tempo

A questão do tempo foi merecedora de alargada discussão. As rotinas marcadas no tempo (é tempo de comer, de brincar, de ir à casa de banho...) ajudam ao desenvolvimento global e à vinculação da criança com os seus cuidadores: *[para] as crianças desta faixa etária é muito importante que tenham rotinas (CE1).*

O discurso dos entrevistados é unânime quando afirmam que as crianças passam demasiado tempo no JI:

as crianças passam demasiado tempo no JI. Muitas entram por volta das 7 e meia e só voltam a sair às 6 (...) é muito pouco tempo com as famílias (ED1); (...) não há necessidade de terem CAF nas interrupções letivas (...) as crianças também estão cansadas de se levantarem cedo (...) em aldeias, há sempre alguém que possa ficar

com eles (...) não seria uma má ideia os pais nessas alturas também tirarem uns diazitos (...) as crianças sentem-se mal. (...) algumas crianças estão muito tempo no Jardim (...) é conveniente para os pais, não é? Por causa do trabalho (...) as primeiras a chegar são as últimas a sair (ED2). (...)é muito tempo na escola (...) as crianças cansam-se de lá estar até às 6 h (ED3). (...) as pessoas trabalham, trabalham, trabalham e quase não têm tempo para estar com os filhos (M); Os horários (...) é complicado (...) Às vezes, só o vejo de dia (de manhã) (...) no verão é muito raro, ele ver-me. Quando ele sai, já eu estou no [trabalho]. E, de manhã, tenho que dormir [mostra-se ansioso] (P); (...) eu consigo ter a miúda sem tê-la no (...) prolongamento (...) tenho os meus pais e os meus sogros sempre a acompanhar (M); [Alguns pais] chegam ali a meio de julho e não sabem o que é que hão de fazer aos meninos. Acredito (...) que lhes daria jeito estar aberto em agosto e não, não, não pode ser... (M); Se nós pudéssemos pedir mais em relação às horas de trabalho para as educadoras estarem com os miúdos eles já não estavam tanto tempo no apoio. Não estou muito habilitado para dizer se é pouco ou muito tempo (AUT); há miúdos que passam aqui muito tempo, é um exagero. Se pudessem, deixavam-nos dormir cá (AAE2) ...coitados! Há crianças que passam aqui de manhã até mesmo à tardinha, até ao fechar (ACAF1); (...) eu penso que o que está marcado em tempo letivo é o suficiente, porque as crianças se fartam e se cansam de ter as atividades (...) tenho crianças que infelizmente necessitam de entrar às 8 menos um quarto e sair às 6 e um quarto [10h], e isso é muito (...) mas isso também depende dos pais e das posses deles. Apesar disso, penso que está tudo bem distribuído (ACAF2).

A questão do calendário diferente do de outros níveis de ensino também foi abordada: *o JI tem sempre mais tempo de aulas do que a EB1 e do que o 2º e 3º Ciclo, muito mais (AAE1).*

2 – Espaço

O resultado da auscultação sobre este assunto revelou-se menos profícuo que o anterior. É natural que isso tenha sido decorrente do facto de a pergunta estar no final da entrevista. Para além disso, as pessoas não se focaram apenas no espaço da CAF, falaram do espaço de todo o JI e deram destaque:

- *À organização do espaço na sala de atividades e à sua relação com os objetivos do currículo: O espaço é organizado em cantinhos (...) [é importante] estar definido até as regras de utilização do espaço (...) eles assimilam isso com muita facilidade, sentem-se seguros e sabem o que é podem ou não fazer (CE1); tem que ser muito colorido, muito atraente, muito vivo, muito expressivo, porque a criança gosta disso*

mesmo, de vida, de cor (...) deve haver espaços com funções próprias, para eles aprenderem a estar e a saber que cada canto corresponde a um comportamento, a uma atitude, a uma maneira de ser (CE2);

- *Aos critérios de qualidade definidos: tem que estar de acordo com o que lá se ensina, com o que as crianças gostam - os cantos (...) as cores (...), a acessibilidade, as casas de banho, tudo em ordem. Também as refeições e as limpezas (...) Também os recreios (AUT); as educadoras têm a preocupação de dar a máxima qualidade em todos os espaços [na] sala de atividades letivas, [na] CAF, [no] refeitório (ED1);*
- *À importância da flexibilidade e da diversidade: deve mudar, ponho um objeto novo, para estimular, estão muito atafalhados de materiais. O JI precisa sobretudo de espaço, porque quanto mais pequena é a criança mais espaço necessita, há cada vez menos espaço para a criança (...) também não tenho muitos Jardins que tenham ginásio (CE2);*
- *A imagens positivas: O espaço é bom! [o da CAF]. É no centro social (...) é um espaço igual a uma sala de JI (...) eles têm várias atividades (ED3); são até os [espaços] que estão mais acolhedores e mais organizados (...) tudo é bonito, tudo é apelativo e mimoso, é diferente. Os JI são todos lugares onde nós gostamos de estar (PROF); (...) gosto daquilo assim... (...) funciona bem. Tem o refeitório e tal. As duas salas juntas que dá para separar, para juntar (...) parece-me bom (M); O que eu conheço ali daquele infantário é a sala só, e é cá fora. É bom (P); está de acordo (...). O espaço exterior é partilhado com os meninos do 1º Ciclo e é impecável (...) é pena, muitas das vezes não se consiga conservar aquilo que é feito (AAE1); está um espetáculo (...). A educadora também não gosta de encher muito a sala (...) adequado p'ró número de crianças. No exterior temos muito espaço (AAE2).*
- *A imagens menos boas: o espaço é normal. Podíamos ter melhores condições (ACAF1); o espaço podia ser um bocadinho maior. O espaço exterior podia ter um bocadinho mais coisas infantis (...) o chão é o cimento, não é!? Eles a correr magoam-se (ACAF2); qualquer um da rede não tem qualquer qualidade, os Jardins parece que são feitos aos bocados (...) querem que a CAF... seja no sítio que for (...) é indiferente, querem é pôr. Como é que as crianças conseguem estar desde as 7 da manhã até às 6 da tarde, sempre no mesmo sítio, não pode ser! (ED2).*

3 - Formação e recrutamento dos auxiliares

A formação e o recrutamento dos auxiliares, em especial os da CAF, apresentam contornos pouco definidos e um planeamento de recurso que precisa a todo o custo tornar-se um investimento, em termos educativos e de apoio à sociedade. Descurando

estas variáveis, a qualidade pode regredir significativamente e deitar tudo a perder. Referimo-nos aos ganhos da política de expansão do pré-escolar dos anos 90 (séc. XX). É com as palavras de uma mãe e as dos membros dos conselhos executivos que abrimos a reflexão: os funcionários estar..., estão lá, mas... (M);

Aí há um problema muito grave que nós temos (...). O recrutamento das auxiliares é competência da autarquia (...) com base no acordo do Pré-Escolar, temos duas auxiliares que são realmente do ME, todas as outras são recrutadas pela autarquia (...). As autarquias não têm verba e recrutam-nas com base de inserção; [essas pessoas] não percebem nada, hum... não estão mesmo para ali viradas, não têm conhecimentos das faixas etárias das crianças (...) não sabem o que é uma criança do Pré-Escolar (...) é muito complicado gerir isso (...) esta é uma coisa que eu acho que tem que ser regulamentada (...) é uma lacuna muito grande (...) não é só no nosso [Agrupamento] ...está a acontecer em muitos lugares (CE1);

a Câmara Municipal devia estar informada de que já existem pessoas com cursos (...) seria ideal que em todos os jardins houvesse pessoas que já fossem formadas, (...) [mas] não posso ir pegar as pessoas que já lá tenho e deitá-las fora. Agora a formação é que é outra complicação... [rejeitam trabalho] pós-laboral (...) é a Câmara, a responsável pelo edifício e pelo pessoal (CE2);

(...) são recrutados pelas autarquias (...) talvez o fator cunha seja o mais usado (...) a maioria não tem formação (...) São pessoas que vão crescendo à medida que vão trabalhando com as educadoras. Talvez o curso de auxiliar de ação educativa seja importante, mas é bom que conheçam primeiro o seu papel na sala (...) uma boa auxiliar tem que estar sempre ao lado [da educadora] (ED1);

Formação?! É nenhuma (...) se têm pouca é porque têm pouca, se têm muita acham que já não devem estar ali. Não aceitam [sentem-se revoltados] que uma pessoa lhes explique (...) às vezes há choques (...) dentro do nosso horário, [temos] horas para orientar as salas CAF, além das auxiliares que estão a trabalhar connosco [na componente letiva] (...) acham que nós estarmos a orientar, é estarmos a dar ordens e não acatam bem (...). Não há sensibilidade. [Quem os coloca] é a autarquia (...) quanto menos depender, melhor. Às vezes vão aí aos centros de emprego buscar as pessoas (...) lidam com as crianças como adultos. (...) quem aparece (...) não está dentro da área (ED2);

(...) não tem existido formação específica (...) há uma necessidade muito grande. A seleção (faz uma pausa), é como tudo (...) nem sempre são as pessoas indicadas, às vezes funcionam os conhecimentos [cunhas] e, às vezes, bate certo, outras vezes não

(ED3); (...) *deviam ser exigidos pré-requisitos, porque trabalhar com crianças não é o mesmo que ser auxiliares de limpeza* (PROF).

Relativamente aos pais, mais uma vez se nota uma significativa diferença entre o grau de informação sobre a EPE entre a mãe e o pai participantes, a desfavor do pai. Vejamos:

Agora são recrutados através da Câmara. E também há pessoal do desemprego (M); Não, não sei. (...) todos os auxiliares que vão para lá devem mesmo ter formação, para saberem como é que hão de lidar com as crianças (...) não sei. Isso já é lá [da competência] de quem tem direitos (P);

Tirei o curso de auxiliar pelo centro de emprego. Nós estamos pela Câmara. Tenho feito muitas ações de formação (...) há colegas que não lhes é exigido (...) o que é preciso é ser uma boa profissional (AAE1) (...) acho que devia, eu própria, ter muito mais formação. Mas, quando há as formações nós não temos oportunidade de ir, porque é durante o trabalho (AAE 2);

Não [sei]. É a Câmara. Vamos a uma entrevista. (...) pelo centro de emprego (ACAF1); (...) por aquilo que vou ouvindo, tenho ideias, embora nunca a tenha feito (...). Sei por ter lido algumas coisas, daquilo de como eu devo agir, o que é que eu devo fazer (...) a palavra formação não me deram nenhum calhamaço para eu estudar, para ler ou para tirar algumas ideias (...) é o que entendemos entre umas e outras (...) nunca tive formação de estar com uma criança deficiente e estou com várias, não tive formação para dar um colo a uma criança (ACAF2).

Apesar de tudo, a opinião do autarca é um pouco mais otimista: *São recrutados pelas suas habilitações, pelas notas e por uma entrevista (...). Já surgem muitas pessoas com cursos profissionais* (AUT).

9.2. Conclusões transversais às entrevistas do estudo exploratório

A partir da opinião dos MCE, expressa nas entrevistas é possível abstrair as seguintes conclusões:

Ao apreciar o impacto da inserção dos JI nos Agrupamentos de Escolas, da publicação de Orientações Curriculares e da implementação da Componente Social de Apoio à Família na qualidade do Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar os CE mostraram estar bastante seguros das normas em vigor e pareceram bastante motivados para implementar as novas medidas, não deixando, contudo, de ser críticos e reflexivos, dando provas da sua noção de inconclusão (Freire, 2002) como profissionais do

humano (Alarcão, 1995 e 2003). O AUT mostrou um conhecimento específico e interessante do mundo da escola e do JI e está consciente do papel da autarquia na implementação do apoio social dos JI às famílias, a que o facto de ter sido professor não é completamente alheio. As ED apresentaram diferentes perspetivas sobre as questões em apreço. A leitura global que fazemos das suas posições é a de que uma das profissionais tem uma postura mais conformada com o sistema e com a norma (by the book), outra mais cética e uma terceira, bastante questionadora mas assumindo-se ao longo do discurso, como parte da solução e não do problema. A PROF tem uma noção muito clara dos desafios das escolas e dos JI. Ser professora e mãe de uma criança a frequentar o JI pode contribuir para a sua perspicácia e o seu interesse pelos assuntos debatidos. Os pais mostraram diferentes níveis de interesse, muito por conta das suas ocupações profissionais, que no caso do pai, não lhe deixam tempo para um acompanhamento de proximidade do seu filho. Em relação aos auxiliares a situação não é consensual. Os AAE têm opinião e apercebem-se das mudanças em curso (acompanham a parte letiva); os ACAF têm um preocupante nível de desconhecimento e estão desvinculados da filosofia educativa, das normas de gestão e do funcionamento organizacional e pedagógico. Esta conclusão evidencia a justaposição na mesma “unidade organizacional de subconjuntos profissionais diferentes, com interações escassas” (Vasconcelos, 2007, p. 54).

Detalhadamente concluímos:

- a) **O percurso sequencial dos alunos entre ciclos educativos** é feito, sobretudo, com o 1º CEB. As perspetivas da gestão e da autarquia, dos pais e dos AAE são bastante otimistas, apesar de salientarem os ajustes necessários e a forma gradual como decorre o processo. Os educadores e professores acham o processo ainda incipiente e os ACAF afirmam que o funcionamento é cá dentro e é cada escola/jardim que interessa, apesar de fazerem algumas atividades em conjunto.
- b) **Trabalhar em equipa** é uma metodologia essencialmente usada para dar resposta a tarefas superiormente definidas (e.g. os planos educativo, curricular, de atividades, relatórios, registos de avaliação), que absorvem a maioria do tempo não letivo e desinteressam os professores, o que corrobora a constatação de Santomé (2006), quando fala da desmotivação dos professores nas escolas. O nível onde se trabalha mais em equipa, para debater assuntos pedagógicos, é no pré-escolar. Dos MCE destaca-se opinião favorável na abertura e trabalho em equipa com os órgãos de gestão, professores e a autarquia. A partilha do espaço é um elemento facilitador desta situação. Alguns AAE e os ACAF apenas reconhecem o

trabalho de equipa em atividades resultantes do Projeto Anual de Atividades do AE e manifestam estranheza e desconhecimento do todo.

a) As **potencialidades** de estar em AE são: a partilha das ideias e facilidade na comunicação, maior sequencialidade entre ciclos e projetos, a representatividade de todos os ciclos na gestão da escola e as boas instalações. Quanto às **fragilidades**, a distância entre as várias escolas e JI e a sede é muito apontada e a desigual representação social dos docentes mesmo dentro da própria classe dos professores, a falta de formação dos docentes e não docentes para articular e flexibilizar currículos e funções, o não reconhecimento dos benefícios das escolas agrupadas, a falta de informação sobre as atividades extra curriculares e/ou extra letivas/AEC e a falta de espaços próprios para determinadas atividades, também são anotados.

b) No que respeita ao **conhecimento sobre o alcance dos objetivos da EPE nos AE**, os educadores/professores (o autarca e a mãe também o são) entendem que estão a ser conseguidos e atribuem esse sucesso a variáveis como: composição do conselho executivo, um maior acesso e rentabilização dos recursos materiais do AE e o seu uso na diversificação das atividades educativas e projetos educativos e curriculares de qualidade. Já as opiniões do pai e das auxiliares denotam incerteza e desconhecimento face ao trabalho desenvolvido.

c) A visão do **trabalho pedagógico e funções do Pré-Escolar** estão intimamente ligadas com as funções de cada grupo, enquanto comunidade educativa. Para aqueles que são educadores (as CE e as ED) a função da EPE é desenvolver globalmente as crianças, com ligeiras cambiantes. Uma, especialmente defensoras do brincar, da socialização, da afetividade e outras, mais centradas na aquisição de noções básicas e de preparação para o 1º CEB. A mãe e o autarca também são professores e as suas ideias parecem evidenciá-lo. Valorizariam o facto da EPE se tornar obrigatória e entendem que serve para desenvolver e promover o conhecimento, através de várias linguagens, são preocupados com a socialização, o bem-estar e felicidade da criança, num JI/casa. Os auxiliares que acompanham a componente letiva têm uma ideia muito clara das funções do JI, indicando o desenvolvimento global e a preparação para o 1º CEB. Esta função também é a indicada pelo pai. Mais uma vez as ACAF se mostram as mais desconhecedoras do mundo do JI, dizendo não saber.

d) Um **JI de qualidade** é aquele que se preocupa com o bem-estar físico e psicológico de crianças e adultos, tem bons recursos, promove atividades de

acordo com as OCEPE e tem profissionais bem formados. Deve dar resposta às necessidades das famílias e promover o conhecimento e os valores de cidadania. Os auxiliares da CAF defendem que o JI deve dar resposta aquilo que os pais e os chefes esperam deste serviço.

e) Os MCE mostram-nos que o **desenvolvimento curricular** evidencia muitos currículos, muitas abordagens aos projetos de trabalho para os JIAE. As suas perspetivas, à semelhança do que já tinha acontecido com as ideias sobre funções dos JI, estão muito ligadas à função que ocupam. Os CE salientam a importância da gestão e da coordenação departamental e de estabelecimento para o currículo e os ED estão essencialmente preocupados com a integração e contextualização do currículo e a importância de guidelines. Na sua leitura de currículo observado os AUT, PEE, AAE e PROF, ainda que não tenham feito parte da sua conceção, assumem o papel de colaboradores no seu desenvolvimento. Os mais afastados daquilo que se faz, como e com quê, para quê, porquê, enfim da essência e da prática do currículo com os meninos pequenos, são os ACAF.

f) A **articulação curricular** tem sido essencialmente técnica e imposta superiormente, aquando da passagem de ciclo, de resultados de avaliação, realizada em reuniões formais. Esta falta de articulação é sentida por todos e todos mostram vontade em melhorar a atitude face a esta questão. Identificam a falta de proximidade espacial, a falta de tempo e a falta de transportes como constrangimentos para este trabalho. Os pais entendem articulação como participação e colaboração, referindo o trabalho que é desenvolvido nas atividades do plano anual do AE. Na articulação (entendida como colaboração entre ciclos) mostram-se preocupados com as situações de conflito entre as crianças, sobretudo dos mais velhos para os mais novos.

g) As OCEPE são indicadas como o principal **documento de apoio ao desenvolvimento curricular**; são conhecidas e reconhecidas por quase todos os MCE. Os planos anuais de atividades, as grelhas de planificação e observação, os dossiês/portfolios individuais são outros documentos a que aludiram. Alguns MCE mostram desconhecimento, o que pode significar falta de interesse ou falta de participação efetiva no desenvolvimento curricular nos JI.

h) É consensual que a **CAF** dá resposta às necessidades das famílias, mas as lógicas organizativas implementadas suscitam opiniões diversas e, por vezes, antagónicas, cujos estilhaços se projetam na organização (Rodrigues & Rodrigues, 2006), gerando força ou fraqueza. Força, quando gera dinamismo e pluralidade;

fraqueza, quando indicia um quadro organizacional ainda não consolidado e imaturo (Sá, 2006). Apesar de estar superiormente definido, os educadores manifestam desgosto por terem de supervisionar as atividades da CAF. Entendem este trabalho, de gestão das duas componentes, como mais uma tarefa acrescida ao sem número de incumbências, que apelidam de burocráticas e lhes retiram tempo para o essencial da componente letiva. Esta postura vai ao encontro da ideia de Leite (2006) quando diz que a sociedade não pode esperar que os professores resolvam todos os problemas sozinhos. A intervenção deve fundar-se em políticas públicas sociais articuladas com a escola. Curiosamente são os PROF, o AUT, os Pais e os Auxiliares e não os ED nem os CE a manifestar maior preocupação com o bem-estar e a aprendizagem das crianças, valorizando uma civilização cognitiva (Delors, 1999). Quanto às questões do **tempo** concluiu-se que: as rotinas são estruturantes para a vinculação e o desenvolvimento, as crianças passam demasiado tempo no JI e o calendário dos JI é diferente do de outros níveis de ensino, questão que desagrada, sobretudo aos ED. Os **espaços do JI** estão organizados de acordo com os critérios de qualidade em vigor, estruturam-se de acordo com os objetivos do currículo e são flexíveis e diversificados. São espaços bons, acolhedores, organizados, apelativos, lugares onde se gosta de estar, têm refeitórios, espaços ao ar livre e salas da CAF. Alguns são feitos aos bocados, sobretudo para se integrar a CAF, o que é muito desencorajador para as crianças ali estarem tanto tempo. As salas da CAF são, muitas vezes, réplicas das dos JI. A **formação e recrutamento dos auxiliares**, em especial os da CAF, é um dos aspetos preocupantes no sistema pré-escolar. As opiniões evidenciam que não há investimento, em termos educativos e de apoio social às famílias. Os funcionários estão lá, mas... são recrutados pela autarquia, de uma forma que consideram pouco transparente, em que as câmaras recorrem com frequência aos sistemas de reinserção, não têm formação suficiente e adequada para trabalhar com crianças, recusando muitas vezes fazer formação pós-laboral.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO PRINCIPAL

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos no estudo principal, cuja recolha de dados se realizou entre fevereiro e março de 2011. Como já foi sobejamente dito, usámos a técnica da análise documental e o inquérito por questionário.

10.1. Taxas de retorno ao questionário

A taxa de retorno de um estudo é um bom indicador do impacto que causa na comunidade estudada. Por este motivo apresentamos na Tabela 11 dados específicos referentes à taxa de retorno do questionário

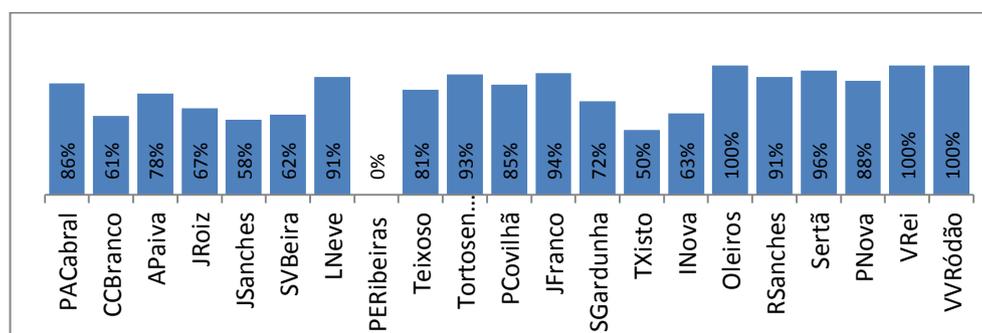
Tabela 11 - Taxa de retorno dos questionários, por concelho do distrito de C. Branco

Concelhos	Distribuídos	Devolvidos	%
Belmonte	22	19	86%
C. Branco	131	87	66%
Covilhã	125	108	87%
Fundão	81	62	77%
Idanha-a-Nova	38	24	63%
Oleiros	2	2	100%
Penamacor	33	30	91%
Sertã	45	43	96%
Proença-a-Nova	17	15	88%
Vila de Rei	2	2	100%
V. Velha de Rodão	2	2	100%

Pela análise da tabela referida, torna-se claro que a taxa de resposta foi no geral muito boa, o que, por si só, é um bom indicador para a qualidade do estudo uma vez que, no mínimo, se situou nos 50% (Hoz, 1985). Com 100% temos Oleiros, Vila de Rei e V. Velha de Rodão; muito próximos dos 100%, Sertã (96%) e Penamacor (91%); com taxa maior que 80% temos Proença-a-Nova (88%), Covilhã (87%) e Belmonte (86%); o Fundão

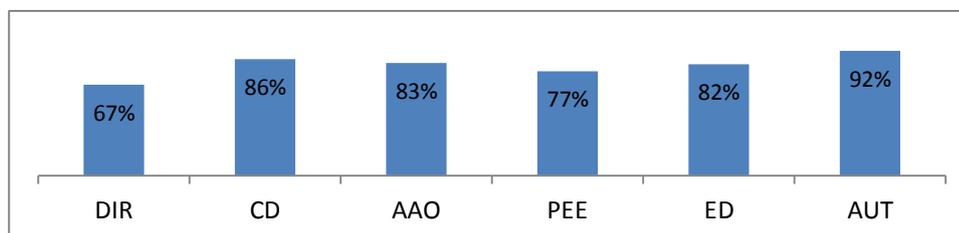
com 77% e as mais baixas, ainda que muito boas, as de C. Branco (66%) e Idanha-a-Nova (63%).

Gráfico 6 - Taxa de retorno ao questionário, por AE



No que se refere à taxa de retorno por AE, e como podemos visualizar no Gráfico 6, nos AE de Paul e Entre Ribeiras, Terras do Xisto, Oleiros, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão, onde apenas distribuimos o questionário aos DIR e CD, obtivemos 100% na taxa de retorno com exceção do primeiro AE referido onde não obtivemos resultados (0%). Nos restantes a taxa mínima foi de 61% (Cidade C. Branco) e a máxima, no AE de Sertã (96%). Em 11 dos 21 (quase metade) a taxa situou-se acima dos 80%. Em suma, podemos considerar que a taxa de retorno foi muito alta.

Gráfico 7 - Taxa de retorno ao questionário, por categoria de sujeitos



Relativamente à taxa de retorno em função das categorias dos sujeitos (cf. Gráfico 7), em todas as categorias de sujeitos, a taxa de retorno situou-se acima dos 65%, o que considerámos um excelente resultado. Acima dos 90% situaram-se os AUT (92%), acima dos 80%, os CD, os AAO e os ED, com 86%, 83% e 82%, respetivamente. Os mais baixos, ainda que com muito boa taxa de resposta situaram-se os PEE (77%) e os DIR (67%).

Em síntese e sobre as várias taxas de retorno: elas não seriam, seguramente, tão altas se não tivéssemos usado a metodologia de entrega e recolha pessoal e /ou contato estreito, facilitado pelo conhecimento alargado do terreno e a grande adesão, motivação e interesse dos MCE, para o estudo. A disponibilidade de colaboração no estudo teve também a ver com as boas relações institucionais com a ESECB e o facto de a investigação estar licenciada pela DGIDC.

10.2. Análise dos resultados da Parte I do questionário - Caracterização dos membros das diversas comunidades educativas

Tal como foi explicado, a Parte I do questionário intentava recolher dados de caracterização pessoal e profissional dos membros das diversas comunidades educativas/MCE. Entendemos que a informação sobre idade, anos de serviço, habilitação académica, habilitação profissional, formação contínua, formação específica para a função desempenhada e informação sobre a participação nos conselhos gerais e nos conselhos pedagógicos dos AE seriam dados imprescindíveis para melhor compreendermos o sentido das suas opiniões e compararmos algumas delas. A idade dos DIR (cf. Quadro 2) situava-se entre os 38 e os 59 anos (idade média de 48,6), tinham entre 15 a 31 anos de serviço (em média 25 anos), a maioria (71,4%) é do sexo masculino e 28,6% são do sexo feminino.

Quadro 2 - Caracterização dos Diretores/DIR

Diretor/DIR (n=14)		média(d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		48,64 (6,01) (38-59)
Anos de Serviço		25 (5,58) (15-31)
Sexo do Sujeito	Feminino	n (%) 4 (28,6%)
	Masculino	10 (71,4%)
Habilitação Académica*	9º Ano de Escolaridade	0
	12º Ano de Escolaridade	0
	Curso Profissional	0
	Licenciatura	8 (57,1%)
	Mestrado	0
	Doutoramento	1 (7,1%)
	Bacharelato	0
	CESE	4 (28,6%)
	Complemento de Formação	0
Outra	0	
Habilitação Profissional	Educador/a de Infância	0
	Professor do 1º CEB	3 (21,4%)
	Professor do 2º CEB	3 (21,4%)
	Professor do 3º CEB	4 (28,6%)
	Outra	4 (28,6%)
Formação Contínua *	Sim	12 (85,7%)
	Não	1 (7,1%)
*Nesta análise não foram incluídas as não respostas		

A maioria (57,1%) tinha licenciatura, apenas 7,1% (1) era doutorado e 28,6% tinha um Curso de Estudos Superiores Especializados/CESE. A sua habilitação profissional distribui-se por Professor do 1º CEB (21,4%), Professor do 2º CEB (21,4%) Professor do 3º CEB (28,6%), não havendo Educadores de Infância no cargo de direção dos AE. Neste grupo, a maioria (85,7%) realizou formação contínua mas 7,1% não o fizeram. As áreas de formação contínua foram as constantes da Quadro 3.

Quadro 3 - Áreas de formação contínua dos DIR de AE

DIR	Sim	Não
Autonomia, administração e gestão de AE	10	1
Orientações curriculares para a educação pré-escolar/OCEPE		6
Componente de apoio à família/CAF		5
Outra/ Qual?	3	4
Várias, Informática, língua portuguesa/francesa, INA, Líderes Inovadores, TIC, Direito Administrativo e Avaliação		

Dos 14 DIR, 10 tiveram formação específica em autonomia, administração e gestão de AE mas nenhum teve formação ao nível das OCEPE nem na CAF, apesar da integração do JI no AE e da componente de apoio social ser da responsabilidade conjunta das autarquias e do AE.

A observação da Tabela 12 mostra que os CD tinham idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos (idade média de 51,6), possuíam entre 22 a 33 anos de serviço (em média 28,82 anos), a esmagadora maioria (89%) é do sexo feminino e 11% são do sexo masculino. Apesar de os CD pertencerem às estruturas de coordenação e supervisão (DL 75/2008, art 42º), apenas 38,9% fizeram formação em Autonomia, administração e gestão de AE e em OCEPE e somente 1 tinha formação em CAF. Alguns realizaram formação em Supervisão e Avaliação do Desempenho, áreas específicas da função de CD.

Tabela 12 - Caracterização dos Coordenadores de Departamento/CD

CD/Coordenador do Departamento do Pré-escolar (n=18)		média (d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		51,06 (3,70) (45-60)
Anos de Serviço		28,82 (3,21) (22-33)
Sexo do Sujeito	Feminino	n (%) 16 (89%)
	Masculino	2 (11%)
	9º Ano de Escolaridade	0
	12º Ano de Escolaridade	0
	Curso Profissional	0

Habilitação Académica	Licenciatura	6 (33%)
	Mestrado	1 (5,6%)
	Doutoramento	0
	Bacharelato	0
	CESE	1 (5,6%)
	Complemento de Formação	9 (50%)
	Outra	1 (5,6%)
Habilitação Profissional	Educador/a de Infância	17 (94,4%)
	Professor do 1º CEB	1 (5,6%)
	Professor do 2º CEB	0
	Professor do 3º CEB	0
	Outra	0
Formação Contínua *	Sim	7 (38,9%)
	Não	10 (55,6%)

*Nesta análise não foram incluídas as não respostas

A idade dos ED (cf. Tabela 13) situava-se entre os 31 e os 59 anos (idade média de 48,9), tinham entre 2 a 33 anos de serviço (em média 25,19 anos) e são todos (100%) do sexo feminino. Estes resultados vêm de encontro àquilo que aponta Vasconcelos (2000a), quando indica que “99,8% dos profissionais em exercício são do sexo feminino”.

Tabela 13 - Caracterização dos Educadores/ED

ED/Educador/a de Infância (n=95)		média (d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		48,91 (4.81) (31-59)
Anos de Serviço		25,19 (5,67) (2-33)
Sexo do Sujeito	Feminino	n(%) 95 (100%)
	Masculino	0
Habilitação Académica*	9º Ano de Escolaridade	
	12º Ano de Escolaridade	
	Curso Profissional	
	Licenciatura	33 (34,7%)
	Mestrado	4 (4,2%)
	Doutoramento	1 (1,1%)
	Bacharelato	19 (20%)
	CESE	2 (2,1%)
	Complemento de Formação	35 (36,8%)
	Outra	
Habilitação Profissional*	Educador/a de Infância	93 (97,9%)
	Professor do 1º CEB	0
	Professor do 2º CEB	0

Formação Contínua*	Professor do 3º CEB	0
	Outra	2 (2,1%)
	Sim	10 (1,1%)
	Não	78 (82,1%)

*Nesta análise não foram incluídas as não respostas

Em termos de habilitação académica dos ED (cf. Tabela 13), o panorama é diversificado: 34,7% tinham uma licenciatura, 4,2% um mestrado, 1,1% um doutoramento, 20% um bacharelato, 2,1% um CESE e 36,8% um curso de complemento de formação. Apesar de não ter sido objetivo do estudo relacionar o tempo de serviço com a habilitação académica, os graus académicos destes profissionais são o reflexo da formação inicial de educadores de infância em Portugal. De salientar que ainda existem uma parte (20%) apenas com o bacharelato (curso médio/3 anos de formação pós secundário), o grau exigível à data da criação do sistema público de formação de educadores de infância, nas Escolas Normais de Educadores de Infância/ENEI (Lei nº 6/77, de 1 de fevereiro). Destes profissionais, 97,9% são Educadores de Infância e 2,1% (2) responderam outra e identificaram formação nas áreas de Profissional de RVCC - Técnica Superior em Educação e Professor do 3ºCiclo e do Ensino Secundário. Dado que o exercício das funções de Educador de Infância requer que se seja profissionalizado neste nível, pensamos tratar-se de formação acrescida. Muito preocupante é a situação relativa à formação contínua, em que apenas 1,1% a realizaram e 82,1% não o fez. A Tabela 14 sistematiza a informação relativa às Áreas de formação contínua, onde se evidencia a diversidade de temas e interesses.

Tabela 14 - Áreas de formação contínua dos ED dos JIAE

DIR	Sim	Não
Autonomia, administração e gestão de AE	9	15
Orientações curriculares para a educação pré-escolar/OCEPE	51	4
Componente de apoio à família/CAF	7	17
Outra/Qual?	28	1
Várias (3), Brochuras de apoio às OCEPE (2), Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria/DQP (3), TIC e a Matemática (2), TIC/ <i>Kid Smart</i> , As TIC no Pré-escolar, TIC - Educação Especial, TIC (17), Quadros Interativos, NEE, Filosofia para Crianças, Educação Sexual (2), Expressões (4), Bibliotecas, Formação Cívica, Gramática, Didática e transversalidade da literatura infanto-juvenil (2), Cultivar o gosto da leitura/escrita, Avaliação de Desempenho Docente		

Os AAO tinham idades compreendidas entre os 22 e 60 anos (idade média 41,50), a maioria (98%) são do sexo feminino e 1,19% do sexo masculino (cf. Tabela 15).

Tabela 15 - Caracterização dos Animadores e Assistentes Operacionais/AAO

AAO/Animadores e Assistentes Operacionais (n=84)		Média(d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		41,50 (10,3) (22-60)
		9,96 (7,83)
		n(%)
Habilitação Académica*	Masculino	1 (1,19)%
	Feminino	83 (98,8%)
	9º Ano de Escolaridade	25 (29,77%)
	12º Ano de Escolaridade	31 (36,9%)
	Curso Profissional	9 (10,71%)
	Licenciatura	
	Mestrado	
	Doutoramento	0
	Bacharelato	0
	CESE	0
	Complemento de formação	0
	Outra	14 (16,6%)
Formação específica para desempenhar a função	Sim	(43,2%)
	Não	(11,3%)

*Nesta análise não foram incluídas as não respostas

Existe uma grande diversidade quanto à habilitação académica dos AAO (cf. Tabela 14): 36,9% tinham o 12º ano de escolaridade, 29,77% a escolaridade básica (9º ano de escolaridade), 10,71% um curso profissional, 3,57% uma licenciatura e 16,6% que referiram outra, discriminaram 4ª classe (5), 6º ano (2), 2º ciclo, 7º ano, 1º ano do Curso Complementar em Administração, 10º ano, 11º ano, Auxiliar de Educação de Infância/Educativa (2) e 3º ano do curso de Línguas e Literaturas Modernas. No que respeita à formação específica para o desempenho das funções de AAO, 43,2% dos AAO afirmam tê-la e 11,3% dizem não a ter. Contudo, esta percentagem é alta; muito provavelmente entenderam formação específica como habilitação académica suficiente para ser opositor aos concursos para recrutamento de auxiliares. Como podemos concluir estes profissionais precisam de formação para trabalhar nos JI – formação de Animadores e/ou Auxiliares de Ação Educativa, com enfoque no Pré-Escolar.

A idade dos AUT (cf. Tabela 16) situava-se entre os 30 e os 65 anos (idade média de 46,18), a maioria (54,5%) é do sexo feminino e 45,5% são do sexo masculino.

Tabela 16 - Caracterização dos Autarcas/AUT

AUT/Autarca representante no Conselho Geral do AE (n=11)		média (d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		46,18 (9,85) (30-65) n(%)
Sexo do Sujeito	Masculino	5 (45,5%)
	Feminino	6 (54,5%)
Profissão*	Aposentado	1 (9,1%)
	Professor	4 (36,4%)
	Vereador	2 (18,2%)
Habilitação Académica	9º Ano de Escolaridade	0
	12º Ano de Escolaridade	1 (9,1%)
	Curso Profissional	0
	Licenciatura	8 (72,7%)
	Mestrado	0
	Doutoramento	0
	Bacharelato	0
	CESE	0
	Complemento de Formação	0
Outra	2 (18,1%)	
Formação Específica Realizada	Sim	0
	Não	11 (100%)

*Nesta análise não foram incluídas as não respostas

Quanto às profissões, a maior parte dos AUT (36,4%) eram professores, seguindo-se com 18,1% vereadores.

As restantes profissões distribuíram-se da seguinte forma: aposentado (9,1%), Secretária de Vereação (9,1%), Técnico Ferroviário (9,1%), Técnico Superior-Psicologia (9,1%), e Técnico Superior-Sociologia (9,1%). A maioria (72,7%) tinha uma licenciatura, com o 12º ano tivemos 9,1% e outra habilitação académica (18,1%), onde foi indicado 2º ano de Secretariado e Relações Públicas e Curso Complementar dos Liceus. Ninguém (100% dos autarcas) recebeu formação específica para o cargo de representante no Conselho Geral do AE.

A idade dos PEE (cf. Tabela 17) situava-se entre os 22 e os 55 anos (idade média de 35,64), a maioria (73,8%) é do sexo feminino e 26,2% do sexo masculino.

Tabela 17 - Caracterização dos Pais e/ou Encarregados de Educação/PEE

PEE/Pais/Encarregado de Educação (n=183)		média (d.p.) (min-max)
Idade do Sujeito		35,64 (5,33) (22-55)
Sexo do Sujeito	Masculino	n(%) 48 (26,2%)
	Feminino	135 (73,8%)
Habilitação Académica*	9º Ano de Escolaridade	36 (19,7%)
	12º Ano de Escolaridade	51 (27,9%)
	Curso Profissional	8 (4,4%)
	Licenciatura	59 (32,2%)
	Mestrado	9 (4,9%)
	Doutoramento	1 (0,55%)
	Bacharelato	2 (1,1%)
	CESE	0 (0%)
	Complemento de Formação	0 (0%)
Membro do conselho geral do AE?*	Outra	13 (7,1%)
	Sim	26
Se respondeu não, sabe quem o/a representa?*	Não	156
	Sim	66
Membro do conselho pedagógico do AE?*	Não	65
	Sim	13
Se respondeu não, sabe quem o/a representa?*	Não	163
	Sim	52
	Não	79

*Nesta análise não foram incluídas as não respostas

Note-se que tínhamos planeado que na distribuição dos questionários aos PEE fosse solicitado que respondesse um pai e uma mãe. Os resultados evidenciam que não conseguimos tal equilíbrio na resposta, levando-nos a concluir que o questionário foi maioritariamente preenchido por mulheres/mães ou encarregadas de educação. As suas habilitações académicas eram muito diversificadas, a saber: 9º ano de escolaridade (19,7%), 12º ano de escolaridade (27,9%), curso profissional (4,4%), licenciatura (32,2%), mestrado (4,9%), doutoramento (0,55%), bacharelato (1,1%) e outra (7,1%). Dos 183 PEE que responderam ao questionário, 26 eram membros dos diversos conselhos gerais dos AEJI do distrito de C. Branco. Apesar de algumas inconsistências nos dados de resposta, é possível apurar que dos que não faziam parte dos diversos conselhos gerais dos AEJI, apenas 50% sabia quem os representa, sendo que a outra metade não o sabia.

Nos AEJI do distrito de C. Branco, 13 PEE são membros dos conselhos pedagógicos destas instituições. Dos 163 que não pertencem a estes órgãos, 52 sabem quem os representa e 79 não o sabem, resultados que se afastam muito da real participação e envolvimento dos PEE na vida escolar dos seus filhos.

10.3. Análise dos resultados da Parte II do questionário

10.3.1. Análise de fiabilidade das diversas dimensões em estudo

A Tabela 18 refere-se aos resultados obtidos em relação ao valores do teste de Cronbach, utilizado para avaliar a fiabilidade da Parte II do questionário, no total e nas várias dimensões estudadas.

Tabela 18 - Valores do Alfa de Cronbach nas dimensões da Parte II do questionário

Dimensão	Alfa de Cronbach	Nº de Questões
1. Funções dos AE	0,844	14
2. Aspetos positivos da integração dos JI nos AE	0,832	7
3. Funções do JI	0,632	11
4. Qualidade da coordenação e supervisão	0,934	9
5. Funcionalidade curricular das OCEPE	0,963	13
6. Organização e funcionamento da CAF	0,742	11
7. Qualidade do tempo da CAF	0,703	4
8. Qualidade do espaço da CAF	0,667	8
9. Qualidade dos profissionais da CAF	0,800	6
Total	0,950	83

O resultado do teste para a amostra global de 83 questões foi de 0,950. Analisando os valores por dimensões, podemos apurar que nas dimensões *Qualidade da Coordenação e Supervisão* e *Funcionalidade Curricular das OCEPE* os resultados se situam acima de 0,930 - 0,934 e 0,963, respetivamente. Em três das nove dimensões (1, 2 e 9) o resultado do teste é igual ou acima de 0,80; acima de 0,70 estão as dimensões seis e sete. Com valores mais baixos encontramos as dimensões oito - *Qualidade do Espaço da CAF* (0,667) e três - *Funções do JI* (0,632). Contudo, mesmo nesta última, o valor não desce abaixo dos 0,60. Ancorados nas investigações de George e Mallery, 2003, Freitas e Gonçalves, 2005; Urdan, 2001; Oviedo e Campo-Arias, 2005; Milan e Trez, 2005, apontados em Hora, Monteiro e Arica (2010, p.94), a propósito da fiabilidade dos questionários, referidas no ponto 8.3.5.3.1. *Procedimentos de análise estatística do questionário*, podemos afirmar que as subescalas são fiáveis para a avaliar os resultados que passamos a apresentar.

10.3.2. Análise descritiva e inferencial dos resultados nas diversas dimensões em estudo

De acordo com o que foi descrito no Capítulo 8 - *Fundamentos e Procedimentos Metodológicos* - (8.3.5.3. O inquérito por questionário), recolhemos as opiniões dos MCE através da Parte II do questionário e agrupámos os resultados em nove dimensões de análise as quais, como mostraram os valores descritos no subponto anterior, demonstram valores de consistência interna aceitáveis. Passamos agora a apresentar os resultados obtidos em cada uma delas, considerando as perceções dos diferentes MCE: AUT, DIR, CD, ED, AAO e PEE.

Esta análise vai seguir os seguintes procedimentos, para cada uma das dimensões:

- i) Resultados descritivos na dimensão em estudo, tendo em conta que cada questão é respondida numa escala de Likert de cinco categorias, sendo o valor mais alto possível de obter 4: Discordo Totalmente/DT (1), Discordo em Parte/DP (2), Concordo em Parte CP (3), Concordo Totalmente CT (4) e Não sei/ Não se aplica ao meu caso/NS/NA (0).
- ii) Resultados do teste ANOVA na dimensão;
- iii) Resultados do teste ANOVA, nas questões/Q de cada dimensão, para detetar diferenças estatisticamente significativas, entre os MCE;
- iv) Resultados da diferença das médias no teste post hoc de Gabriel nos casos em que existam diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

Todos os outputs estatísticos encontram-se nos anexos em CD-ROM.

10.3.2.1. Dimensão 1 - Funções dos Agrupamentos de Escolas

Para os membros de uma comunidade educativa é imprescindível ter uma visão sistémica da organização (Bertalanffy, 1975, Chiavenato, 2003, Landsheere, 1994, Bronfenbrenner, 1986, Laszlo & Krippner, 1998).

No caso particular desta investigação, importava conhecer as suas opiniões sobre as funções dos AE (cf. Tabela 19), o que fizemos através da Dimensão 1 constituída pelas questões 1 a 14 do questionário, uma vez que em cada questão o máximo possível de obter é 4 e o mínimo 1, os valores totais nesta dimensão podem variar entre 14 e 56 pontos.

Tabela 19 - Funções dos AE (Q1 a Q14): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	51,0909	3,26970	44,00	55,00
DIR	14	51,5714	3,54562	42,00	56,00
CD	18	52,0000	3,12485	42,00	56,00
ED	95	51,2000	4,36036	30,00	56,00
AAO	84	49,7024	9,07370	0,00	56,00
PEE	183	51,3880	5,55762	17,00	56,00
Total	405	51,0198	6,06766	0,00	56,00

Em função dos diferentes grupos de sujeitos considerados, podemos verificar que a média total obtida (51) se aproxima do máximo possível (56), para o caso de todos responderem concordo totalmente/valor 4 a todas as questões da dimensão 1, expressando uma opinião muito favorável em relação às diversas questões colocadas. Ainda assim, em termos comparativos, os AAO obtiveram uma média de 49,7 (a mais baixa), os AUT, DIR, ED e PEE, um valor de 51 (aprox.) e a média mais alta foi obtida pelos CD (52). Porém, a aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 20) permite-nos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas na média da dimensão 1 para os diferentes MCE, dado que o p obtido é de 0,381 ($> 0,05$).

Tabela 20 - Funções dos Agrupamentos de Escolas: valores da ANOVA

Dimensão 1	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	p
Entre grupos	195,291	5	39,058	1,062	0,381
Dentro dos grupos	14678,551	399	36,788		
Total	14873,842	404			

A aplicação do mesmo teste às várias questões da dimensão 1 (cf. Tabela X) apresenta os seguintes resultados expressos na Tabela 21

Nas questões 2,3,5,6,7,9,10,13 e 14 obtivemos um $p > 0,05$, o que nos permite concluir que não há diferenças estatisticamente significativas nas opiniões dos diferentes grupos de MCE nestas questões. :

Nas outras questões (1,4,8,11,12) da dimensão 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, tal como podemos observar na Tabela 21.

Tabela 21 - Funções dos AE: valores da ANOVA nas diferentes questões da dimensão 1

Dimensão 1	F	p
Q1. Proporcionar maior ligação entre o JI e os outros níveis de ensino	3,451	0,005
Q2. Ajudar a resolver situações de isolamento do JI	1,106	0,357
Q3. Colocar os recursos humanos e materiais ao dispor de todos os níveis de ensino	2,069	0,068
Q4. Dispor de um edifício próprio/separado para o JI	4,976	0,000
Q5. Incentivar a participação de elementos da comunidade educativa na direção, administração e gestão do AE	1,083	0,369
Q6. Desenvolver ações de formação pedagógica para todas as pessoas ligadas às diversas escolas e JI	1,479	0,196
Q7. Promover o trabalho em equipa entre todas as pessoas da escola, independentemente das suas funções	1,205	0,306
Q8. Reconhecer autoridade a todos os níveis de ensino	2,631	0,023
Q9. Divulgar as suas finalidades e projetos de trabalho	1,071	0,376
Q10. Realizar atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade local	1,535	0,178
Q11. Divulgar as suas regras de funcionamento através de um regulamento interno	3,070	0,010
Q12. Proporcionar as suas atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família, de forma gratuita, para todas as crianças	6,433	0,000
Q13. Trabalhar em equipa com a autarquia para a melhoria das atividades de apoio à família	1,506	0,187
Q14. Solicitar o apoio do Estado na ajuda às crianças com maiores dificuldades socioeconómicas	0,970	0,436

Os valores obtidos em cada uma destas questões pelos diferentes MCE encontram-se na Tabela 22.

Tabela 22 - Médias por MCE nas questões 1, 4, 8, 11 e 12 da dimensão 1

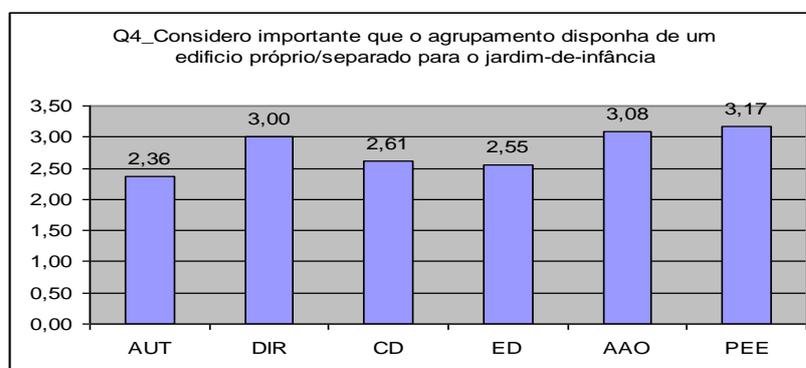
MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q1	3,64	3,93	4	3,83	3,54	3,58	3,66
Média_Q4	2,36	3	2,61	2,55	3,08	3,17	2,95
Média_Q8	3,82	3,5	3,89	3,84	3,45	3,63	3,66
Média_Q11	3,55	3,86	4	3,94	3,62	3,75	3,78
Média_Q12	3	3,43	3,17	3,28	3,55	3,76	3,55

De acordo com esses valores a avaliação dos MCE continua a mostrar um bom nível de concordância, ainda que o valor total mais baixo seja 2,95 na Q4. As restantes posições distribuem-se por 3,55, na Q12, nas Q1 e Q8 (3,66 cada) e a mais alta é atribuída à Q11 com 3,78.

A realização do teste *post-hoc* de Gabriel, para identificar que pares de MCE se distinguem estatisticamente entre si, não evidenciou diferenças estatísticas na Q1, o que mostra que os MCE concordam bastante com a ideia de que o **AE proporciona maior ligação entre o JI e os outros níveis de ensino.**

Na Q4, referente à existência de um edifício próprio para o AE separado do JI, e de acordo com os valores do teste de Gabriel, as diferenças estatisticamente significativas encontradas são entre ED/AAO (-0,536¹) e ED/PEE (-0,622). No Gráfico 8 podemos observar a distribuição das respostas pelos diferentes MCE.

Gráfico 8 - AE com edifício próprio/separado para o JI



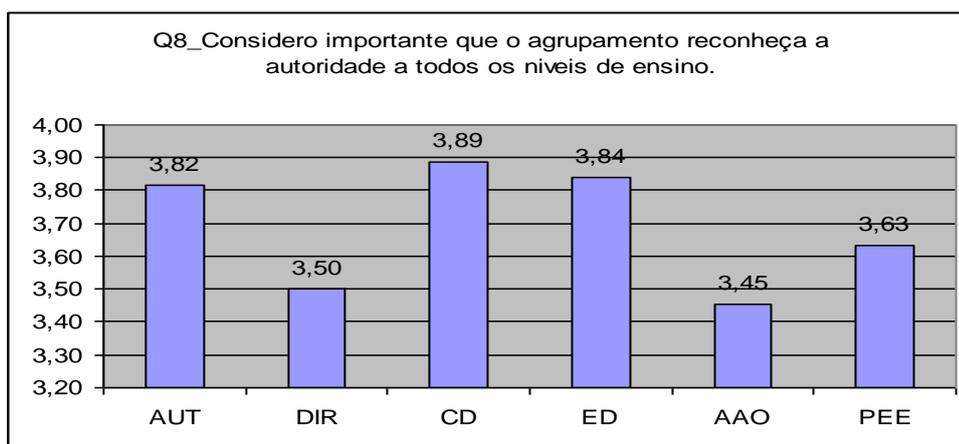
A análise do Gráfico 8 torna claro que os ED estão pouco de acordo (2,55) com a questão, comparativamente com os AAO (3,08) e com os PEE (3,17) que se aproximam do concordo totalmente. Apesar de o teste não ter detetado diferenças estatísticas entre qualquer um dos grupos e os AUT, estes também têm um resultado pouco favorável neste assunto (2,36, o mais baixo dos seis grupos). A ideia de um edifício próprio para os meninos pequenos, pode estar ligada com a proteção específica que as crianças do JI necessitam. Relacionando este resultado com o das entrevistas exploratórias, relembramos que os PEE manifestaram receio na relação com os mais velhos: *mas às vezes é pior por causa dos grandes (...)* (das brigas) (P). Em síntese, dos inquiridos **quase ninguém discorda que os JI tenham edifícios próprios/separados do(s) restantes do AE.**

As diferenças significativas encontradas, de acordo com o teste de Gabriel, na Q8, relacionada com o reconhecimento que o AE dê a todos os níveis de ensino, são entre ED/AAO (-0,390).

Ao observarmos o Gráfico 9, é evidente que todos concordam que uma das funções dos AE é reconhecer autoridade a todos os níveis de ensino: os AAO (3,45) são os mais moderados na concordância. Os CD estão quase no concordo totalmente (3,89) seguidos dos ED (3,84), dos AUT (3,82) e dos PEE (3,63). Os ED e os AAO são os que distam mais entre si. Conclui-se que **a autoridade e o seu reconhecimento são determinantes, sobretudo para que aqueles que se encontrem “presos nas teias das culturas escolares” deixem de sentir ameaça** (Libório & Portugal, 2007, p. 338).

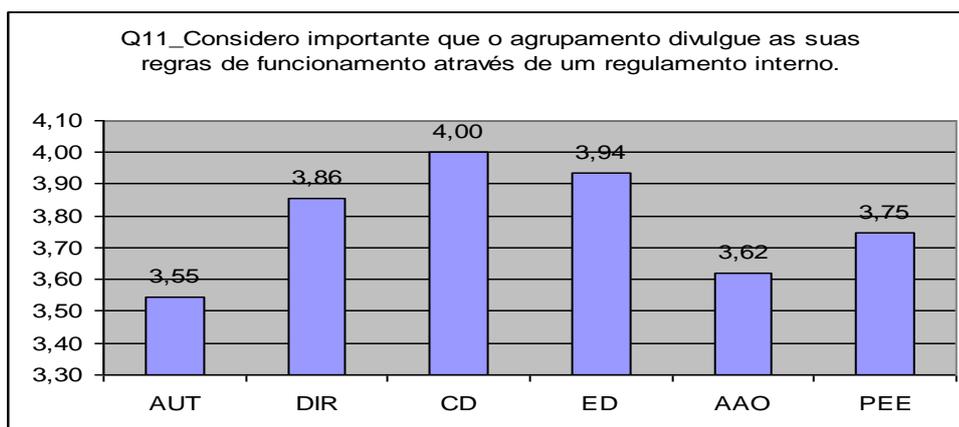
¹ Diferença entre as médias de cada um dos grupos.

Gráfico 9 - Reconhecer autoridade a todos os níveis de ensino



Os resultados obtidos na Q11, relativa à existência de um regulamento interno de divulgação das regras internas do AE, apresentam-se no gráfico 10.

Gráfico 10 - Divulgar regras de funcionamento através de um regulamento interno



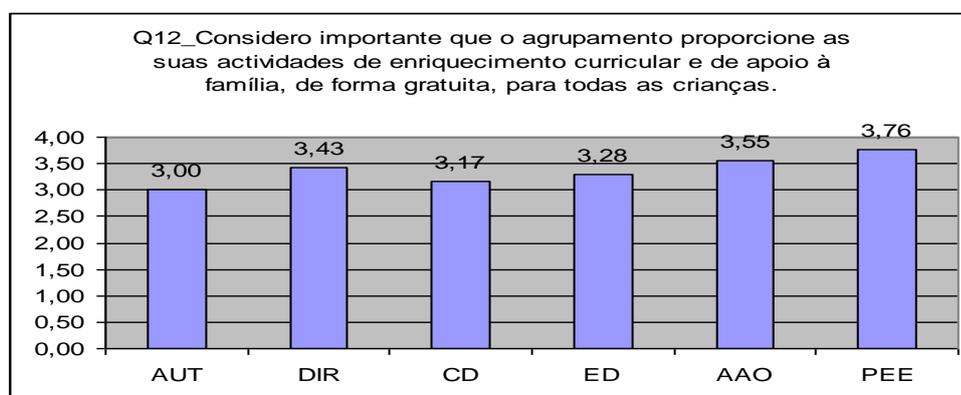
A divulgação das regras de funcionamento dos AE, através do regulamento interno é um aspeto muito valorizado pelos MCE. Os resultados (cf. Gráfico x) evidenciam um nível de concordância mínimo de 3,55 (AUT) e um nível máximo de 4/concordando totalmente com a ideia (CD). Muito aproximado está o posicionamento dos DIR (3,86).

Os AAO concordam seguramente (3,62) e os PEE aproximam-se do valor máximo, com 3,75. As diferenças significativas encontradas pelo teste Gabriel foram entre AAO/ED (-0,318). Os resultados dos ED aproximam-se dos obtidos pelos CD (3,94). Este resultado parece natural dado que os CD são educadores de infância.

O gráfico 11, relativo à questão 12, ilustra bem a preocupação dos MCE quanto à gratuitidade das AEC e da CAF para todas as crianças, preocupação essa aqui evidenciada no elevado grau de concordância que manifestam com o pressuposto apresentado. O teste

Gabriel mostrou a existência de diferenças significativas entre AUT/PEE (-0,760), CD/PEE (-0,593) e ED/PEE (-0,475).

Gráfico 11 - Gratuidade das atividades da CAF para todas as crianças



As diferenças encontradas entre AUT (3) e PEE (3,76), CD (3,17) e PEE e ED (3,28) e PEE expressam a percepção do AUT nas responsabilidades da instituição que representa, os membros da comunidade da escola (ED e CD) e os pais, na defesa dos seus direitos de cidadãos, mas nem sempre conhecedores da lei. Com efeito, a consulta da legislação em vigor deixa claro que a responsabilidade do Estado na gratuidade tem a ver com a componente letiva e não com a componente social, que deve ser suportada pelos pais e (apenas) comparticipada de acordo com os seus rendimentos.

10.3.2.2. Dimensão 2 - Aspectos positivos da integração dos JI nos AE

A integração dos JI nos AE inseriu-se no movimento de (re)ordenamento da rede dos ensinos básico, secundário e da EPE ocorrido em finais do século XX. Das suas finalidades destacavam-se: o combate ao isolamento escolar, o aumento das condições de trabalho e o garante do percurso sequencial dos alunos.

A Tabela 23 sistematiza os resultados obtidos nesta investigação, quando inquirimos os MCE dos JIAE sobre os aspectos positivos dessa integração através das questões 15 a 21 do questionário. Nesta dimensão, constituída por sete questões, podemos obter um mínimo de 7 e um máximo de 28 pontos.

Tabela 23 - Aspectos positivos da integração dos JI nos AE (Q15 a Q21): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	25,7273	3,28910	17,00	28,00
DIR	14	25,5000	2,06621	22,00	28,00
CD	18	24,6667	2,65684	18,00	28,00

ED	95	25,0211	3,34848	15,00	28,00
AAO	84	24,1071	5,21124	0,00	28,00
PEE	183	24,7213	3,60005	8,00	28,00
Total	405	24,7160	3,85708	0,00	28,00

Pudemos apurar que a média total obtida (24,71) se aproxima do valor máximo possível de obter (28), para o caso de todos responderem concordo totalmente/valor 4 a todas as questões da dimensão 2, o que constitui um forte indicador da sua opinião favorável em relação à integração dos JI nos AE. Os resultados revelam uma distribuição de respostas que se situa entre os valores 24,66 para os CD e 25,72, no caso dos AUT.

Tabela 24 - Aspetos positivos da integração dos JI nos AE: valores da ANOVA

Dimensão 2	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	P
Entre grupos	59,883	5	11,977	0,803	0,548
Dentro dos grupos	5950,462	399	14,913		
Total	6010,346	404			

A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 24) permite-nos afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas na média da dimensão 2 para os diferentes MCE, dado que o p obtido é de 0,548 (>0,05).

A aplicação do mesmo teste às várias questões da dimensão 2 (cf. Tabela 25) mostra que nas questões 15, 16, 18, 19 e 21 não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 25 - Aspetos positivos da integração dos JI nos AE: valores da ANOVA nas diferentes questões

<i>Dimensão 2</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Q15. Poder ser considerado como todos os outros níveis de ensino	1,075	0,374
Q16. Poder ter acesso a maior quantidade de materiais de apoio	1,815	0,109
Q17. Poder existir colaboração entre educadores e professores de outros níveis de ensino	2,317	0,043
Q18. As crianças pequenas podem brincar/trabalhar com crianças de outras idades	1,455	0,204
Q19. A comunidade pode perceber melhor o trabalho que se desenvolve	0,831	0,528
Q20. A participação/colaboração dos pais pode aumentar	3,436	0,005
Q21. O trabalho dos educadores pode ser mais reconhecido	0,323	0,899

Analisemos, agora, as questões da dimensão 2, onde as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos se fazem notar (cf. Tabela 26).

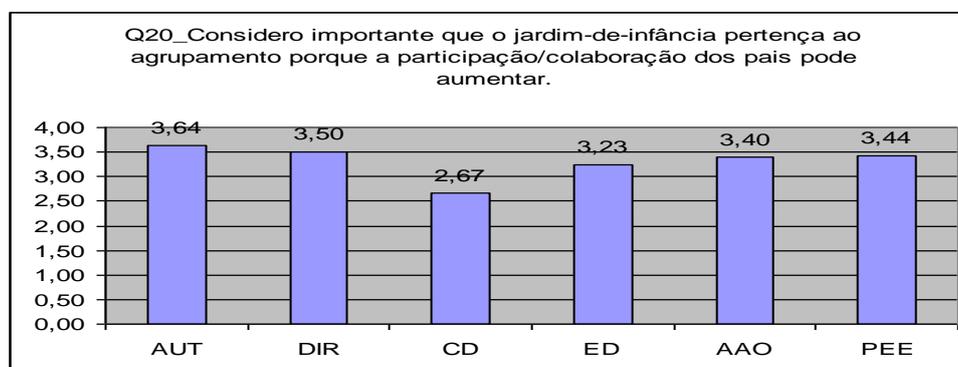
Aplicado o teste de Gabriel, os resultados obtidos para a questão 17 indicam que as diferenças existentes entre os diferentes MCE não são estatisticamente significativas, enquanto que na questão 20 são significativas para os pares: AUT/CD (0,970), CD/AAO (-0,738) e CD/PEE (-0,770).

Tabela 26 - Médias por MCE para as questões 23 e 30 da dimensão 3

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q17	3,82	3,93	3,83	3,77	3,51	3,67	3,68
Média_Q20	3,64	3,5	2,67	3,23	3,4	3,44	3,36

As diferenças encontradas são sempre entre o CD (os que obtêm o resultado mais baixo) e os AAO, os PEE e os AUT (cf. Gráfico 12). É notória a maior convicção dos AAO (3,40), dos PEE (3,44) e dos AUT (3,64) da maior participação dos pais pelo facto de o JI passar a pertencer ao AE, comparativamente aos CD. Apesar de não discordarem os CD, que são educadores e fazem a coordenação e supervisão do JI, não estão tão entusiasmados como os outros MCE. Muito provavelmente têm sentido mais de perto que nos JI da rede pública a participação dos pais tem vindo a decrescer, não é consistente e têm pouco envolvimento na responsabilização do projeto pedagógico (Vasconcelos, 1990). Contudo, comparativamente com outros níveis de ensino, nos JI a colaboração é mais frequente, mais positiva, mais informal e mais continuada, de acordo com o modelo de Joyce Epstein (Marques, 2008). Ainda assim, todos são muito favoráveis à ligação estreita entre JI e a família, questão emblemática dos modelos de elevada qualidade (Harms & Clifford, 2002).

Gráfico 12 - Aumento da participação dos PEE pelo facto de o JI pertencer ao AE



10.3.2.3. Dimensão 3 - Funções do JI

Ser membro de uma comunidade educativa implica, entre outros aspetos, conhecer as funções da instituição: as que foram desenhadas pela lei e configuram o arquétipo institucional, mas também as resultantes da investigação produzida ao longo dos tempos e ainda um conjunto de conceções próprias da sociedade, interpretadas ao limite pelas ideias individuais na interação organizacional. Auscultar essas ideias/opiniões foi o

propósito deste grupo de onze questões (Q22 a Q32) sistematizadas na dimensão 3. Vejamos esses resultados de forma sistemática, ao observar a tabela 27.

Tabela 27 - Funções dos JI (Q22 a Q32): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	39,2727	3,06891	34,00	42,00
DIR	14	37,3571	2,95107	30,00	42,00
CD	18	38,2778	3,21404	33,00	44,00
ED	95	38,5684	2,65239	29,00	44,00
AAO	84	39,4048	4,04528	15,00	44,00
PEE	183	39,7322	3,62370	12,00	44,00
Total	405	39,2321	3,49971	12,00	44,00

A média total obtida (39,23) aproxima-se do valor da média máxima possível de obter (44), para o caso de todos responderem concordo totalmente/valor 4 a todas as questões da dimensão 3, o que expressa uma opinião muito favorável em relação às diversas questões. Ao olhar para os resultados dos diferentes grupos, os DIR apresentam o valor mais baixo (37,35), os CD e ED, com 38,27 e 38,56, respetivamente. Os valores mais altos foram atribuídos pelos AAO (39,40) e pelos PEE (39,73).

Quando aplicámos o teste ANOVA (cf. Tabela 28) concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas na média da dimensão 3 para os diferentes MCE, dado que o p é de 0,025 (<0,05).

Tabela 28 - Funções do JI: valores da ANOVA

Dimensão 3	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	p
Entre grupos	155,752	5	31,150	2,593	0,025
Dentro dos grupos	4792,430	399	12,011		
Total	4948,183	404			

No entanto as comparações múltiplas do teste Gabriel não detetaram diferenças entre nenhum par de grupos.

Em seguida aplicámos este teste para cada questão da dimensão 3. Os resultados estão compilados na tabela 29.

Tabela 29 - Funções do JI: valores da ANOVA nas diferentes questões

<i>Dimensão 3</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Q22. Ser a primeira etapa do sistema educativo	2,078	0,067
Q23. Ter como prioridade a segurança das crianças enquanto os pais trabalham	17,657	0,000
Q24. Promover o desenvolvimento global e equilibrado das crianças	1,267	0,277
Q25. Respeitar as características individuais das crianças	,924	0,465
Q26. Contribuir para a felicidade da criança	,491	0,783
Q27. Preparar as crianças para a escola do 1º ciclo	1,940	0,087
Q28. Informar os pais que a componente letiva (tempo com o educador) é gratuita	1,871	0,098
Q29. Incentivar a colaboração da família	1,772	0,118
Q30. Não ser obrigatório	5,342	0,000
Q31. Promover atividades letivas e atividades de apoio à família (prolongamentos)	1,366	0,236
Q32. Ter dois educadores para que a criança esteja sempre acompanhada pelo menos por um	2,142	0,060

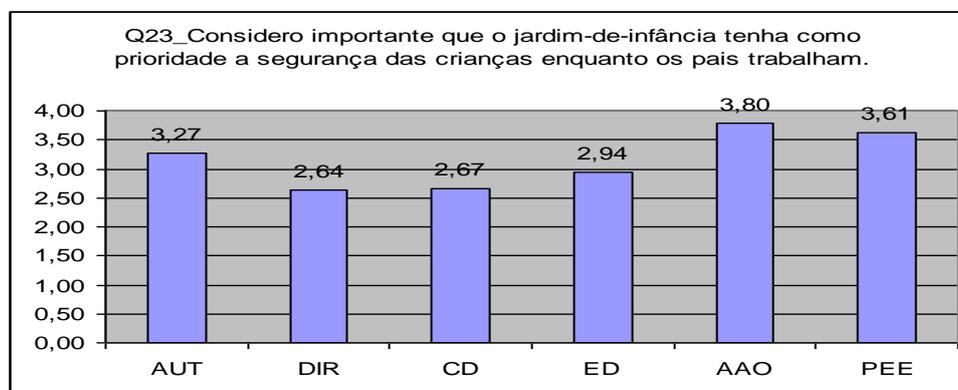
Analisemos, agora, as questões da dimensão 3 onde as *diferenças estatisticamente significativas* entre os grupos se fazem notar (cf. Tabela 30).

Tabela 30 - Médias por MCE para as questões 23 e 30 na dimensão 3

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q23	3,27	2,64	2,67	2,94	3,8	3,61	3,41
Média_Q30	2,73	1,64	2	1,63	1,95	2,24	2,02

Na Q23, as diferenças estatísticas encontradas foram entre os pares DIR/AAO (-1,155) e DIR/PEE (-0,969); CD/AAO (-1,131) e CD/PEE (-0,945); ED/AAO (-0,861) e ED/PEE (-0,675). Os DIR *discordam em parte* (2,64) com os AAO (3,8) e com os PEE (3,61); os CD *discordam em parte* (2,67) com os AAO (3,8) e com os PEE (3,61); os ED *discordam em parte* (2,94) com os AAO (3,8) e com os PEE (3,61).

Gráfico 13 - A segurança das crianças como prioridade

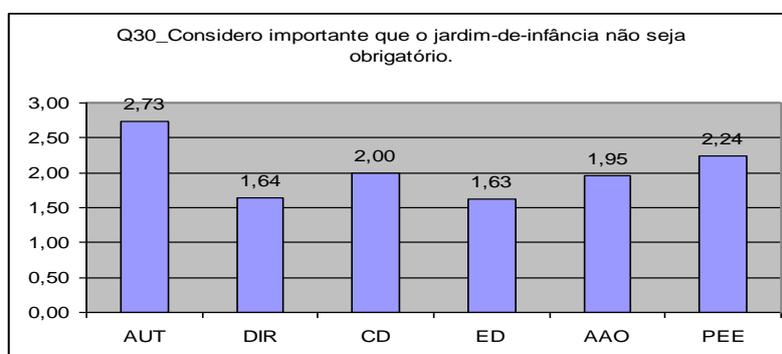


A diferença encontrada entre os grupos DIR, CD e ED, por um lado, e AAO e PEE, por outro, parece evidenciar que os primeiros não valorizam tanto como função do JI a

segurança das crianças (ainda que não a desconsiderem) (cf. Gráfico 13). Zelar pela integridade física e psicológica é uma das prioridades dos AAO e dos pais. Por mais que estes últimos valorizem outras funções, o que mais desejam é que as crianças estejam seguras. É com certeza, a preocupação com as necessidades básicas, função de guarda, de boa guarda, exigível a qualquer instituição no século XXI onde tantas ameaças surgem. É o reclamar da função social, que apesar de não se dissociar da educativa, contribui para que a construção identitária da EPE continue a não ser um processo consensual. Um dos desafios destes tempos passa por reconciliar estes dois grandes fins atribuídos à EPE (Gaspar, 2005).

Na Q30, e quanto à obrigatoriedade deste setor educativo, as diferenças de opinião são entre AUT/ED (1,096) e ED/PEE (-0,609).

Gráfico 14 - A importância da não obrigatoriedade do JI



Parece que os ED entendem que apesar de ser muito importante a EPE ser a primeira etapa da educação básica (pontuaram com 3,99) discordam (entre o totalmente e o em parte, 1,63) com a obrigatoriedade, em comparação com o valor dos AUT (2,73) e dos PEE (2,24) (cf. Gráfico 14). Este posicionamento pode dever-se apenas ao facto de conhecerem a lei em vigor; a EPE não é obrigatória.

10.3.2.4. Dimensão 4 - Qualidade da coordenação e supervisão

Do trabalho desenvolvido pelas estruturas de coordenação e supervisão depende muito do sucesso do projeto educativo dos AE e do trabalho pedagógico desenvolvido em JI. Os MCE dos JIAE do distrito de C. Branco expressaram as suas opiniões sobre estas estruturas através das 9 questões (Q33 a Q41), as quais constituem a Dimensão 4 do nosso questionário, cujos resultados se apresentam de forma sistemática na Tabela 31.

Tabela 31 - Qualidade da coordenação e supervisão (Q33 a Q41): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	30,0909	1,51357	27,00	32,00
DIR	14	28,9286	5,19562	15,00	36,00
CD	18	31,2778	4,05558	21,00	36,00
ED	95	30,3263	4,50164	15,00	36,00
AAO	84	27,0119	11,25658	0,00	36,00
PEE	183	29,5792	7,68422	0,00	36,00
Total	405	29,2889	7,78027	0,00	36,00

Nesta dimensão, a média total situou-se nos 29,28 para um valor máximo possível de 36 (no caso de todos responderem concordo totalmente/valor 4 a todas as questões da dimensão). Analisando, detalhadamente, os valores em cada categoria de sujeitos observa-se que os AAO (27,01), DIR (28,92) e PEE (29,57) obtiveram as médias mais baixas, enquanto que os AUT (30,09), ED (30,32) e CD (31,27) alcançaram as mais altas.

Ao aplicar o teste ANOVA (cf. Tabela 32) verificámos **que não existem diferenças estatisticamente significativas** na média da Dimensão 4 para os diferentes MCE, dado que o p é de 0,062 ($>0,05$).

Tabela 32 - Qualidade da coordenação e supervisão: valores da ANOVA

Dimensão 4	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	p
Entre grupos	633,278	5	126,656	2,121	0,062
Dentro dos grupos	23821,922	399	59,704		
Total	24455,200	404			

Contudo, o mesmo teste aplicado às várias questões apresentou os resultados apresentados na Tabela 33.

Tabela 33 - Qualidade da coordenação e supervisão: valores da ANOVA nas diferentes questões

Dimensão 4	F	p
Q33. Depende da orientação educativa definida no projeto educativo do AE	1,191	0,313
Q34. Depende dos objetivos e da programação das atividades previstas no plano de atividades do AE	1,029	0,400
Q35. Depende da experiência do diretor, como professor	0,834	0,526
Q36. Depende da autoridade pedagógica que o departamento do pré-escolar tem no conselho pedagógico	2,249	0,049
Q37. Depende da importância que o diretor atribui ao conselho pedagógico	2,024	0,074
Q38. Depende da boa articulação entre a coordenação do JI e a coordenação do	3,437	0,005

departamento do pré-escolar		
Q39. Depende da competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico	2,729	0,019
Q40. Depende da preocupação do conselho pedagógico com a formação e a atualização do pessoal docente e não docente	1,224	0,297
Q41. Depende do trabalho de equipa entre o coordenador de estabelecimento, os educadores de infância e outros professores	1,797	0,112

Nas questões 33, 34, 35, 37, 40, e 41 obtivemos um $p > 0,05$, do que se conclui que *não há diferenças estatisticamente significativas* nas opiniões dos diferentes grupos de MCE.

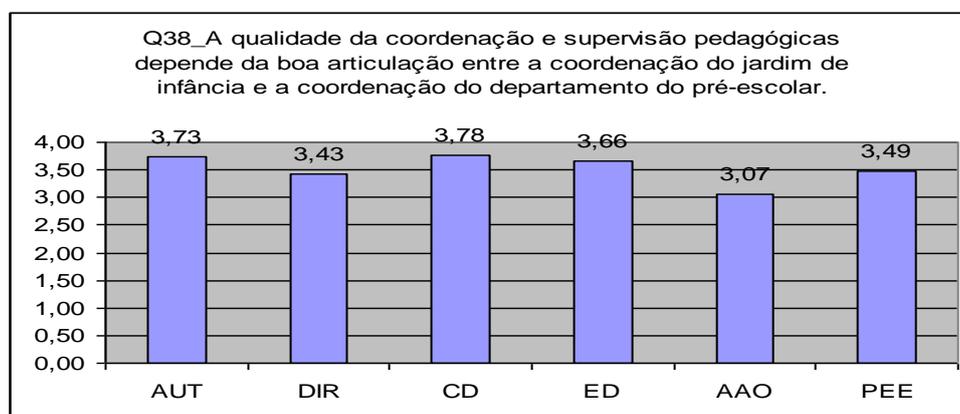
Nas questões onde *existem diferenças estatisticamente significativas* entre os grupos, o panorama é o que se encontra apresentado na Tabela 34.

Tabela 34 - Médias por MCE para as questões 36, 38 e 39, da dimensão

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q36	2,55	3,14	3,33	3,23	2,73	3,04	3,02
Média_Q38	3,73	3,43	3,78	3,66	3,07	3,49	3,46
Média_Q39	3,55	3,36	3,44	3,29	2,83	3,31	3,22

De acordo com esses resultados, os MCE concordam que a qualidade da coordenação e supervisão pedagógica depende da *boa articulação entre a coordenação do JI e a coordenação do departamento do pré-escolar* (3,46), da *competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico* (3,22) e concordam menos com o fator *autoridade pedagógica que o departamento do pré-escolar tem no conselho pedagógico* (3,02). Realizado o teste Gabriel, na Questão 36 não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre os pares. Na Q38 as diferenças significativas encontradas foram entre ED/AAO (0,592) e AAO/PEE (0,415).

Gráfico 15 - Articulação entre a coordenação do JI e a coordenação do departamento do PE



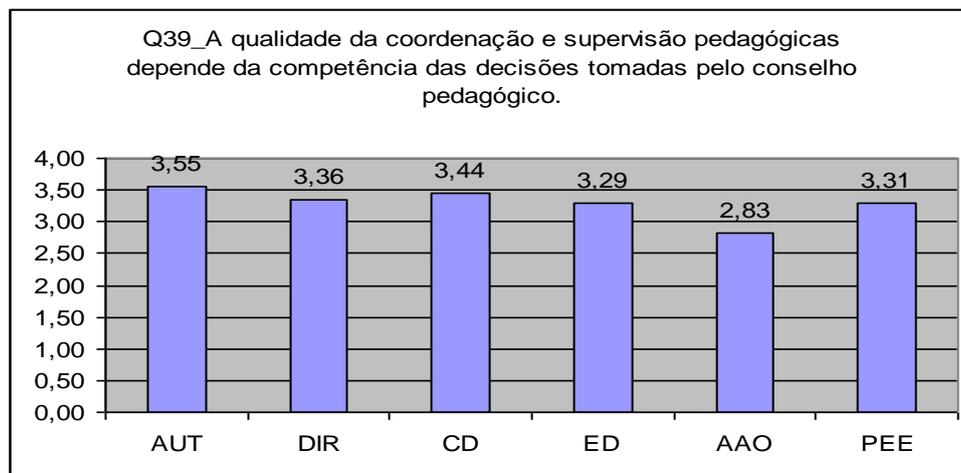
Os AAO apresentam diferenças estatisticamente significativas com os grupos ED e PEE, apesar de concordarem em parte com a questão (cf. Gráfico 15). Contudo, pensamos que a sua posição é única na observação deste trabalho e, como ficou patente, não concordam que a articulação entre a coordenação do JI e os CD seja determinante para a qualidade da coordenação e supervisão pedagógicas.

Este resultado é um pouco preocupante, uma vez que a articulação entre duas estruturas tão determinantes para a qualidade global, como o são a coordenação do JI e a coordenação do departamento do PE, que é exercida por um ED, devia obter um maior nível de concordância dos AAO. Não sendo assim, pode significar que o que dizem, resultante do que observam, pode significar que a busca pela qualidade não é ainda uma ação *plural*; é desgarrada, é singular; é dito que é feito *-ênfase no discurso*, mas descurado na prática, não é dado *ênfase na ação* (Sá-Chaves, 2002). Esta situação, juntamente com outras, retrai a qualidade; não a promove. A promoção da qualidade joga-se muito na capacidade de auto-motivação da escola/JI; no fundo *perspetivar a qualidade a partir do interior* (Katz, 1992, 1995).

Na Q39 as diferenças significativas encontradas no teste de Gabriel foram entre AAO/PEE (-0,473).

Apesar de concordarem em parte com a questão (2,83), os AAO apresentam diferenças estatisticamente significativas com os PEE, que concordam em parte (3,31), com a ideia de que a qualidade da coordenação e supervisão pedagógicas depende da competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico/CP (cf. Gráfico 16). O fundamento para a discussão deste resultado é o mesmo do da análise da questão anterior, acrescido do seguinte: os PEE têm assento no CP (artº 32, alínea c, DL 75/2008) e talvez por isso valorizem o seu papel na qualidade da coordenação e supervisão pedagógicas.

Gráfico 16 - Competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico



Em síntese, a valorização atribuída pelos MCE nas questões relacionadas com a qualidade da coordenação e supervisão pedagógicas acentuam o sentimento de alguma forma generalizado de que a qualidade é um conceito extraordinariamente dúbio; um plural difuso que pode constituir um problema bem maior quando o recolocamos no mundo da educação (Lemos, 2002).

10.3.2.5. Dimensão 5 - Funcionalidade curricular das OCEPE

As OCEPE surgiram em 1997 e passaram a constituir um quadro de referência nacional para todos os educadores (ME/DGIDC, 2007). Com as treze questões (Q42 a Q54) do nosso questionário que constituem a dimensão Funcionalidade Curricular das OCEPE procurámos evidenciar as opiniões dos MCE sobre o uso especial lhe foi dado, a sua funcionalidade, e como é interpretada essa ação. No fundo, perceber a pertinência e o sentido das oportunidades educativas que proporcionaram (ME, 1997), saber se foram a base segura de projetos curriculares de qualidade. Os resultados foram os apresentados na Tabela 35.

Tabela 35 - Funcionalidade curricular das OCEPE (Q42-Q54): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	39,2727	13,49882	0,00	48,00
DIR	14	37,9286	14,21518	0,00	52,00
CD	18	45,2222	4,50562	36,00	51,00
ED	95	48,1579	4,13937	36,00	52,00
AAO	84	38,8571	16,64089	0,00	52,00
PEE	183	43,4809	11,22734	0,00	52,00
Total	405	43,3901	11,86583	0,00	52,00

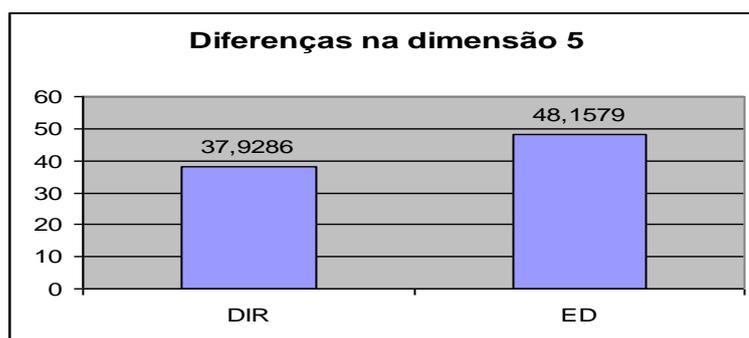
Os resultados (cf. Tabela 35) indicam uma média total que expressa um nível de grande concordância 43,39 para um máximo possível de 52, para o caso de todos responderem *concordo totalmente/valor 4* a todas as questões da Dimensão 5. Entre grupos, as médias mais baixas são as dos DIR (37,92), AAO (38,85) e AUT (39,27), sendo que as mais altas são as dos CD (45,22) e as dos ED (48,15).

Tabela 36 - Dimensão 5- Diferenças estatisticamente significativas entre DIR e ED: valores da ANOVA

Dimensão 5	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	P
Entre grupos	4551,539	5	910,308	6,941	0,000
Dentro dos grupos	52330,822	399	131,155		
Total	56882,360	404			

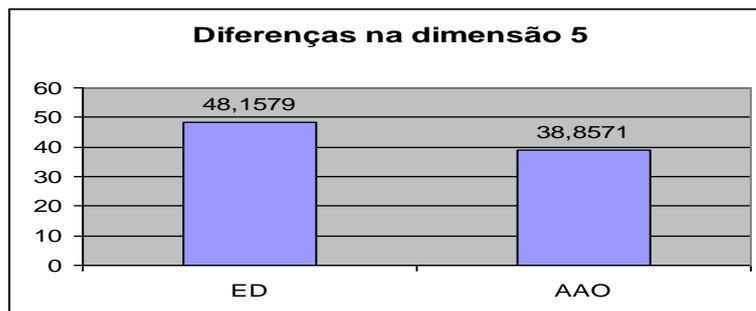
A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 36) permite-nos concluir que **existem diferenças estatisticamente significativas** na média da Dimensão 5 para os diferentes MCE, dado que o *p* é de 0,000 (<0,05).

Gráfico 17 - Diferenças estatisticamente significativas entre DIR e ED



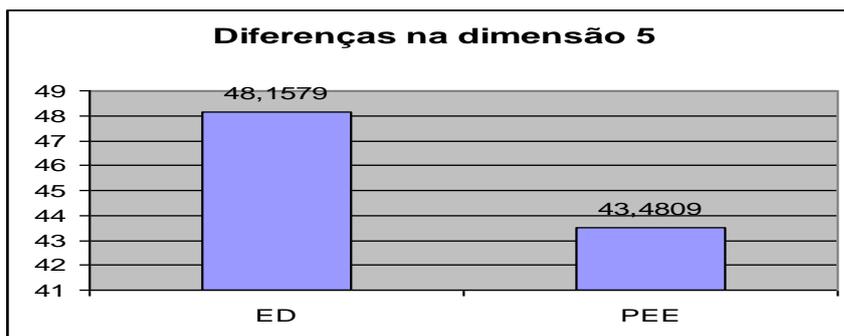
Realizado o teste de Gabriel, que efetua comparações múltiplas, apurámos (cf. Gráfico 17) que entre os grupos DIR e ED existem diferenças com o valor de -10,22. Esta diferença parece marcada pela postura dos DIR, pouco conhecedora da funcionalidade curricular das OCEPE. Recorde-se que, segundo os dados obtidos na sua caracterização, são todos licenciados, todos professores, nenhum é educador e nenhum fez formação sobre as OCEPE nem sobre a CAF. A sua formação contínua centrou-se na área da gestão e liderança. Contudo, são presidentes do conselho pedagógico, onde se discutem e aprovam projetos (educativo, curricular, de ação, planos de atividades) e é o projeto curricular que tem de ser o “verdadeiro instrumento de gestão no quadro do qual se hão-de estruturar todas as dimensões da instituição – a organização dos serviços, a coordenação pedagógica, a gestão financeira, o desenvolvimento e qualificação profissional dos seus docentes, as estratégias de trabalho colaborativo, a integração e formação de novos elementos, etc, etc”. (Roldão, 2000, p. 19).

Gráfico 18 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e AAO



Observaram-se igualmente diferenças significativa com um valor de 9,30 entre os grupos ED e AAO (cf. Gráfico 18). Como pode observar-se mais à frente na análise detalhada das questões da dimensão, as cisões têm a ver com a falta de articulação entre as duas componentes e a resistência dos educadores para planear e supervisionar todo o tempo do JI e algumas dificuldades de articulação entre JI, AE e autarquias.

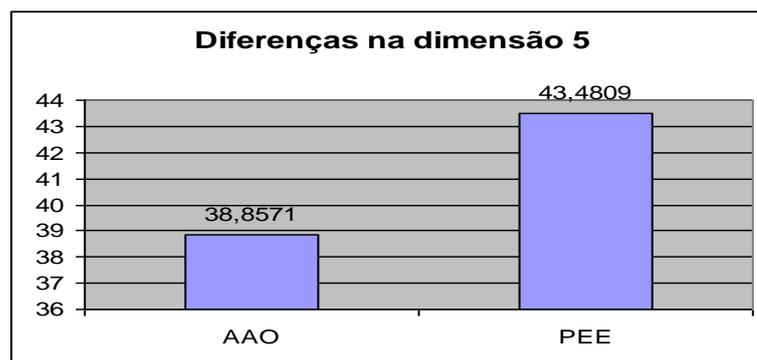
Gráfico 19 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e PEE



Nos grupos ED e PEE também existem diferenças estatisticamente significativas, com um valor é de 4,67 (cf. Gráfico 19). Existem visões algo diferenciadas sobre a funcionalidade das OCEPE, muito marcadas pelo facto de os PEE não conhecerem suficientemente as guidelines e entenderem que os assuntos do currículo são com os profissionais do JI. O seu nível de participação na construção do currículo está ainda numa fase incipiente.

Por fim, entre os grupos AAO e PEE, as diferenças significativas encontradas são de -4,62 (cf. Gráfico 20). Os AAO mostraram um desconhecimento preocupante dos princípios, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, enfim, do currículo da EPE, o que indicia a sua falta de formação para as funções que desempenham. No distrito, não existem animadores nos JIAE em estudo e apenas 10% dos assistentes operacionais têm um curso profissional de auxiliar. Os restantes têm o 9º e o 12º ano de escolaridade.

Gráfico 20 - Diferenças estatisticamente significativas entre AAO e PEE, na dimensão 5



A análise questão a questão, pela aplicação da ANOVA, resultou no cenário apresentada na Tabela 37.

Tabela 37 - Funcionalidade curricular das OCEPE: valores da ANOVA para as diferentes questões

<i>Dimensão 5</i> - As OCEPE são fundamentais para:	F	P
Q42. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que funcionam como uma referência para todo o PE	7,827	0,000
Q43. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que ajudam a explicitar as intenções para o ano letivo	6,670	0,000
Q44. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que ajudam a identificar de forma clara os conteúdos a desenvolver	4,462	0,001
Q45. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que dão pistas para o material a utilizar no JI	3,265	0,007
Q46. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que servem de auxílio à elaboração dos projetos de trabalho com as crianças	5,988	0,000
Q47. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que ajudam a clarificar as competências de aprendizagem da criança	3,277	0,007
Q48. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que são um suporte para o trabalho de colaboração com outros professores	4,111	0,001
Q49. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que são uma referência para a estruturação do ambiente educativo	8,140	0,000
Q50. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que permitem a utilização de metodologias diversificadas	4,770	0,000
Q51. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que recomendam formas de promover experiências educativas inclusivas e multiculturais	5,338	0,000
Q52. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que ajudam os educadores a refletir sobre o seu trabalho	5,015	0,000
Q53. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que fornecem dados sobre procedimentos de avaliação	3,803	0,002
Q54. Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que contribuem para o alcance das metas de aprendizagem definidas para o pré-escolar	5,813	0,000

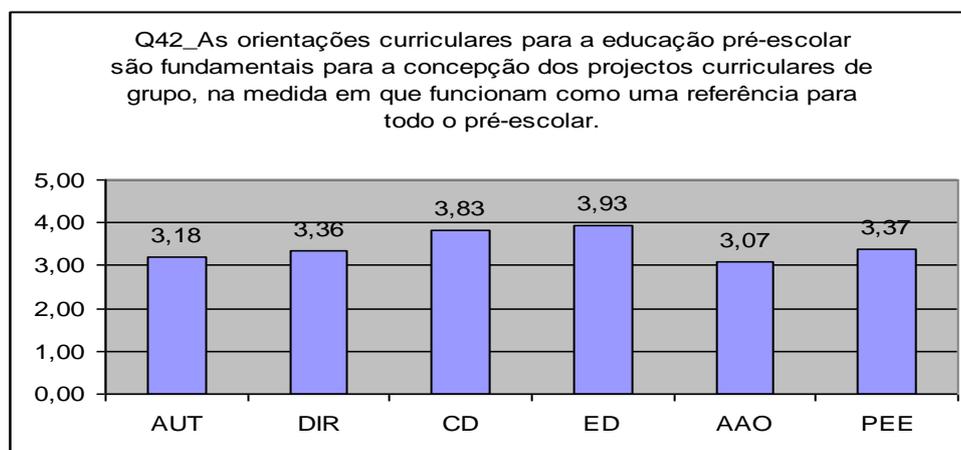
Em todas as questões (13) obtivemos um $p < 0,05$, o que nos permite concluir que *há diferenças estatisticamente significativas* nas opiniões dos diferentes grupos de MCE em todas elas. Os resultados específicos encontrados foram os que se encontram na Tabela 38.

Tabela 38 - Médias por MCE para as questões 42 a 54 na dimensão

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q42	3,18	3,36	3,83	3,93	3,07	3,37	3,45
Média_Q43	2,91	2,93	3,5	3,85	3,13	3,45	3,45
Média_Q44	2,91	3,21	3,61	3,8	3,19	3,46	3,47
Média_Q45	2,73	2,5	2,89	3,45	2,96	3,17	3,15
Média_Q46	3,18	2,93	3,56	3,73	2,95	3,47	3,4
Média_Q47	3,18	2,93	3,56	3,74	3,24	3,44	3,45
Média_Q48	3,09	3,21	3,33	3,53	2,86	3,39	3,3
Média_Q49	3,18	2,79	3,61	3,82	2,93	3,43	3,4
Média_Q50	3,09	2,79	3,28	3,68	2,93	3,25	3,26
Média_Q51	3,27	2,79	3,67	3,73	2,94	3,26	3,3
Média_Q52	3,09	2,93	3,5	3,68	2,88	3,22	3,26
Média_Q53	2,82	2,71	3,22	3,49	2,76	3,19	3,15
Média_Q54	2,64	2,86	3,67	3,73	3,01	3,39	3,36

Estes resultados situam-se acima do Discordo em Parte/DP (2), entre um mínimo de 2,5 na Q45, *Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que dão pistas para o material a utilizar no JI* (DIR) e um máximo de 3,93 *Conceber projetos curriculares de grupo, na medida em que funcionam como uma referência para todo o PE* (ED). De realçar que os PEE estão em todas as questões acima do *concordo em parte/CP* (mínimo 3,17, máximo 3,47), o que pode indiciar um bom nível de conhecimento, partilha e interesse na vida do JI.

Gráfico 21 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de grupo



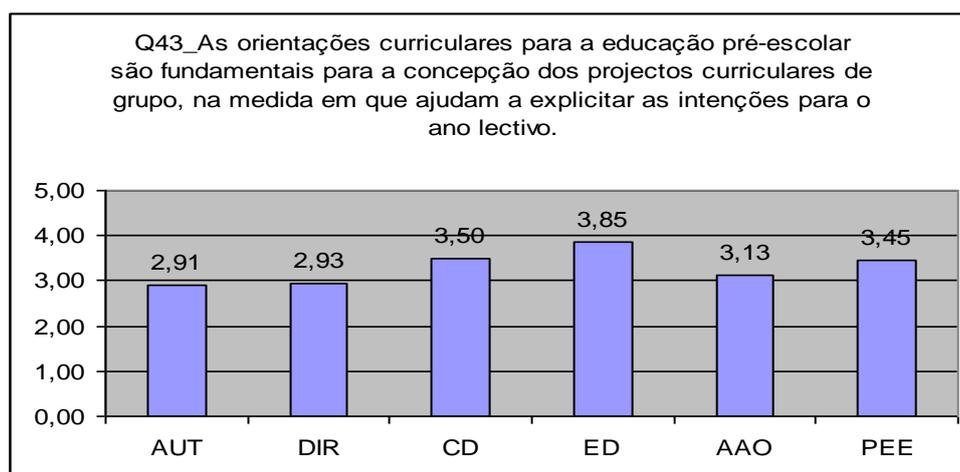
A análise dos gráficos 21 a 33 mostra os resultados detalhados que evidenciam as diferenças entre os MCE nas treze questões da dimensão.

Aplicado o teste de Gabriel às respostas à Questão 42, os resultados indicam-nos que as diferenças estatisticamente significativas são entre CD/AAO (0,762), entre ED/AAO (0,855) e entre ED/PEE (0,555) (cf. Gráfico 21).

Todos concordam com a importância das OCEPE como base para a construção dos projetos curriculares em EPE, o que se considera um bom ponto de partida para a qualidade educativa. As diferenças encontradas são entre especialistas (os CD e os ED, todos educadores), AAO e os PEE. Não nos parece inesperado, dado que na EPE, é o educador e não os AAO ou os pais, quem concebe e desenvolve o currículo, bem como as *atividades e projetos curriculares* (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ainda assim, dos resultados dos ED e dos CD esperávamos um valor mais alto ou mesmo 4. Durante muitos anos, como *profissionais docentes* do PE, sentiram *a necessidade de um texto orientador* (Cardona, 1990, Silva, 2001, CNE, 1994) e, agora que ele se encontra disponível, supunha-se que aqui fosse mais valorizado. Contudo, e apesar de as OCEPE terem vindo a ser *cumpridas literalmente*, existem algumas vozes discordantes que acham que a autonomia está a ser limitada (Vilarinho, 2001) e pode correr-se o risco de serem entendidas como *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007), seguindo uma lógica prescritiva (Roldão, 2007) que contraria os princípios do próprio documento.

Gráfico 22 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que explicitem as intenções para o ano letivo

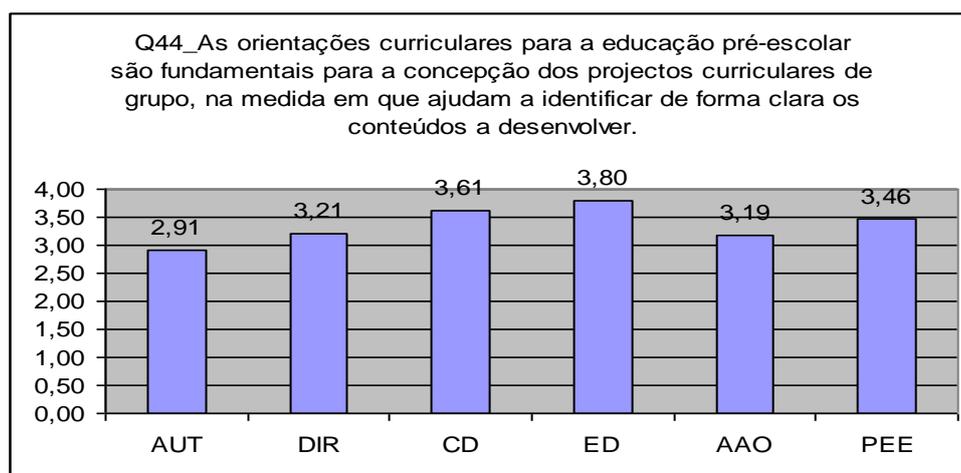


Quanto à Questão 43, as diferenças estatisticamente significativas encontradas no teste de Gabriel situam-se entre os grupos AUT/ED (-0,944), DIR/ED (-0,924), ED/AAO (0,722) e ED/PEE (0,405) (cf. Gráfico 22). Nem todos concordam com a questão em

análise; os AUT e os DIR estão entre o discordo em parte/DP e o concordo em parte/CP, com valores de 2,91 e 2,93, respetivamente. Os outros quatro grupos concordam, a partir do valor CP, mas o valor 4 nunca é atingido.

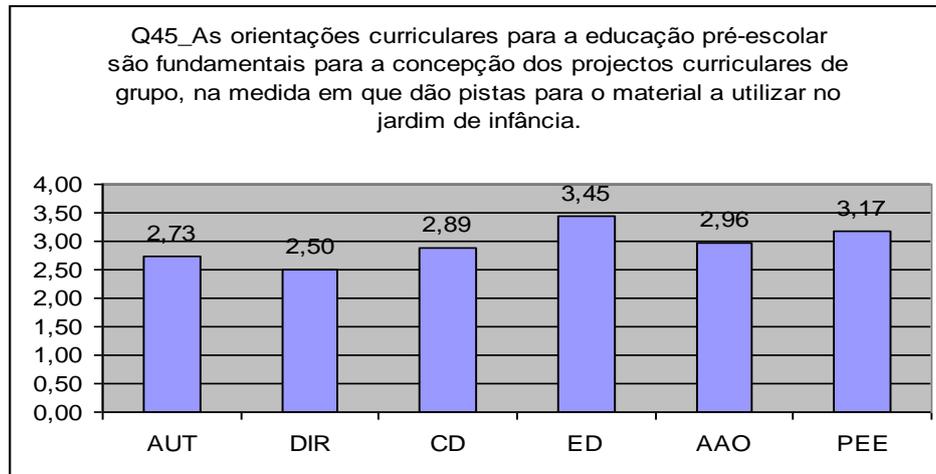
Quanto às diferenças: a lógica da análise é em tudo semelhante à análise da questão anterior, nos grupos AUT/ED, ED/AAO e ED/PEE uma vez que os AUT, AAO e PEE não são especialistas. Bem diferente é a situação entre DIR/ED (-0,924). Um DIR de um Agrupamento de escolas é professor e por *inerência de funções é presidente do CP* (DL 75/2008, de 22 de abril, artº 32, ponto 3). Que outras razões não existissem, esta faria supor um bom nível de esclarecimento, de saber profissional capaz de colocar em equação os vários currículos para garantir, entre outros aspetos, o percurso sequencial dos alunos (uma das finalidades dos AE). Este é o tipo de desencontros que se observam nos AE, onde os níveis que acabam de ser integrados e os seus profissionais, neste caso, os ED têm dificuldades em *avançar, em fazer mudanças*, precisam de um espaço onde *não sintam ameaça* (Libório & Portugal, 2007).

Gráfico 23 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que ajudem a identificar os conteúdos



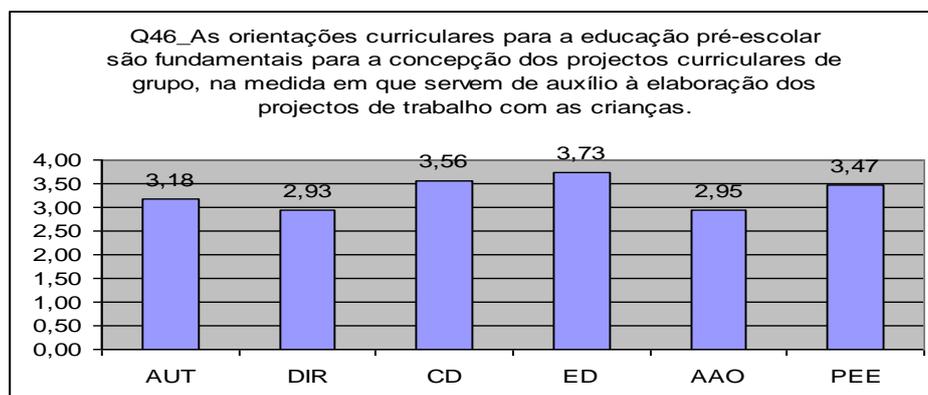
As diferenças estatisticamente significativas encontradas, pela aplicação do teste de Gabriel à Questão 44, são entre AUT/ED (-0,891) e ED/AAO (0,610) (cf. Gráfico 23). Com um nível de concordância muito alto (3,80), os ED reconhecem a importância das OCEPE para a estruturação de *áreas de conteúdo como âmbitos do saber* (ME, 1997), questão que não chega a ser da concordância dos AUT (2,91). Apesar da diferença estatística entre ED e AAO, estes últimos concordam em parte com a questão exposta, sinal que têm alguma perceção do trabalho desenvolvido, o que aliás verbalizaram nas entrevistas exploratórias: *Tenho uma ideia (...) por aquilo que vejo ou o tempo que estou aqui com as crianças aquilo que elas me transmitem (...) Por alguns trabalhos que levam para casa* (ACAF2).

Gráfico 24 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que dão pistas para o material a utilizar no JI



Na Questão 45, as diferenças estatisticamente significativas indicadas no teste de Gabriel são entre DIR/ED (-0,953) (cf. Gráfico 24). A opinião dos DIR situa-se entre o DP e o CP (2,50), parecendo não reconhecer mérito à funcionalidade das OCEPE como documento orientador para o material a utilizar, questão que é valorizada pelos ED, apesar de também não as considerarem o recurso ideal (3,45). Apenas os ED e os PEE concordaram com esta questão, ainda que com valores diferentes. Talvez esperassem listagens de recursos (o manual, os jogos, o equipamento...) ideais para atingir os objetivos delineados. Mas importa não esquecer que a riqueza das *guidelines* para a EPE, em Portugal, reside na contextualização de aspetos fundamentais do currículo – o tempo, o espaço, os materiais - que devem ser selecionados *a partir de* e não *selecionados para*. A organização dos AE tem dado origem a *efeitos perversos na monodocência*, com *clara ignorância da especificidade do trabalho* com crianças pequenas e com risco de [os educadores] verem adulterado o seu papel enquanto *gestores do currículo* (Vasconcelos, 2005, p. 45).

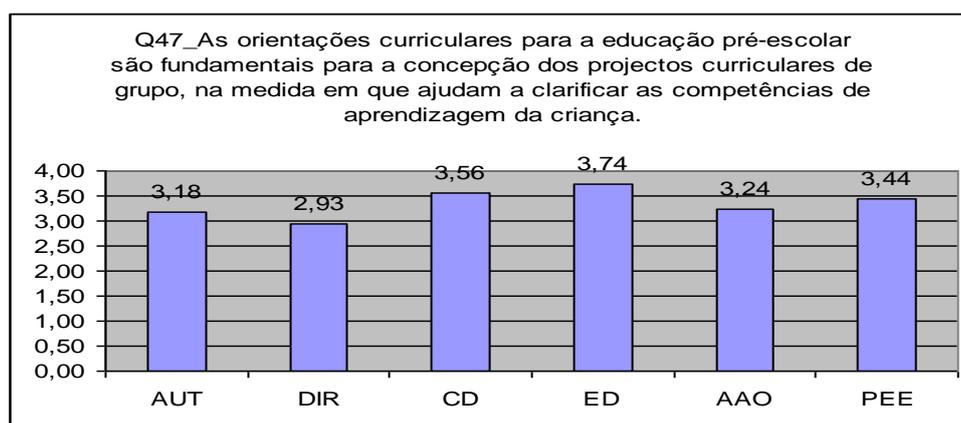
Gráfico 25 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que sirvam de auxílio à elaboração dos projetos de trabalho com as crianças



Quanto à Questão 46, as diferenças estatisticamente significativas situam-se nos grupos DIR/ED (-0,798), ED/AAO (0,774) e AAO/PEE (-0,518) (cf. Gráfico 25). Os resultados dos DIR e dos AAO não chegam ao nível 3/CP nesta questão relacionada com a funcionalidade das OCEPE. Estando dentro da escola/JI, as suas posições ficam aquém das dos PEE, que obtiveram 3,47. Comparando com os resultados do ED (3,73) e sabendo que os projetos realizados com as crianças devem ser planeados em equipa, que todos devem estar conscientes dos seus fundamentos e práticas, pensamos que as posições mostradas pelos DIR e pelos AAO são preocupantes. A realização de projetos implica uma participação ativa e trabalho colaborativo e, neste processo, confluem elementos da organização que têm que se articular: *organização dos serviços, coordenação pedagógica, gestão financeira, desenvolvimento e qualificação profissional, estratégias de trabalho colaborativo* entre outros (Roldão, 2000, p. 19).

No caso dos AAO, as suas posições têm vindo a denotar desconhecimento dos princípios organizacionais e uma visão restrita de desenvolvimento curricular. Destacam-se algumas das suas funções profissionais - *trabalhar diretamente com crianças, participar na execução dos programas educativos, acompanhar as rotinas das crianças* (DL. 414/99, de 15 de outubro) - para compreendermos que um trabalho deste tipo exige uma aproximação muito forte com o construtor e gestor do currículo e não um afastamento capaz de *gerar diferenças estatísticas*.

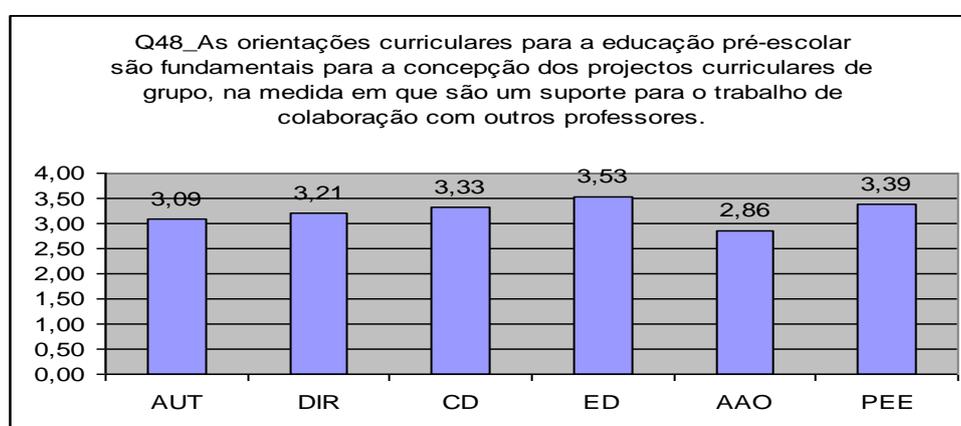
Gráfico 26 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que ajudem a clarificar as competências de aprendizagem da criança



Na Questão 47, as diferenças estatisticamente significativas, tal como indicadas pelo teste de Gabriel, encontram-se entre DIR/ED (-0,808) e ED/AAO (-,499) (cf. Gráfico 26). A lógica da análise é a mesma que a da questão anterior, entre estes dois pares de grupos. Os resultados dos DIR não chegam ao nível 3/CP, os dos AAO situam-se no 3,24, apesar de estarem dentro da escola, sobretudo os DIR com altas responsabilidades no conselho pedagógico. De realçar que os PEE apresentam melhores resultados do que estes

dois grupos. Pelas diferenças encontradas podemos calcular como deve ser difícil trabalhar para o mesmo fim, sobretudo na relação hierárquica, umas vezes *para cima* ED com DIR, outras *para baixo*, ED com AAO. Seria muito bom que pudessem perceber como as OCEPE podem potenciar a identificação das competências de aprendizagem das crianças, que exigem posturas e ações coerentes e promotoras do desenvolvimento dos meninos. E este trabalho conjunto tem ainda mais sentido, porque precisamos deter-nos na reflexão sobre a *mudança de paradigma pedagógico* e tentar caminhar dos primórdios da pedagogia moderna para uma pedagogia consentânea com os valores da sociedade atual (Nóvoa, 2004).

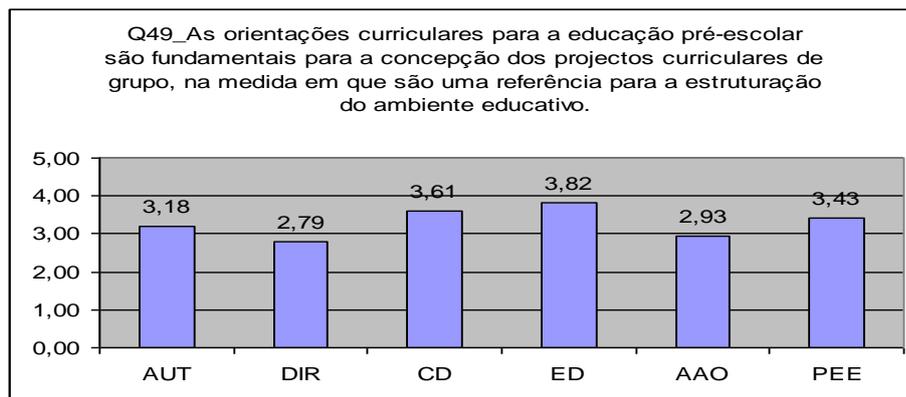
Gráfico 27 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de suporte ao trabalho de colaboração com outros professores



As posições face às opiniões expressas sobre a matéria avaliada pela Questão 48 têm diferenças estatisticamente significativas entre ED/AAO (0,669) e AAO/PEE (-0,536) (cf. Gráfico 27), tendo em conta os resultados da aplicação do teste de Gabriel. A postura dos ED (3,53) aproxima-se do valor máximo, mas a dos AAO afasta-se (2,86, entre o DP e o CP). A destes últimos também tem diferenças com as dos PEE (3,39), ao concordarem em parte. Globalmente, as OCEPE são entendidas como um bom suporte para a colaboração dos professores em torno da concepção de projetos curriculares. No texto usam-se expressões que sugerem a necessária colaboração e partilha do ED, de informação sobre a criança, com outros adultos com responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e os pais e ainda, quando se fala da transição entre ciclos, da crucial relação entre educadores e professores (ME, 1997).

Foram várias as diferenças estatisticamente significativas encontradas na Questão 49 no teste de Gabriel. Situam-se entre DIR/ED (-1,035), ED/AAO (0,892), ED/PEE (0,389), AAO/PEE (-0,503). Os ED têm um grau de concordância alto (3,82) e os DIR obtiveram o mais baixo nesta pergunta (2,79) seguidos dos AAO (2,93).

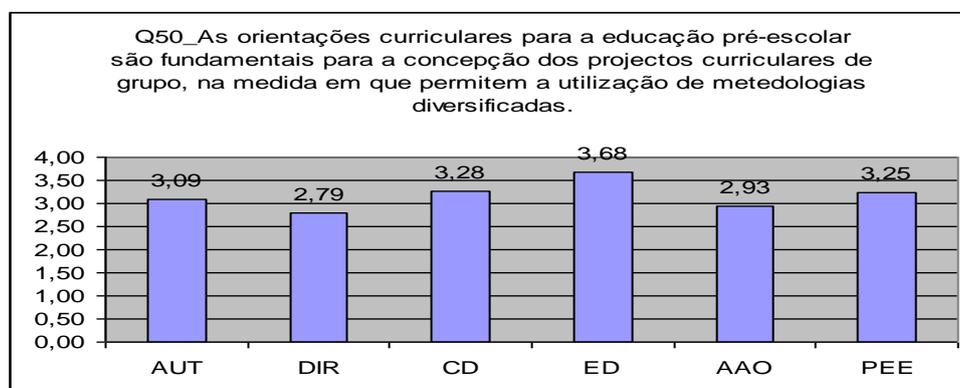
Gráfico 28 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de referência para a estruturação do ambiente educativo



Quem conhece as OCEPE sabe avaliar a sua importância para a estruturação do ambiente educativo; os resultados dos DIR e dos AAO parecem evidenciar desconhecimento do documento e da sua funcionalidade. Também nesta questão se observa a diferença entre AAO e PEE, com clara vantagem para estes últimos como MCE esclarecidos e participativos (cf. Gráfico 28).

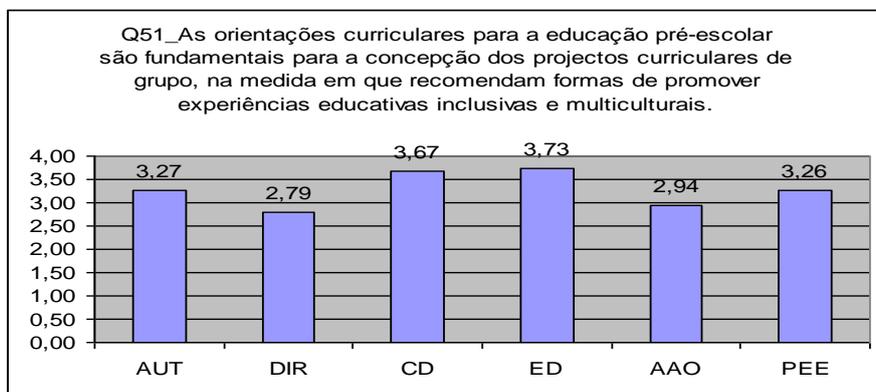
As diferenças estatisticamente significativas existentes na Questão 50 são entre DIR/ED (-0,898), ED/AAO (0,756) e ED/PEE (0,438), de acordo com os resultados do teste de Gabriel. Os ED têm um grau de concordância alto (3,68) e os DIR obtiveram o mais baixo nesta pergunta (2,79) seguidos dos AAO (2,93), da mesma forma que na questão anterior (cf. Gráfico 29). A seguir aos especialistas (CD e ED) os PEE obtiveram o melhor resultado (3,25). Ainda assim, a questão merece a concordância de 4 dos 6 grupos, parecendo estar cientes da importância das OCEPE como base curricular flexível e aberta ao uso de metodologias que promovam aprendizagens significativas e diversificadas (ME, 1997).

Gráfico 29 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores do uso de metodologias diversificadas



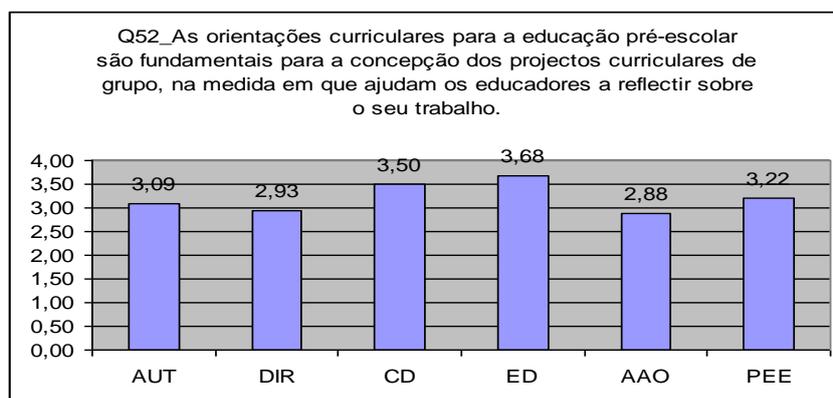
Na Questão 51, as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre DIR/ED (-0,941), ED/AAO (-0,786) e ED/PEE (0,469), como apontam os resultados do teste de Gabriel. O raciocínio da análise é semelhante ao de algumas questões desta dimensão, entre estes três pares de grupos. Os resultados dos DIR (2,79) e os dos AAO (2,94) não chegam ao nível 3/CP (cf. Gráfico 30). Esperava-se que, ao trabalhar diretamente no AE, a sua sensibilidade para esta questão se expressasse com um valor mais alto. Apesar da diferença encontrada entre ED/PEE, o valor atribuído pelos PEE situa-se acima do concordo em parte/CP (3,26). Este resultado constitui um forte indicador da valorização das OCEPE na construção de projetos que promovam experiências inclusivas, *para todas e [para] cada uma das crianças*, e multiculturais, para dar *sentido à aquisição de novos saberes e culturas* (ME, 1997).

Gráfico 30 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores de experiências educativas inclusivas e multiculturais



Na Questão 52, as diferenças estatisticamente significativas encontradas são entre ED/AAO (0,803) e ED/PEE (0,466), tal como indicadas no teste de Gabriel. Acima do concordo em parte/CP situaram-se os ED (3,68) e os PEE (3,22) enquanto os AAO ficaram aquém com 2,88. Nos outros grupos, os CD e os DIR, sendo professores obtiveram 3,50 e 2,93, respetivamente e o AUT obteve 3,09 (cf. Gráfico 31).

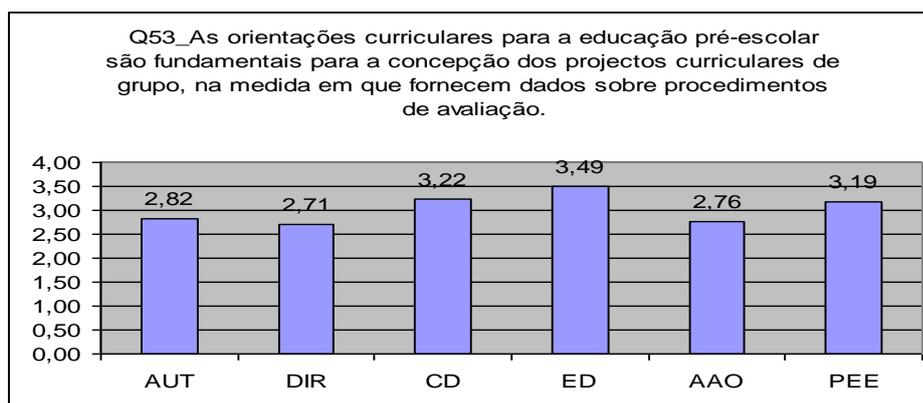
Gráfico 31 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares na medida em que ajudam os educadores a refletir sobre o seu trabalho



Apesar das diferenças ninguém discorda da questão apresentada, sinal de que consideram que os educadores, para além de peritos técnicos, são ainda artistas reflexivos e intelectuais críticos (Barbosa, 1998).

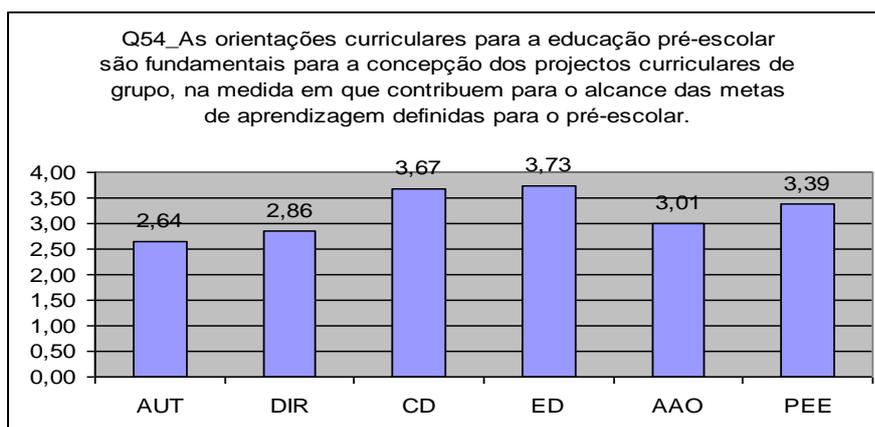
Quanto aos resultados da Questão 53, os peritos técnicos, CD e ED, atribuem valores de 3,22 e 3,49, respetivamente, e observa-se a maior diferença estatisticamente significativa entre os ED/AAO (0,733), sendo que os AAO lhe atribuem 2,76 (cf. Gráfico 32). Os restantes resultados foram: PEE (3,19), AUT (2,82) e DIR (2,71). Apesar das diferenças, mesmo as dos MCE menos otimistas, todos se situam acima do discordo em parte/DP, o que pode indicar que concordam, pelo menos um pouco, que as OCEPE são funcionais em matéria de procedimentos de avaliação, que constituem um referencial para a ação pedagógica e a sua observação sistemática pode constituir base do *planeamento e da avaliação* (ME, 1997).

Gráfico 32 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que forneçam dados sobre procedimentos de avaliação



As diferenças estatisticamente significativas encontradas na Questão 54 são entre AUT/ED (-1,090), DIR/ED (-0,869) e ED/AAO (0,714), tal como indicaram os resultados do teste de Gabriel. (cf. Gráfico 33).

Gráfico 33 - Funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que contribuam para o alcance das metas de aprendizagem definidas para o PE



A questão é muito considerada pelos ED (3,73) e pelos CD (3,67) e bem aceite pelos AAO (3,01) e pelos PEE (3,39). Os primeiros sabem da importância das *guidelines* como referencial para o planeamento da sua ação e o alcance de metas de aprendizagem, os segundos trabalham com as crianças e são pais. São, portanto, detentores privilegiados de uma perspetiva de *currículo observado* (Landsheere, 1994). Já os AUT (2,64) e os DIR (2,86) não chegam a concordar com a questão, o que pode denotar que há um caminho a percorrer entre as suas funções de *decisores* e a compreensão do *profissionalismo docente* (Nóvoa, 1992).

10.3.2.6. Dimensão 6 - Organização e funcionamento da componente de apoio à família/CAF

As necessidades da sociedade portuguesa em finais do século XX reclamavam instituições pré-escolares com *períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias* (LQEPE, 1997). A resposta encontrada para a CAF passa a ser organizada pelas autarquias, com supervisão dos AE e *envolvendo obrigatoriamente os educadores* (DL nº 147/97, de 11 de junho).

Avaliámos esta sexta dimensão recorrendo a 11 questões (Q55 a Q65). A tabela 39 sistematiza os resultados encontrados nesta dimensão referente à organização e funcionamento da CAF.

Tabela 39 - Organização e funcionamento da CAF (Q55-Q65): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	38,1818	4,21469	32,00	43,00
DIR	14	36,7143	2,49395	33,00	41,00
CD	18	39,5000	3,55213	29,00	43,00
ED	95	38,9789	3,19234	30,00	44,00
AAO	84	38,1667	5,58145	12,00	44,00
PEE	183	37,8798	4,80004	13,00	44,00
Total	405	38,2370	4,54549	12,00	44,00

A média total obtida pelos diferentes grupos de sujeitos considerados foi de (38,23), próxima da ideal (44), para o caso de todos terem respondido *concordo totalmente/valor 4* a todas as questões da dimensão 6, o que representa uma opinião muito favorável em relação às questões colocadas. A média mais alta foi obtida pelos CD (39,5). Nos outros resultados, do mais alto para o mais baixo, os valores foram os seguintes: ED (38,97), AUT (38,18), AAO (38,16) e PEE (37,87).

Tabela 40 - Dimensão 6 - Organização e funcionamento da CAF: valores da ANOVA

Dimensão 6	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	p
Entre grupos	137,271	5	27,454	1,334	0,249
Dentro dos grupos	8209,973	399	20,576		
Total	8347,244	404			

A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 40) permite-nos concluir que **não existem diferenças estatisticamente significativas** na média da dimensão 6 para os diferentes MCE, dado que o valor de p é de 0,249 (>0,05). Os resultados deste mesmo teste, agora para cada questão da Dimensão 6, encontram-se indicados na tabela 41.

Tabela 41 - Organização e funcionamento da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões

<i>Dimensão 6</i>	F	p
Na organização e funcionamento da CAF é importante que:		
Q55. O Estado apoie e inspecione as atividades desenvolvidas	0,167	0,974
Q56. Os pais percebam que as crianças só devem frequentar estes prolongamentos caso não tenham apoio de outros familiares	8,533	0,000
Q57. As crianças possam escolher as atividades	5,053	0,000
Q58. As atividades sejam planeadas e supervisionadas pelos educadores, na componente não letiva do seu horário	1,527	0,180
Q59. O trabalho desenvolvido se articule com aquele que os educadores fazem com as crianças	8,350	0,000
Q60. As crianças desfrutem livremente dos materiais, do espaço e dos colegas	4,916	0,000
Q61. As crianças se encontrem satisfeitas, independentemente das aprendizagens efetuadas	3,649	0,003
Q62. Exista um planeamento cuidado na reorganização dos grupos	0,971	0,435
Q63. As pessoas da família e da comunidade possam participar	1,412	0,219
Q64. As crianças sejam acompanhadas por um animador pedagógico	5,997	0,000
Q65. Exista pessoal suficiente capaz de dar resposta às tarefas existentes	2,075	0,068

Nas questões onde existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, o panorama é o que se encontra exposto na Tabela 42.

Tabela 42 - Médias por MCE nas questões 56, 57, 59, 60, 61 e 64, da dimensão 6

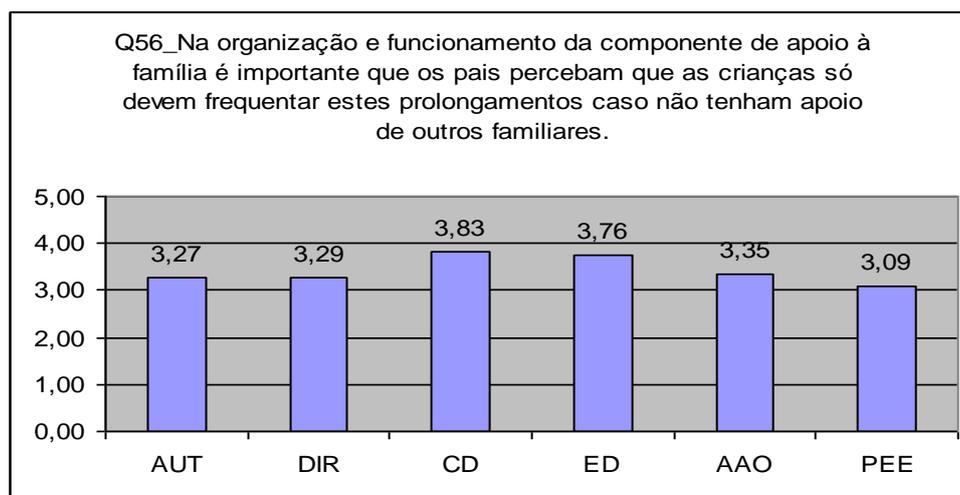
MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q56	3,27	3,29	3,83	3,76	3,35	3,09	3,35
Média_Q57	2,82	2,71	3,61	3,45	3,32	3,14	3,25
Média_Q59	3,91	3,5	3,17	3,02	3,29	3,63	3,4
Média_Q60	3,64	2,86	3,78	3,6	3,69	3,45	3,53
Média_Q61	3,36	3,07	3,67	3,62	3,75	3,42	3,53

Média_Q64	3,09	3,57	3,67	3,85	3,29	3,46	3,52
-----------	------	------	------	------	------	------	-------------

Nestas questões os valores atribuídos, nos totais e em cada questão, situaram-se acima do concordo em parte/CP, à exceção da Q57 -*As crianças possam escolher as atividades-* com 2,82 (AUT) e 2,71 (DIR).

Realizado o teste Gabriel, as diferenças estatisticamente significativas encontradas entre os diferentes MCE para cada questão foram as que passamos a descrever.

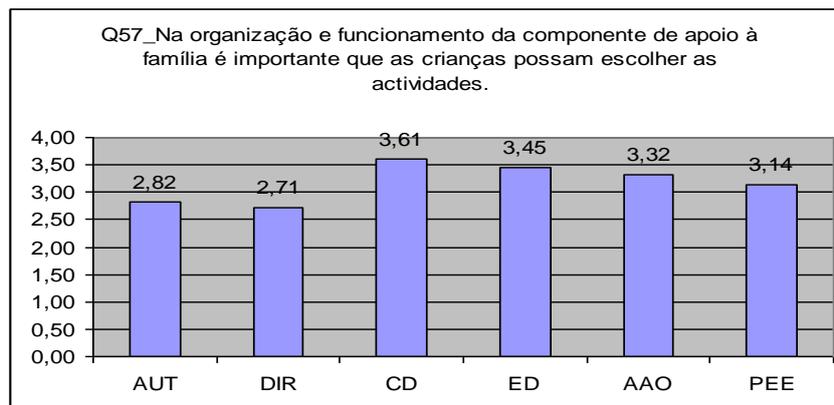
Gráfico 34 - Na organização e funcionamento da CAF componente de apoio à família é importante que os pais percebam que as crianças só devem frequentar estes prolongamentos caso não tenham apoio de outros familiares



As diferenças estatísticas encontradas na Questão 56 (cf. Gráfico 34) foram entre CD/PEE (0,740), ED/AAO (0,413) e ED/PEE (0,665). Todos concordam acima do nível *concordo em parte/CP*, daí pensarmos que as diferenças encontradas poderão traduzir questões muito particulares. Vejamos: os CD e os ED defendem o que diz a lei, os PEE podem não ter apoio de familiares ou preferirem o dos JI, os AAO sentem o efeito menos bom da frequência da CAF (muito notório nas entrevistas do estudo exploratório): *há miúdos que passam aqui muito tempo, é um exagero. Se pudessem, deixavam-nos dormir cá (AAE2); (...) coitados! Há crianças que passam aqui de manhã até mesmo à tardinha, até ao fechar (ACAF1).*

No que se refere à Questão 57 (cf. Gráfico 35) as diferenças estatísticas encontradas emergem entre os seguintes grupos: DIR/CD (-0,897), DIR/ED (-0,738), DIR/AAO (-0,607) e ED/PEE (0,311).

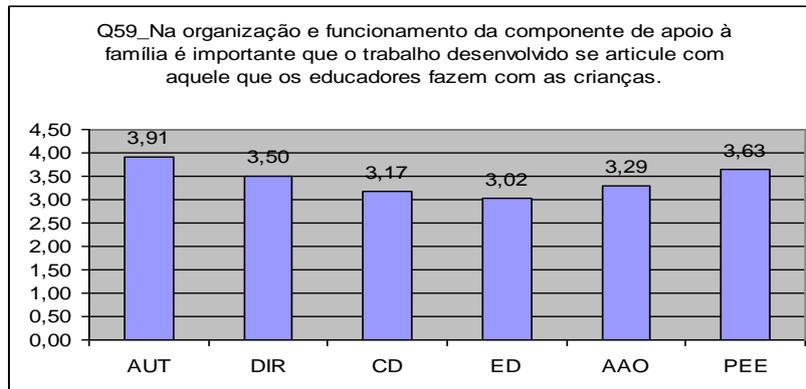
Gráfico 35 - Importância da possibilidade de escolha livre das atividades da CAF



Os que interagem diretamente com as crianças (CD, ED, AAO e PEE), que melhor conhecem os ritmos da criança valorizam a questão atribuindo valor acima do 3. Os AUT e os DIR situam-se entre o discordo em parte e o concordo em parte, parecendo não estar informados sobre o cariz das atividades a desenvolver na CAF: com um “ritmo mais solto, m que as crianças têm possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer” (Vilhena & Silva, 2002, p. 59).

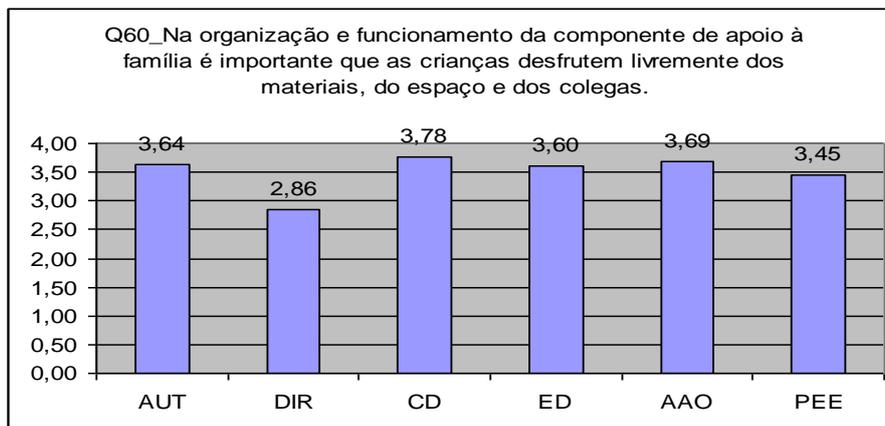
Quanto à Questão 59 (cf. Gráfico 36) as diferenças estatísticas são entre AUT/ED (0,888), ED/PEE (-0,613) e ED/AAO (-0,348). Os AUT obtiveram a classificação máxima (3,91) entre os grupos e os ED apenas 3,02, indicando que quem mais deseja a articulação são os AUT e os PEE (3,69), que, como é óbvio, são os mais interessados nas duas componentes. As autarquias têm responsabilidades nesta componente e desejam oferecer um bom serviço e os PEE estão do lado da procura. A falta de entusiasmo dos ED, relativamente à CAF, já tinha sido sinalizada no estudo exploratório: *é preciso gerir as duas componentes e uma interfere diretamente na outra (ED1). (...) não sou muito apologista da CAF (...) por causa das condições que nos dão, tentamos vigiar essa parte, mas também não somos donas de tudo (ED2).* Os DIR e os CD, como estruturas de direção, coordenação e gestão pedagógica estão de acordo (3,50 e 3,17, respetivamente).

Gráfico 36 – Articulação entre o trabalho da componente letiva e a CAF



As diferenças estatísticas na Questão 60 manifestam-se no seguinte sentido: DIR/CD (-0,921), DIR/ED (-0,743), DIR/AAO (-0,833), DIR/PEE (-0,591). Nenhum MCE discorda que as crianças desfrutem livremente dos materiais, do espaço e dos colegas, na CAF. Antes pelo contrário, atribuem-lhe muita importância: AUT (3,64), CD (3,78, o valor mais alto), AAO (3,69) e PEE (3,45) (cf. Gráfico 37). Continuamos a estranhar este aparente *desapego* das questões pedagógicas, por parte dos DIR. Lembramos que as equipas dos AE deverão *garantir a qualidade educativa de todo o tempo de atendimento* [letivo e da CAF] (DL 147/97, de 11 de junho – art 12º).

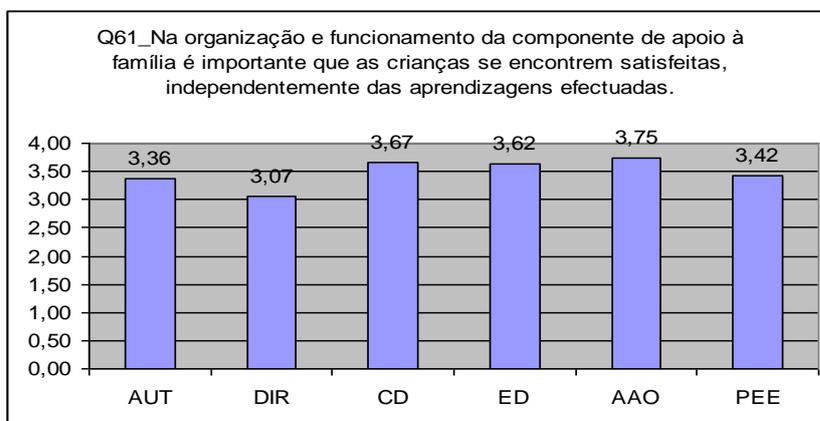
Gráfico 37 – Modos de apropriação dos materiais, do espaço e dos colegas na CAF



Na Questão 61 (cf. Gráfico 38) existe grande consideração pelo interesse maior da criança. Os MCE mostram que em primeiro lugar deve estar a satisfação da criança, fazendo jus à expressão *a criança é razão de ser do mundo* (Gomes-Pedro, 2004). Apenas existem diferenças estatísticas aos níveis: DIR/AAO (-0,679) e AAO/PEE (0,329), motivadas por razões não identificadas. Sendo atividades da CAF a sua preocupação não se centra no sucesso pré-determinado. Importa que se encontrem satisfeitas,

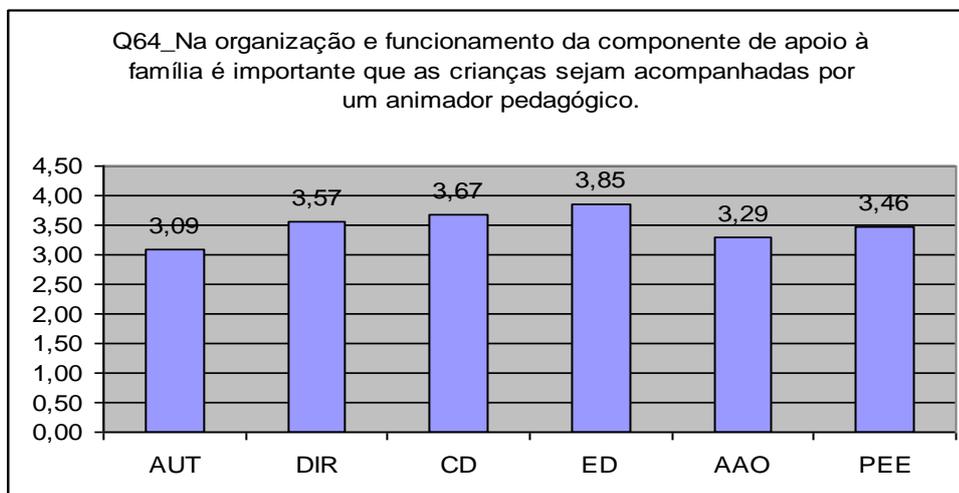
independentemente das aprendizagens efetuadas, independentemente da existência de um produto (Vilhena & Silva, 2002).

Gráfico 38 – Grau de satisfação das crianças nas atividades da CAF



A Questão 64 foi avaliada a partir do nível 3/*concordo em parte/CP* (cf. Gráfico 39). Com um valor mínimo de 3,09 (AUT), seguido de 3,29 (AAO), 3,46 (PEE), 3,57 (DIR) e 3,67 (CD). A pontuação mais alta foi dada pelos ED (3,85). As diferenças estatísticas foram encontradas entre AUT/ED (-0,762), ED/AAO (0,567) e ED/PEE (0,394). Discutindo os resultados, evidencia-se que os ED entendem que as crianças precisam de uma pessoa que os *ajude a reforçar o seu processo de socialização*, no tempo da CAF (Vilhena e Silva, 2002). No estudo exploratório, os AUT tinham afirmado: *Já surgem muitas pessoas com cursos profissionais* (AUT, entrevistas exploratórias); contudo, eles não são recrutados. Nos JIAE do distrito de C. Branco apenas 10% tem curso profissional de auxiliar e não existem animadores pedagógicos, colocados nestas instituições. Apesar da diferença de resposta entre ED/AAO e PEE, estes dois últimos são a favor do recrutamento de animadores para a CAF.

Gráfico 39 – Importância de acompanhamento das crianças por um animador pedagógico, na CAF



10.3.2.7. Dimensão 7 - Qualidade do tempo da CAF

Na sociedade atual, o tempo é uma questão sobejamente debatida. Normalmente a questão é aflorada por causa *da falta de* e não da *procura da(s) melhor(es) formas de o gerir*. O tempo deve ser encarado em função do desenvolvimento humano e *não de o ocupar ou perder* (Lobo, 1998).

Tabela 43 - Qualidade do tempo da CAF (Q66 a Q69): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	14,3636	2,06265	11,00	16,00
DIR	14	14,4286	1,45255	11,00	16,00
CD	18	15,4444	,92178	13,00	16,00
ED	92	15,2391	1,07284	12,00	16,00
AAO	80	14,4375	2,44868	0,00	16,00
PEE	181	14,4144	2,22351	0,00	16,00
Total	396	14,6566	2,01971	0,00	16,00

Confrontados com a problemática do tempo da CAF, os MCE manifestaram as suas opiniões (cf. Tabela 43) através das respostas às questões 66 a 69, que constituem a Dimensão 7 do nosso questionário.

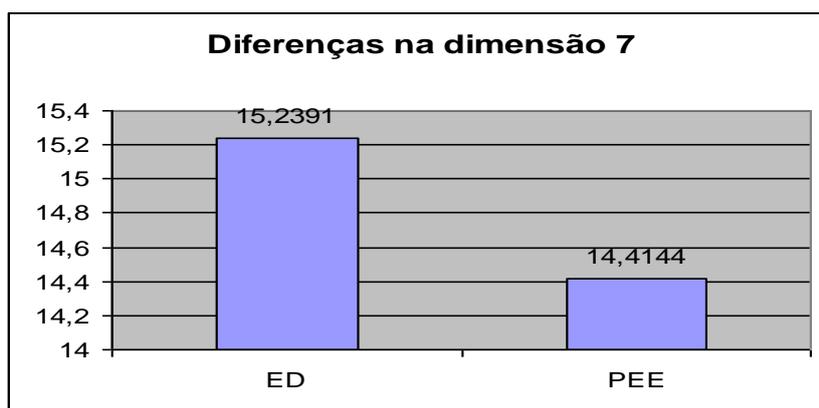
A média total para os diversos grupos de sujeitos considerados foi de (14,65), próxima da ideal (16), para o caso de todos terem respondido *concordo totalmente/valor 4* a todas as questões da Dimensão 7, o que representa uma opinião muito favorável em relação às questões colocadas. A média mais alta foi obtida pelos CD (15,44), logo seguida de 15,23, dos ED. Os restantes resultados foram AAO (14,43), DIR (14,42) PEE (14,41), e AUT (14,36).

Tabela 44 - Dimensão 7- Qualidade do tempo da CAF: valores da ANOVA

Dimensão 7	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	P
Entre grupos	58,525	5	11,705	2,940	0,013
Dentro dos grupos	1552,768	390	3,981		
Total	1611,293	395			

A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 44) permite-nos dizer que ***existem diferenças estatisticamente significativas*** na média da Dimensão 7 para os diferentes MCE, dado que o *p* é de 0,013 (<0,05).

Gráfico 40 - Diferenças estatisticamente significativas entre ED e PEE



Aplicado o teste de Gabriel podem afirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre ED/PEE (0,82) e centram-se nas várias interpretações de tempo; na quantidade e na qualidade. Os PEE precisam cada vez mais das duas componentes educativas. Recorde-se que, no distrito “das 2099 crianças que frequentam o JI, a esmagadora maioria, 1752 (83%) frequenta as duas componentes (letiva e de apoio à família), sendo que 347 (17%) das crianças estão no JI apenas na componente letiva” (cf. Cap.8, ponto 8.3.3. Caraterização dos JI em AE, do distrito de C. Branco).

Os resultados obtidos pela realização do mesmo teste, questão a questão, na Dimensão 7, encontram-se expressos na Tabela 45.

Tabela 45 - Qualidade do tempo da CAF valores da ANOVA nas diferentes questões

<i>Dimensão7</i>	F	p
Relativamente ao tempo da CAF é importante		
Q66. Explicar aos pais que o tempo letivo (com o educador) é suficiente para um bom desenvolvimento das crianças	6,030	0,000
Q67. Que o calendário e o horário sejam definidos anualmente pelo AE, autarquia e pais	2,418	0,035
Q68. Que a duração das atividades esteja de acordo com o ritmo das crianças	1,249	0,285
Q69. As crianças possam sair em horários flexíveis/diferentes, consoante a necessidade dos pais	4,685	0,000

Na questão 68 obtivemos um $p > 0,05$, do que se conclui que **não há diferenças estatisticamente significativas** nas opiniões dos diferentes grupos de MCE.

Nas questões 66, 67, e 69 **existem diferenças estatisticamente significativas** entre os grupos (cf. Tabela 46).

Tabela 46 - Médias por MCE nas questões 66, 67 e 69, da dimensão

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q66	3,27	3,57	3,94	3,95	3,56	3,53	3,65

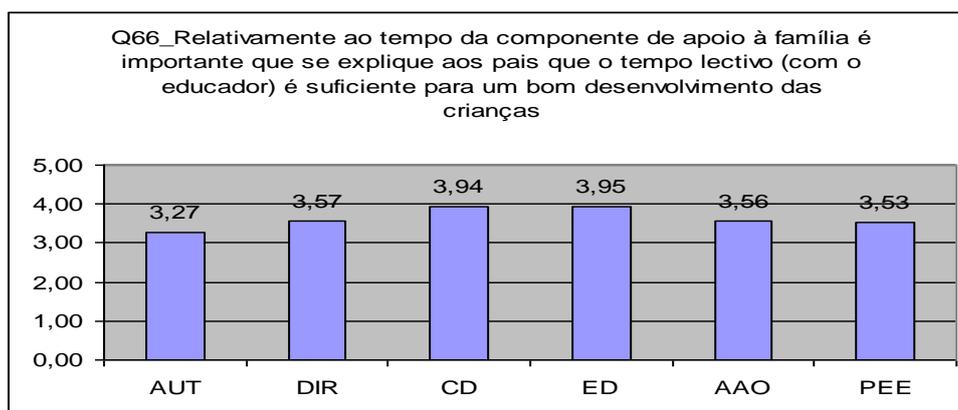
Média_Q67	3,91	3,93	3,83	3,62	3,61	3,8	3,73
Média_Q69	3,36	3,14	3,78	3,83	3,48	3,42	3,53

Nestas questões a pontuação obtida nos totais situa-se acima do concordo em parte/CP – valor 3. A Q69 obteve o valor mínimo de 3,14 (DIR) e a Q66 o valor máximo 3,95 (ED).

Realizámos em seguida o teste de Gabriel que apresentou diferenças entre grupos na Q66 e 69 mas não na Q67. Contudo, julgamos interessante refletir sobre o resultado obtido nesta última questão. A questão (Q67) foi muito valorizada mas o valor mais baixo foi atribuído pelos ED (3,62). Certamente tem a ver com a polémica instalada no seio da classe dos educadores de infância com a diferença de estatuto dos outros professores no que toca ao seu horário e calendário. As entrevistas do estudo exploratório já tinham sinalizado o assunto, quando se falou de tempo: *o JI tem sempre mais tempo de aulas do que a EB1 e do que o 2º e 3º Ciclo, muito mais* (AAE1).

Pela observação do gráfico 41 podemos analisar o resultado obtido na questão 66.

Gráfico 41 – Esclarecimento aos pais sobre o tempo da CAF



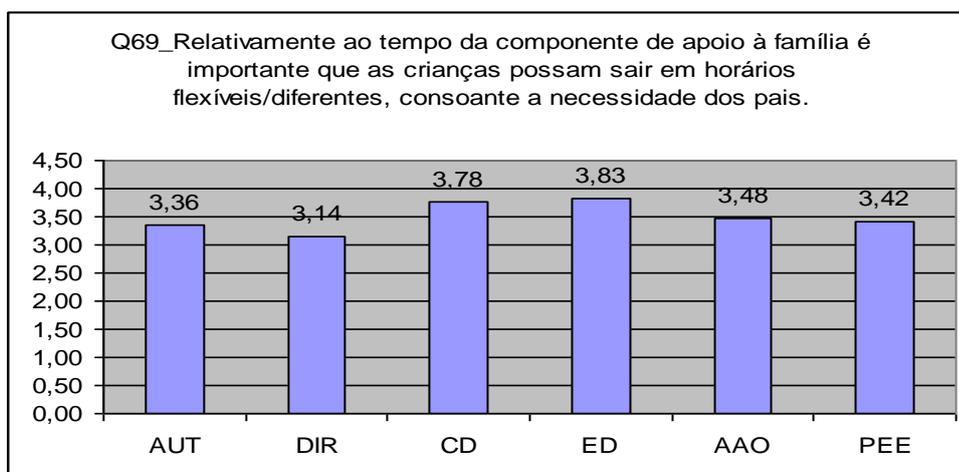
As diferenças situam-se entre AUT/ED (-0,675), ED/AAO (0,388) e ED/PEE (0,417).

Os especialistas CD e ED situam a sua apreciação quase no concordo totalmente, provavelmente acreditando que “O ideal educativo é melhor tempo no jardim-de-infância e mais tempo na família” (CNE, 1994). A diferença entre AUT (3,24) e ED (3,95) é provavelmente marcada pela posição do AUT que está consciente da necessidade da CAF e da dificuldade dos pais em encontrar alternativa, por isso não discorda, mas concorda apenas em parte. Parece claro que a lógica dos valores atribuídos pelos AAO (3,56) e as dos PEE (3,53) se aproximem da dos AUT com ligeiras *nuances* ligadas com as suas próprias situações, não se lembrando que “um dia inteiro na escola é demasiado tempo

para uma criança pequena” (Wallon & Wilde, 1981, p. 194). De novo invocamos o conteúdo das entrevistas do estudo exploratório: [a CAF] *devia ser só para quem precisa e não para todos (...) as crianças ficam muito tempo com as auxiliares (...) enfiadas numa sala a ver filmes todo o tempo não letivo (mãe/M professora).*

As diferenças estatísticas encontradas na Questão 69 emergem entre os seguintes grupos: DIR/ED (-0,689), ED/AAO (0,355) e ED/PEE (0,416). Apesar de todos concordarem, são os ED (3,83) e os CD (3,78) quem mais defende esta posição. As vezes mais dissonantes são dos DIR e dos AUT, talvez marcados por lógicas organizacionais menos flexíveis, que de facto, para organizar esquemas de colocação de pessoal, rotinas, horários internos se torna mais complexo. Mas é preciso pensar que estamos a trabalhar com pessoas e para pessoas e hoje existem fenómenos preocupantes de falta de responsabilidade por parte de algumas famílias, muitas vezes motivados pelo *stress* e cansaço, mas noutras pode ser sinal de “desvinculação e não inscrição das funções de parentalidade” (Rodrigues & Rodrigues, 2006, p. 30). Pela consciência coletiva desta situação, as equipas do ME, na fase de implementação da CAF tentaram salvaguardar este aspeto, esclarecendo, sugerindo compromissos diferenciado com cada família e outras ações de sensibilização.

Gráfico 42 - Possibilidade de flexibilização do tempo da CAF



10.3.2.8. Dimensão 8 - Qualidade do espaço da CAF

Na educação de crianças pequenas, a estruturação do espaço ajuda à criação do sentido de pertença. A criança conhece-o porque o sente de alguma forma, porque o sente por algum tempo e lhe atribui significado. Este processo decorre ao longo da vida e está intimamente ligado ao processo de autoconhecimento. Porém, a apropriação de espaço(s) que vivemos na infância é estruturante para o *equilíbrio do adulto* (Delgado, 1987).

Pelo exposto, pensámos ser pertinente recolher as opiniões dos MCE sobre o espaço da CAF, o que fizemos recorrendo a 8 questões (Q70-Q77) as quais formam a Dimensão 8 do nosso questionário

A média total para os diversos MCE foi de (28,52), próxima da ideal (32), para o caso de todos responderem *concordo totalmente*/valor 4 a todas as questões da Dimensão 8, o que representa uma opinião muito favorável em relação aos temas expostos (cf. Tabela 47).

Tabela 47 - Qualidade do espaço da CAF (Q70-Q77): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	28,4545	2,06706	25,00	31,00
DIR	14	28,6429	1,59842	26,00	31,00
CD	18	29,1111	1,74521	24,00	31,00
ED	95	28,6947	2,38378	16,00	32,00
AAO	84	28,4881	3,75289	8,00	32,00
PEE	183	28,3989	3,99167	6,00	32,00
Total	405	28,5284	3,42636	6,00	32,00

A média mais alta foi obtida pelos CD (29,11), seguida de 28,69 (ED), 28,64 (DIR), 28,48 (AAO), 28,45 (AUT) e 28,39 (PEE).

A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 48) permite-nos concluir que ***não existem diferenças estatisticamente significativas*** na média da dimensão 8 para os diferentes MCE, dado que o valor *p* é de 0,960 (>0,05).

Tabela 48 - Qualidade do espaço da CAF: valores da ANOVA

Dimensão 8	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	P
Entre grupos	12,189	5	2,438	0,206	0,960
Dentro dos grupos	4730,735	399	11,856		
Total	4742,923	404			

A Tabela 49 expressa os resultados detalhados da ANOVA aplicada aos resultados das diferentes questões da Dimensão 8.

Tabela 49 - Qualidade do espaço da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões da dimensão 8

<i>Dimensão 8</i> - Quanto ao espaço da CAF é importante	F	P
Q70. Existir uma sala própria com características diferentes da sala de atividades letivas	8,147	0,000
Q71. Existir um dormitório adaptado às crianças	4,175	0,001
Q72. Que possam ser utilizados outros espaços (ginásio, parque exterior, salas com equipamento audiovisual e tecnológico, biblioteca)	1,747	0,123
Q73. Existir um refeitório próprio para as crianças dos JI	3,486	0,004
Q74. Que possam ser utilizados outros espaços do AE e da comunidade	0,402	0,847
Q75. Que a segurança física e o bem-estar das crianças sejam salvaguardados	0,709	0,617
Q76. Que todos os espaços estejam construídos/adaptados a pessoas com mobilidade reduzida	1,095	0,362
Q77. Que exista um espaço destinado à divulgação das atividades e das normas de procedimento	0,310	0,907

Nas questões 72, 74, 75, 76 e 77 obtivemos um $p > 0,05$, do que se conclui que **não há diferenças estatisticamente significativas** nas opiniões dos diferentes grupos de MCE.

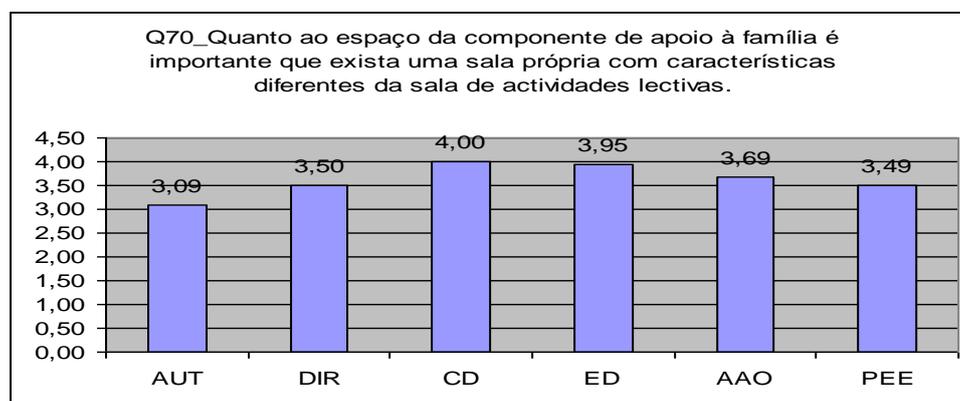
Nas questões onde *existem diferenças estatisticamente significativas* entre os grupos, os resultados obtidos são os que se encontram na Tabela 50.

Tabela 50 - Médias por MCE nas questões 70, 71 e 73, da dimensão 8

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q70	3,09	3,5	4	3,95	3,69	3,49	3,65
Média_Q71	3	3,29	1,94	2,11	2,5	2,62	2,48
Média_Q73	2,91	3,07	3,78	3,52	3,7	3,6	3,57

Nestas questões a pontuação obtida nos totais situou-se acima do concordo em parte/CP – valor 3, em duas delas (Q70 e Q73). A Q71 obteve o valor mínimo de 2,48. O teste Gabriel salientou as diferenças entre grupos que passamos a descrever para cada questão.

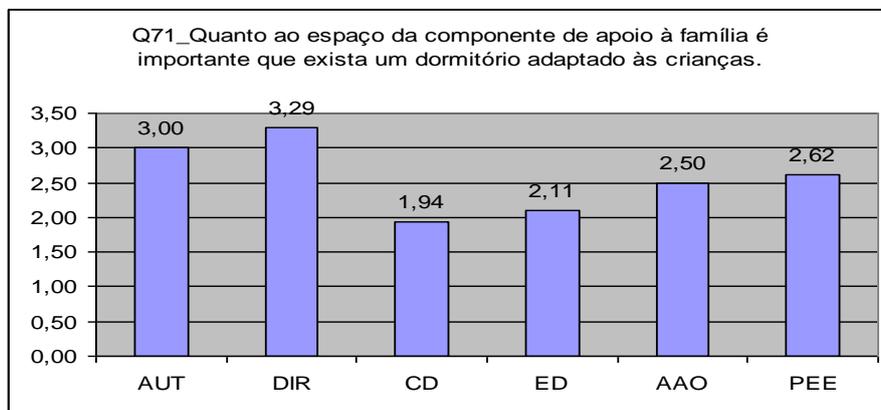
Gráfico 43- Importância da sala da CAF



Na Questão 70 (cf. Gráfico 43), os MCE apresentaram as seguintes diferenças estatísticas: AUT/CD (-0,909), AUT/ED (-0,856), AUT/AAO (-0,600), CD/PEE (0,508) e ED/PEE (0,456). Por um lado, a perspectiva dos que trabalham com as crianças e sentem os efeitos da designada *desarticulação total entre as diferentes entidades envolvidas* [com lógicas diferentes], muitas vezes com salas da CAF organizadas *praticamente nos mesmos moldes do JI* (Vilarinho, 2001) – os CD (4), os ED (3,95) e os AAO (3,69) – por outro, menos sensibilizados para estas questões (apesar de não discordarem) estão os PEE (3,49), os DIR (3,50) e os AUT (3,69).

Se as crianças conhecerem bem as salas e todos os outros espaços e lhes atribuírem valor, *o espaço ganha sentido e passa a ser um lugar* (Tuan, 1983).

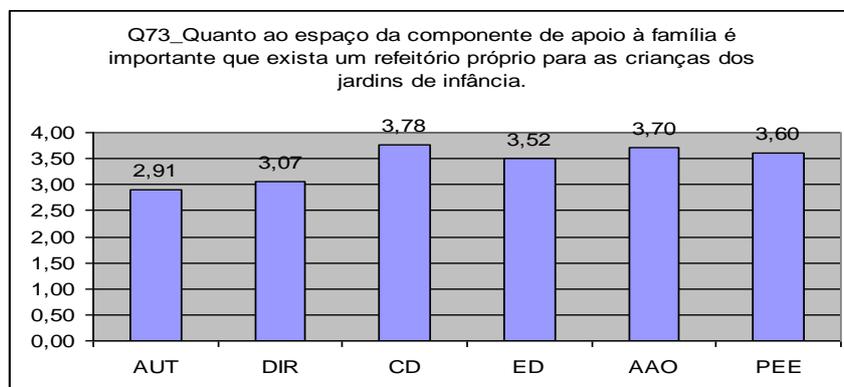
Gráfico 44 - Importância do dormitório



Quanto à Questão 71, As diferenças estatísticas encontradas nesta questão são entre DIR/CD (1,341), DIR/ED (1,180) e ED/PEE (-0,512) (cf. Gráfico 44). O valor atribuído pelos CD (1,94) – o mais baixo de todo o questionário – revela bem como se opõem à existência de um dormitório, posição essa altamente contrariada pelos DIR (3,29). Sendo educadores, os CD não se mostram particularmente sensibilizados aos diferentes ritmos da criança e parecem não levar em conta as recomendações do ME, aquando da implementação da CAF: “Deverá existir a possibilidade de algumas crianças repousarem sempre que necessitem e os pais julgarem conveniente (Vilhena & Silva, 2002, p. 15) e, para isso, a estruturação do espaço/dormitório é essencial. Quanto aos DIR parecem particularmente sensibilizados para a questão e têm responsabilidade sobre a organização desses espaços. As diferenças entre DIR/ED e ED/PEE sustentam-se na mesma lógica. De salientar que, em 18 dos 21 AE estudados, as crianças estão pelo menos 4 h/dia na CAF, sendo que em 8 dos 21 AE estão mais do dobro de horas da componente letiva, ou seja, 10h por dia no JI. Se pensarmos no tempo das rotinas (higiene e

alimentação), percebemos a delicadeza e a responsabilidade da função de educar, em casa, no JI, na comunidade.

Gráfico 45 - Importância do refeitório



Quanto à Questão 73, as diferenças estatísticas encontradas foram entre AUT/AAO (-0,793), AUT/PEE (-0,687) e DIR/AAO (-0,631) (cf. Gráfico 45). A importância do refeitório só para as crianças do JI é compreendida de forma diferente entre AUT (2,91) e AAO (3,70). O primeiro discorda em parte, motivado, muito provavelmente, pela ideia de que um bom refeitório serve todas as crianças (não esqueçamos que as autarquias são responsáveis pelo espaço e pelos equipamentos). Contudo, os AAO sabem como é difícil gerir os diferentes ritmos das crianças numa tarefa tão importante como o são as refeições, cuja *organização e dinâmica devem ser cuidadosamente pensadas*, sob pena de se tornar um “espaço de conflito e mágoa em que se avoluma o mal-estar e o conflito entre adultos e crianças” (Vilhena & Silva, 2002, p. 14). Os PEE (3,60) também valorizam este aspeto; em questões anteriores já manifestaram que, apesar da necessidade de socialização com outros níveis etários, as crianças pequenas precisam de espaços adaptados às suas características biopsicológicas (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Em relação à diferença entre DIR (3,07) e AAO parece que a argumentação dos DIR vem na linha da rentabilização de recursos; se há um refeitório pode ser para todos. Porém, o funcionamento das grandes instituições pode ser demasiado confuso para a vivência diária das crianças em idade pré-escolar e a ideia do *Jl casa* permite uma maior facilidade das suas rotinas.

10.3.2.9. Dimensão 9 - Qualidade dos profissionais da CAF

Ser bom profissional da CAF é, em primeiro lugar, *ser boa pessoa*. A interação com as crianças exige grandes responsabilidades a que só *Profissionais do Humano* (Alarcão, 1995; 2003) podem dar resposta, numa relação de compromisso com as famílias. Avaliámos a

opinião dos diferentes MCE sobre esta dimensão (Dimensão 9) através da utilização de seis questões (Q78-Q83).

Tabela 51 - Qualidade dos profissionais da CAF (Q78-Q83): resultados descritivos, total e por MCE

MCE	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AUT	11	23,5455	0,82020	22,00	24,00
DIR	14	23,7857	0,42582	23,00	24,00
CD	18	23,6667	0,76696	22,00	24,00
ED	95	23,5368	0,88499	19,00	24,00
AAO	84	23,1190	2,39681	8,00	24,00
PEE	183	23,3443	1,97138	6,00	24,00
Total	405	23,3778	1,78636	6,00	24,00

De acordo com os resultados obtidos (cf. Tabela 51) a média total para os diversos grupos de sujeitos considerados foi de (23,37), muito próxima da ideal (24), para o caso de todos responderem *concordo totalmente/valor 4* a todas as questões da dimensão 9, o que representa uma opinião muito favorável em relação às questões colocadas. As médias obtidas foram muito próximas, designadamente: DIR (23,78), CD (23,66), AUT (23,54), ED (23,53), PEE (23,34) e AAO (23,11).

Tabela 52 Dimensão 9 - Qualidade dos profissionais da CAF: valores da ANOVA

Dimensão 9	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média dos quadrados	F	P
Entre grupos	12,374	5	2,475	0,773	0,569
Dentro dos grupos	1276,826	399	3,200		
Total	1289,200	404			

A aplicação do teste ANOVA (cf. Tabela 52) permite-nos concluir que ***não existem diferenças estatisticamente significativas*** na média da dimensão 9 para os diferentes MCE, dado que o *p* é de 0,569 (>0,05).

Na Tabela 53 encontram-se os resultados detalhados da aplicação da ANOVA a cada uma das questões da Dimensão 9.

Tabela 53 - Qualidade dos profissionais da CAF: valores da ANOVA nas diferentes questões

Dimensão 9	F	P
Os profissionais que asseguram a CAF devem:		
Q78. Ter formação técnica necessária para as funções que desempenham	4,153	0,001
Q79. Estabelecer com as crianças uma relação de respeito e afetividade	0,544	0,743

Q80. Ser apoiados pelos educadores e coordenadores pedagógicos do AE	0,934	0,459
Q81. Mostrar vontade em trabalhar com crianças	0,309	0,907
Q82. Estabelecer uma comunicação aberta com os pais	0,231	0,949
Q83. Respeitar a natureza confidencial das informações sobre as crianças	1,180	0,318

Nas questões 79 a 83 obtivemos um $p > 0,05$, do que se conclui que **não há diferenças estatisticamente significativas** nas opiniões dos diferentes grupos de MCE.

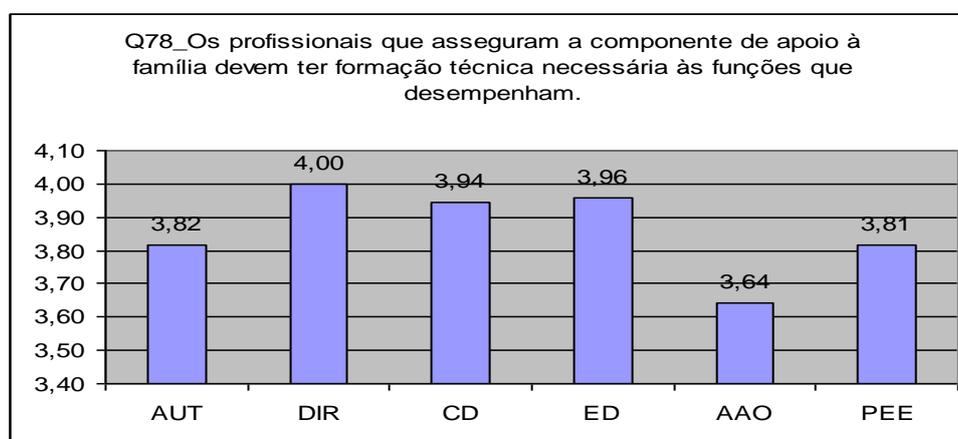
A única questão onde *existem diferenças estatisticamente significativas* entre os grupos é a Q7 (cf. Tabela 54).

Tabela 54 - Médias por MCE na questão 78, da dimensão 9

MCE	AUT	DIR	CD	ED	AAO	PEE	Total
Média_Q78	3,82	4	3,94	3,96	3,64	3,81	3,82

Nesta questão a pontuação obtida no total situou-se acima do concordo em parte/CP – valor 3, tendo obtido 3,82. O teste Gabriel salientou diferenças significativas entre grupos ED/AAO (0,315) (cf. Gráfico 46).

Gráfico 46 - Formação dos profissionais da CAF



A formação é bem considerada por todos e a sua falta já tinha sido referida nas entrevistas do estudo exploratório: (...) *embora nunca a tenha feito (...). Nunca tive formação de estar com uma criança deficiente, não tive formação para dar um colo a uma criança (ACAF2).* Por isso ela é tão valorizada por AAO (3,64), PEE (3,81), AUT (3,82), CD (3,94) ED (3,96) e DIR (4) e desejada, dado que (...) *não tem existido formação específica (...)* há uma necessidade muito grande (ED3, estudo exploratório).

CAPÍTULO 11

ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS DO ESTUDO COMPLEMENTAR

O processo de investigação participativa é “densamente trespassado de significados e valores” e na investigação com crianças representa um desafio complexo e de grande responsabilidade, na medida em que “os significados e valores que estão aí presentes terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças” (Soares, 2006. p. 29). Esta reflexão foi muito importante para a tomada de consciência da complexidade da interpretação das palavras das crianças realizada no nosso estudo complementar, cujos resultados analisamos e discutimos neste capítulo. Palavras essas produzidas e recolhidas num contexto algo estranho ao seu dia-a-dia: uma pessoa estranha, um meio de registo diferente (o gravador), perguntas sobre “coisas para pôr num livro que um adulto andava a escrever”. Porém, como já tivemos oportunidade de registar nesta tese, quando trabalhamos/interagimos com crianças fazemo-lo com alma, focamo-nos na atitude mas não esquecemos a técnica. Acresce, ainda, que a realização deste estudo complementar foi uma opção, não um recurso: podíamos ter-nos decidido apenas pela realização dos estudos, exploratório e principal, sem nos determos nas vozes das crianças.

É com muito respeito pela *gente pequena* que esperamos, veementemente, fazer o melhor possível na apresentação dos *dados*, recolhidos junto das crianças, e os saber interpretar de forma a produzir *resultados* que expressem, o mais fielmente possível, o seu *saber*.

11.1. Análise dos resultados do estudo complementar

Para um melhor entendimento das palavras dos meninos, recordemos a Finalidade deste estudo complementar - *auscultar ideias acerca das vivências das crianças no jardim-de-infância, em aspetos específicos enunciados nas questões de investigação* – e os seus Objetivos - *descrever atividades realizadas com outros níveis de ensino; relatar experiências*

desenvolvidas com a comunidade; identificar funções do jardim-de-infância; narrar atividades desenvolvidas durante a componente de apoio à família; manifestar-se sobre as suas relações interpessoais; reconhecer funções pedagógicas de membros da comunidade educativa; indicar as suas preferências sobre formas de desfrutar do tempo e do espaço da componente de apoio à família.

O conteúdo das entrevistas foi organizado a partir dos temas e subtemas pré-definidos. Passamos à sua análise, comentando as evidências do discurso das crianças.

1) Funções do Agrupamento de Escolas

▪ Ligação entre o jardim-de-infância e os outros níveis de ensino

Brincar com crianças de outros níveis de ensino não faz parte das rotinas das crianças, como está bem expresso no seu discurso:

Às vezes (CR1); Não, não (CR3); Não, só estão [lá, nas outras escolas ou edifícios] as mais velhas [referem-se aos alunos de outros ciclos; alguns têm lá irmãos e primos] (CR4); Nós somos os grandes (CR7); Lá em cima na escola primária não brincamos, só vão as professoras (CR9); Nunca [com muita ênfase] (CR10); Não vamos à escola dos grandes! (...).

Algumas referiram atividades que viveram em conjunto, noutros anos: *No ano passado costumávamos ir e elas contavam histórias (CR12)* e outras salientaram as brincadeiras: *Com os das outras salas [do JI] (CR8).*

Este elemento do trabalho pedagógico necessita, de acordo com os resultados acabados de descrever, de maior investimento, uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

▪ Atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade

Os relatos das crianças evidenciaram as suas experiências com o meio, o que prova que os educadores estão atentos à importância do *conhecimento do mundo* e à possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento através destas iniciativas. Ainda que seja difícil estabelecer as fronteiras do que é exclusivamente social, cultural e científico, arriscamos dizer que as diversas atividades vividas pelas crianças com a comunidade mostram um contato privilegiado com o meio em que se inserem mas podiam alargar-se a outros horizontes, no tempo e o espaço, procurando abordagens de maior interligação entre os saberes e entre as geografias: a rural e a urbana. Vejamos as que referiram:

E já fomos à (...) à lenha! À lenha...Para fazer a sopa, no dia da bruxa. (...) sentámos nos banquinhos, hum...lá fora (CR1); Costumamos ir à padaria... aos bombeiros. E também já fomos buscar serradura... (CR2); Comemos um gelado...e depois

sentámo-nos nos banquinhos [da praça] Ah! Já fomos lá [aos bombeiros]! (CR3); E às vezes vamos à padaria e comemos o pão. Também fomos a buscar fruta, à frutaria... (CR4); Sim... Vamos ouvir histórias...ali é um sítio diferente...tem muitas escadinhas e os crescidos ficam lá em cima... (CR5); Vamos à biblioteca. (...) Hum! Uma festa lá no campo de futebol com os meninos todos, (...) comemos as castanhas (CR6); Pintar desenhos com os crescidos. Fomos a um parque (CR7); Já vimos aquilo da magia. (...) E à biblioteca... e vimos as tropas lá (...), a marchar (CR8); Brincar na biblioteca (CR9); Já fizemos o magusto (CR10);

Em duas crianças destacou-se uma particular sensibilidade para as questões dos perigos de exploração do mundo lá fora: *Só o magusto ali [aponta para a janela] (CR11); Não, porque há ali uma barreira e os meninos podiam ir para lá e cair... (CR12).*

2) Funções da Educação Pré-Escolar

▪ Desenvolvimento global e equilibrado das crianças/aprendizagem

As crianças sabem perfeitamente que todos os pais têm que trabalhar para ser independentes do ponto de vista económico e que o JI serve para cuidar deles na sua ausência, o que mostra que reconhecem que o JI assegura uma função social de guarda.

Não [não podíamos ficar lá em casa]. Os pais estão a trabalhar (CR1); Porque nós ainda somos com 5 anos. Têm que ir a ganhar dinheirinho para comprar comida. Por eles terem que ir a trabalhar (CR4); Porque vão trabalhar [Os pais vão trabalhar] mas nos feriados e domingos é diferente, não vamos à escola (CR5); (...) porque os pais trabalham (CR7); Porque eles [pais] iam p'ro trabalho e nós ficávamos lá sozinhos (...) os pais vão ganhar dinheiro para comprar roupa e comida (CR12).

Uma das crianças levanta uma questão pertinente: *Porque nós não podemos ir no autocarro e na carrinha (CR4)*. Estas palavras podem ser vistas como um apelo. De facto, apesar de existirem alguns transportes, nem sempre estão convenientemente equipados (a questão recente da falta de cintos de segurança) para transportar crianças em idade pré-escolar, que precisam de equipamentos, segurança e recursos humanos compatíveis com as suas necessidades. E, este aspeto não permite a igualdade de oportunidades, um dos objetivos enunciados em muitos articulados legais para o setor (LBSE, LQEPE, DL 75/2008, de 22 de abril).

Uma outra função que as crianças apontam claramente é a de desenvolvimento e aprendizagem, separando, contudo, *trabalho de brincadeira*, o que à luz da teoria sobre qualidade em educação de infância pode ser considerado uma debilidade pedagógica.

Nunca é demais repetir que “brincar é o ofício da criança” (Ferreira, 2004). Observemos o discurso:

[aqui...] *Gosto de ir para os cantinhos (CR2); Eu gosto mais quando elas põem a casinha ali [indica o hall]. [vão para a rua] quando a R. está a limpar todos os sítios (CR3); Eu gosto muito de brincar com os carros...com os brinquedos [que traz de casa]. Às vezes vamos para a rua (CR4); Costumamos brincar (CR5); E trabalhar e estivemos a ensaiar. Um dia fizemos um trabalhinho do Pai Natal que deu muito trabalho (CR6); (...) temos que vir p’ra escola [fazer] trabalhos, jogos, brincar (CR7); (...) temos que aprender, aprender trabalhinhos... jogar no computador, na casinha, correr, na rua (...) (CR8); (...) porque é a nossa escola para aprender (...). Aqui não se pode trazer bolas para a escola, porque as bolas não cabem na mochila (CR9); [Vimos] porque é a nossa escola (...). Aqui temos que trabalhar mas nos “intervalos” vamos p’ra brincar, onde nós estávamos agora (CR10); (...) para aprender (...) Faço desenhos, pintura (...) (CR11); [Vimos] p’ra trabalhar. Fazer algumas fichas e também pintar algumas coisas, algum Pai Natal e outras coisas (CR12).*

▪ **Contributo para o bem-estar**

Quisemos saber como se sentiam e pareceu-nos encontrar crianças satisfeitas, bem integradas, umas mais entusiastas, outras nem tanto.

(Acena a cabeça de modo afirmativo) (CR1); Gostamos (CR2); Imenso!!! (CR3); Eu não gosto (...) a minha mãe deixa-me ir p’ra escola e eu digo que não e ela leva-me para a escola outra vez (...) e tiram-me os carros... (CR4); Mas os pais nunca nos deixam sozinhos (CR5); Sim e porque tem de ser (CR6); Às vezes sim, outras não (CR7); Sim, gosto (CR8); Sim, também quero ir porque lá há um jardim muito grande! (CR9); Sim, mas gosto mais de ir para a primária (CR10); Sim...porque brincamos, de trabalhar (CR11); Também gosto de trabalhar... (CR12).

3) **Qualidade na organização e funcionamento da CAF**

▪ **Tipo de trabalho desenvolvido**

As atividades desenvolvidas na componente social, identificadas pelos meninos foram:

Lá p’ra rua e (...) p’ro ginásio e p’ra biblioteca (...) e vamos a ver televisão e a brincar vamos a buscar brinquedos da despensa e vamos a brincar (CR1); Ficamos com a A e a P e a M. [nomes das AAO]. Na rua e cá dentro. Vamos p’ro ginásio quando não está lá ninguém... (CR2); Hum...[hesita e não responde] (CR3); (...) com a M. e com a A. [nomes das AAO], fazemos só jogos e mais nada. E a M. só me deixa fazer jogos (...) às

vezes gosto, às vezes não (CR4); Com as outras senhoras, com a T. C. [nomes das AAO]. Ficamos no refeitório, os pequeninos ficam aqui a dormir e também vamos para lá brincar, para a casinha (CR5); E quando a I. não vier vem outra educadora para a nossa sala. Ficámos todo o dia no refeitório e nesta sala [da CAF], não fazemos comboio. Temos judo (CR6); (...) ficamos com as auxiliares (...) e fazemos jogos, o presépio e brincamos com os carrinhos (CR7); Ficamos com a I. e a F. [nomes das AAO] e vimos para esta sala [da CAF] (CR8); Fazemos pinturas e plasticinas e também vamos à primária para uma professora nos ler uma história (CR9); Atividades dos cinco anos...p'ros pequenos e p'ros quatro. Vamos p'ro corredor, p'ra sala do prolongamento, no recreio (CR10); Com as auxiliares, são muitas. Fazemos plasticina, pintura, desenhos (CR11);

Para além de dizerem o que fazem, dizem com quem ficam, mostram conhecer as pessoas e identificam os espaços e os materiais. Nos seus relatos dizem ficar noutras salas e não na de atividades letivas, o que é considerado um bom indicador. Interessante realçar como se apercebem de toda a organização do JI: *De manhã são poucas...à tarde, são muitas para dar o lanche, para dar o almoço e para fazer trabalhos (CR12).*

▪ **Atividades de escolha livre**

Do discurso sobressai que o esquema e funcionamento das atividades da CAF é muito estruturado e igual para todos:

Sim, sim [fazem todos a mesma coisa] (CR2); Sim, fazem todos a mesma coisa (CR5); Sim, fazem todos a mesma coisa (CR6); Vamos p'ro ginásio, vamos almoçar (...) nós comemos cá porque temos dinheiro para comer... [risos] pagamos para comer (CR7); Há alguns que não almoçam, vão a casa (CR8).

Também se torna evidente a pouca oportunidade de escolha no tipo de atividade e no tempo da sua realização:

São as auxiliares que dizem (CR9); (...) só quando acabámos os trabalhos e elas dizem que podem escolher (CR10); Fazemos plasticina, pintura, desenhos na sala do prolongamento, p'ra esta [2ª sala do prolongamento] e danças (CR11); No hall são as auxiliares que dizem (CR12).

▪ **Formação dos grupos da CAF**

As crianças apontam as reorganizações dos grupos em função as atividades e dos momentos ao longo do dia:

Sim (CR1); Gostamos... (CR2); Às vezes não ficamos misturados, às vezes ficamos (CR3); Gostamos (CR4); [encolhe os ombros] (CR5); Porque há meninos das outras salas que também gostamos deles (CR6); Gostamos... alguns saem logo quando acabam de lanchar, vão logo para casa (CR7); Não, eu (...) queria ir p'ro computador [e os das

outras salas não deixam] (CR8); *Sim* (CR9); *Sim quando estamos todos juntos a brincar...e na televisão e no refeitório* (CR10); *Sim, p'ra pintura vêm dois de cada vez...e os pequenos vão todos* (CR11).

▪ **Participação da família e da comunidade**

No entender dos meninos, a participação da família e da comunidade resume-se a dois tipos de atividades:

-resolução de assuntos administrativos e acompanhamento das crianças diariamente: *A minha mãe já cá veio mas não foi para brincar foi para pagar, p'ra professora, mas às vezes vêm cá a buscar os avós... Não (...) para pagar a água...p'ros meninos beberem* (CR2); *Não...* (CR3); *Às vezes sim as vezes não. Só na padaria* [referem-se à visita à padaria local] (CR4); *Não* (CR6); *Não, não* (CR7); *Não sei* (CR9); *Mas todos, todos não vêm. A mãe não pode vir...vem a avó G. e o avô M. A mãe vai p'ros meninos dela, é professora dos grandes* (CR11);

- participação em festas: *Só às vezes, na festa de Natal* (CR8); *quando eu estava na escola do L. [foi transferida este ano] a minha madrinha foi brincar comigo...à escolinha* (CR1); *Vão fazer um teatro quando é Natal...* (CR12).

▪ **Quantidade de pessoal para garantir a qualidade**

Quisemos saber se tinham pessoas suficientes para os ajudar, mas a sua ânsia de autonomia falou mais alto, surpreendendo-nos logo na primeira entrevista:

Ninguém, porque nós já somos crescidos e não precisamos de ajuda (CR1); *Ninguém* (CR2); *A A. e a M. [auxiliares] e a C. [outra auxiliar] que não é da nossa sala* (CR3); *A professora* (CR4); *É a T. e a C. [AAO]* (CR6); *A A. e a I. e a F. Todas as auxiliares* (CR7); *Só cinco...* (CR8); *(...) às auxiliares e às vezes as professoras para apertar as calças* (CR9); *São* [contam] *cinco, dizem os nomes* (CR10); *Quem precisa é o D...porque é mais pequenino* (CR11); *Às auxiliares* (CR12).

Reconheceram as educadoras e auxiliares pelo nome, sabem a quem se dirigir, sabem que os mais pequenos precisam de mais ajuda...e sabem contar. As suas opiniões mostraram que os recursos humanos estavam bem distribuídos relativamente às suas funções.

4) Qualidade do tempo e do espaço

▪ **Flexibilização de horários**

Relativamente ao tempo que estão na componente de apoio à família parece que não se sentem cansados de estar no JI. Pareceu-nos que, em alguns casos isso se relacionava com o facto das atividades da sua preferência se realizarem nesse tempo:

Não [não queremos ir mais cedo para casa]. Gostamos de cá tar muito... [mais tempo] (CR1); (Abana a cabeça afirmativamente) (CR2); A minha mãe às vezes vem-me buscar mais tarde outas vem mais cedo (CR3); Eu hoje vou cedo (CR4); Gostamos de cá ficar um bocadinho, porque às vezes ensaiamos (CR5); Eu já fui, eu vou sempre agora mais cedo... (CR6); Não sei! (CR7); Sim (CR8); [Não... abana a cabeça] (CR9); De ficar, porque assim podemos brincar. Parámos de brincar, chamam nós e fazemos o comboio e vamos para a sala [da CAF], às vezes brincamos no computador (CR10); Cá ficar...gosto de ver os filmes (CR11); Gosto de brincar e de trabalhar com a professora R; ajudar a professora R a ver os lápis que não estão afiados (CR12).

Nestas respostas voltou a evidenciar-se a fosso entre trabalho e brincadeira e adicionalmente a ligação que fazem entre espaços e tipo de atividade, muito fortemente sugerido pelas palavras de uma das crianças: *Para aprender mais e também brincar, vou para a rua brincar e para a sala aprender (CR9).*

▪ **Necessidade do dormitório face ao prolongamento de horário**

Falaram das suas necessidades de descanso de uma forma muito peculiar (divertida) e apesar de não existirem dormitórios, alguns *descansam*, outros *dormem*:

Cá na escola é só às vezes... (CR1); (...) gostávamos. Eu gostava. Quando os pequeninos vêm, a M. [auxiliar] põem-nos todos a dormir, a minha prima também adormeceu. O R. deixou-se dormir (risos) (...) adepois veio todas as professoras a vê-lo dormir... (CR3); Eu não!? [muito de repente e com estranheza da pergunta]. Às vezes a professora não leva para a cama. Às vezes o Rodrigo vai p'ra cama e eu não (...) adepois ele acordou ...hum... e adepois tirou uma foto [grande risada] (CR4); Eu gostava de dormir a sesta! (...) se estamos cansados, paramos. Sento-me a fazer trabalhos... Eu canso-me de brincar (CR11); Eu também...[se cansa de brincar]. E eu canso-me de pintar. Não...só o D., às vezes (CR12).

A falta de um espaço próprio para dormir e as soluções alternativas à necessidade de descanso foram referidas: *Mas eu não gosto de dormir porque eu não tenho cama, só lá em casa (CR1); Cá na escola sim temos cá caminhas (...) Um dia o R. tinha sono e dormiu... Nem reparámos como ele dormiu debaixo da mesa...caiu da cadeira e deitou-se no chão, deitaram os picos ao chão e ele nem se assustou [muitos risos] (CR2); foi a dormir debaixo da mesa (CR3); Às vezes eu*

durmo ali na sala [de atividades] (CR4); Há colchões...eu tenho uma cama que parece uma cama para a praia (CR6); às vezes, quando eu estou a dormir no chão, algumas pessoas têm que vir a buscar para a manta [envergonhada pelo comentário da CR8] Oh, pá... deixo-me dormir na cadeira... (CR7); Nãoooo! E às vezes dormes na cadeira [olhando para a CR7] (CR8); E temos ali uma coisa [catres] onde podemos dormir (CR9); Nós no intervalo vamos para a [um espaço aventura no jardim] e descansamos lá. (...) e pedimos à professora que queremos dormir. E se, à hora do almoço, nós estivermos a dormir no braço, elas pegam e põem a dormir ali (CR10); Põem na cama do médico (...) da casinha das bonecas (CR12).

11.2. Conclusões transversais do estudo complementar

As entrevistas com as crianças foram muito elucidativas e tomaram a feição de conversas entre confidentes (Bogdan & Biklen, 1994). Ficaram registadas no gravador, inscrevemos o discurso em texto, deu pena desmembrá-lo na busca do essencial, do nosso essencial. No processo perdeu-se a riqueza do contexto, as sensações do momento, a linguagem não-verbal. Fica a nossa leitura a partir da sua leitura da realidade, fica a avaliação de uma certa realidade determinada pelo contexto (Ferreira, 1986).

O que percebemos do todo da sua comunicação foi mais do que aquilo que as palavras evidenciam; mas tentando sistematizar as evidências das palavras, concluímos:

Sobre a ligação **entre o jardim-de-infância e os outros níveis de ensino**: a vinculação a pessoas e ambientes de outros níveis de ensino é episódica e essencialmente reservada a dias de festa, grandes eventos onde não é possível estabelecer uma relação próxima, baseada na livre escolha do que fazer e com quem fazer. Nessas ocasiões o programa está pré-determinado e é elaborado sem a participação das crianças - *só vão as professoras* (CR9).

Realizam **atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade**, organizadas em passeios e visitas de estudo essencialmente focadas em ações de sensibilização e/ou aprofundamento de temas e projetos curriculares. Os exemplos apontados indicam vivências sociais confinadas ao seu mundo geográfico restrito.

O **jardim-de-infância** é um **local onde ficam enquanto os pais trabalham e serve para trabalhar e brincar** em tempos e espaços pré-determinados, na companhia de outras crianças e adultos que se vão reagrupando consoante a atividade em curso. Este circular de pessoas e espaços parece não os perturbar e manifestam as suas preferências com à vontade.

Mostram ter consciência da função social do trabalho, da preocupação com a segurança e têm noção do tempo semanal (o tempo de estar no JI e os fins-de-semana). Conhecem algumas **limitações da organização/AE** quando referem questões ligadas à segurança, à rotatividade das pessoas em função das tarefas - a limpeza dos espaços, por exemplo (*quando a R. está a limpar todos os sítios/CR3*) e à ausência de transportes.

Sabem que **o JI serve para aprender** - *é a nossa escola para aprender*; gostam de aprender e têm sentido de pertença do lugar - [Vimos] *porque é a nossa escola*. Alguns meninos já têm muito definidas as suas preferências. Uns gostam mais de realizar tarefas pré-determinadas (as fichas, o ajudar a afiar os lápis, o *fazer dos trabalhos*) e outros estão mais interessados em tarefas mais flexíveis e criativas, jogos de faz-de-conta, imaginação e movimento (*cantinhos, quando põem a casinha ali, brincar com os carros, correr, na rua, mas nos "intervalos" vamos p'ra brincar, desenhos e pintura, jogar no computador*).

De um modo geral **sentem-se bem** - *Gostamos; Imenso!* Porém, algumas manifestam alguns sinais de tédio e fadiga, chegando mesmo a indicar os locais onde gostariam de estar - *um jardim muito grande, gosto mais de ir para a primária*.

Identificam o **tipo de trabalho desenvolvido na CAF** e sabem descrever pormenorizadamente as atividades, os espaços e os tempos, as pessoas que cuidam delas quando a educadora não está (*para dar o almoço, para dar o lanche*). Alguns parecem preferir estas horas no JI dado o carácter mais flexível das suas atividades - *não fazemos comboio, fazemos só jogos e mais nada*; outros identificam, negativamente, práticas muito diretivas com pouca oportunidade de escolha.

A **reorganização dos grupos** no tempo da CAF parece não prejudicar as crianças, dizem até que *gostam de ficar misturados*.

A **família vai à escola** para resolver assuntos administrativos e acompanhar diariamente as crianças quando não têm transporte. Para além disso participam em festas das crianças organizadas a vários níveis; no próprio JI, no AE em conjunto níveis de ensino e em algumas iniciativas comunitárias cíclicas (Carnaval, Natal, Dia da Criança, etc).

As opiniões quanto à **quantidade de pessoal para garantir a qualidade são positivas** e mostraram que os recursos humanos estavam bem distribuídos relativamente às suas funções. Para além disso identificam claramente que os pequenos precisam de maior ajuda e que os auxiliares estão lá para isso.

Quanto à **qualidade do tempo e do espaço da CAF**, os que ficam parecem não se sentir contrariados. Acreditamos que isso se relacionava com o facto das atividades da sua preferência se realizarem nesse tempo.

Relativamente à **necessidade do dormitório face ao prolongamento de horário**, as palavras das crianças sobre o sono vieram reforçar o conteúdo substancial do que sustentámos teoricamente, no Capítulo 7, ponto 3.2. *Tempo e espaço*, nomeadamente que as crianças têm ritmos diferentes que deviam ser respeitados, questão que temos negligenciado e nos merece atenção, uma vez que estudos comprovam o impacto positivo do sono na aprendizagem (Kurdziel al., 2012). Descansar é um direito consagrado no artº 31.º da Convenção dos Direitos da Criança (AGNU, 1989) e, em Portugal, não se pensou convenientemente no assunto quando se implementou a CAF nos JI da rede pública, uma vez que “raros são os [JI] que incluem também espaços para preparação e fornecimento de refeições e outros espaços eventualmente para descansos e outras actividades” (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 126).

Terminamos com a reflexão de Graue e Walsh (2003): as crianças “sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador”.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos vários capítulos apresentámos o enquadramento teórico desta investigação, onde procurámos triangular várias perspetivas sobre as dimensões principais da pergunta de partida. O resultado da sistematização reflexiva de tão vasto material possibilitou-nos desenhar a investigação empírica. Analisados os resultados dos vários estudos, de forma detalhada, sistematizámos, ainda, as conclusões que aqui apresentamos.

Para facilitar a leitura, organizámos as conclusões em blocos de resposta às questões de investigação:

1. Quais os traços fundamentais do contexto social e geográfico da investigação?

O contexto de operacionalização da investigação - o distrito de Castelo Branco tem onze concelhos, três deles (Castelo Branco, Covilhã, Fundão), *predominantemente urbanos*, os mais povoados e *predominantemente rurais* (8 concelhos), onde se evidenciam sinais de desertificação, com o menor número de nados-vivos por local de residência da mãe. No concelho de Vila Velha de Ródão nasceram apenas 41 crianças entre 2005 e 2007 (INE, 2012). No distrito e para o mesmo intervalo temporal, a taxa de natalidade tem vindo a decrescer, na razão direta da existência de zonas *predominantemente urbanas* (Castelo Branco, Covilhã e Fundão), com maior número de habitantes, maior concentração de serviços, indústria e número de estabelecimentos educativos e um menor número de nascimentos nas zonas *predominantemente rurais*.

As cidades de Castelo Branco e Fundão têm história na formação de Educadores de Infância, tendo nelas existido Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), cuja herança pedagógica foi legada à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB).

Os resultados confluem no panorama nacional quanto às características de desertificação do interior, sobretudo nas zonas do Pinhal ou raianas e com menores vias rodoviárias de ligação principal às grandes cidades.

2. Quais as características dos agrupamentos de escolas com Jardins-de-Infância, do distrito de Castelo Branco?

No distrito de Castelo Branco existem 21 Agrupamentos de Escolas (AE) com Jardins-de-Infância (JI) com um total de 17037 alunos, 12% dos quais frequentam o JI e os restantes 88%, os outros ciclos de ensino. A distribuição é feita na razão direta de maior número de agrupamentos, zonas *predominantemente urbanas* (Castelo Branco, Covilhã, Fundão), maior número de habitantes, maior concentração de serviços, indústria e número de estabelecimentos educativos, maior número de nados-vivos por local de residência da mãe, sendo que nasceram mais do triplo de crianças (3371) nestes concelhos do que nos restantes 8 do distrito (1072), entre 2005 e 2007 (INE, 2012). Há, portanto, um maior número de Agrupamentos de Escolas com JI nas zonas onde nascem mais crianças.

3. Quais as características dos Jardins de Infância em Agrupamentos de Escolas (JIAE), do distrito de Castelo Branco: Com que funções do Jardim de Infância mais se identificam os sujeitos de investigação? Como classificam a qualidade da coordenação e supervisão dos Jardins de Infância?

No distrito há 98 JIAE distribuídos pelos onze concelhos, existindo uma maior concentração em três deles, designadamente: Covilhã, com 29, Fundão, com 18 e Castelo Branco, com 17.

O AE com maior número de JI é o da Serra da Gardunha (11), apesar de se situar na cidade mais pequena do distrito, o Fundão, que tem o menor número de nados-vivos por local de residência da mãe (685), comparando com as cidades de Covilhã e Castelo Branco.

Confrontando o número de JIAE das três maiores cidades do distrito, conclui-se que o Fundão mantém o maior número de JIAE (15), seguido da Covilhã, com 12 e de Castelo Branco com 9, apesar de ser a capital do distrito. Das vilas, é a Sertã que tem mais JIAE, com 9.

Existem 2 concelhos (Vila de Rei e Vila Velha de Rodão) com apenas 1 JIAE.

A maioria (61,9%) dos AE tem JI com mais de 3 lugares e a esmagadora maioria dos JIAE do distrito (76 = 14,2%) tem apenas 1 lugar. Um destes casos fica situado na capital do distrito (AE João Roiz, em Castelo Branco).

A diversidade de situações relaciona-se com o decréscimo do número de crianças e pela existência de outras ofertas - Centros Infantis do Centro Regional de Segurança Social (também rede pública), JI das Misericórdias, Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS e Particulares (da rede privada).

Em síntese, a taxa de cobertura aproximada, da EPE do distrito, realizada em JIAE, era de 46,6%, em 2011, manifestamente aquém dos objetivos do ME para a EPE, aquando do programa de expansão ocorrido nos anos 90, do séc. XX. Se compararmos este resultado com a taxa de cobertura (das duas redes) de 77,7% (GEP/ME, 2012) no ano letivo de 2005/06, das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, verificamos que a cobertura da rede pública, pelos JIAE é baixa.

Todas as salas de JIAE têm um educador de infância responsável pelo grupo e um educador de infância especializado em Educação Especial (a tempo parcial), nos casos em que os grupos integrem crianças com NEEP.

Existem, 132 salas de JIAE, cuja lotação máxima pode chegar às 3300 crianças. Contudo, o número de crianças inscritas é de aproximadamente 2099, o que nos indica que existe uma taxa de ocupação de 63,6%, de valor aproximado, uma vez que não obtivemos dados concretos sobre o número de grupos com crianças com NEEP (o que permite redução no número de crianças por grupo).

Das 2099 crianças que frequentam o JI, a esmagadora maioria 1752 (83%) frequenta as duas componentes (letiva e de apoio à família), sendo que 347 (17%) das crianças estão no JI apenas na componente letiva. Estes resultados comprovam a necessidade deste serviço de apoio aos pais, porque como já era sentido no fim do século passado, *“Une mauvaise organisation de la garde des enfants empêche les femmes [e os pais] de participer pleinement au marché de l'emploi”* (Comissão das Comunidades Europeias, 1990, p. 1). Conclui-se que a EPE passou a “ser encarada como um serviço à criança e à família trabalhadora (Vasconcelos, 2000b, s/p) nos JI inseridos em agrupamentos de escola, uma vez que isso já era feito na rede privada e nas IPSS.

À exceção dos JI de S. Vicente da Beira (concelho de Castelo Branco) e de Verdelhos (concelho de Belmonte), todos dispõem de um edifício próprio para o JI.

Também todos os JIAE do distrito dispõem de um refeitório/sala de refeições e copa, o que cumpre os requisitos da legislação em vigor e das recomendações de funcionamento pedagógico das rotinas de Vilhena e Lopes da Silva (2002) à exceção de dois JI – o de Salvador e o de Águas, ambos do AE Ribeiro Sanches, no concelho de Penamacor (zona da Raia). De interesse salientar que este serviço foi dispensado pela comunidade por entenderem poder dar outro tipo de apoio às crianças.

Apesar das recomendações de descanso para crianças pequenas, nenhum JIAE tem dormitório. Os JIAE em estudo estão abertos entre 8 a 10h20 por dia, entre as 7h30 e as

18h30, sendo que a maioria das crianças passa entre 9 a 10h30, por dia no JI, quando a componente letiva é de 5h/dia.

Podemos concluir que as crianças passam demasiado tempo nos JI, sobretudo na CAF. De salientar, que 85,7% (18 em 21) das crianças estão pelo menos 4 h/dia na CAF, sendo que 38% (8 em 21) estão mais do dobro de horas da componente letiva, ou seja, 10h, dando razão à expressão Sarmiento e Silva, “a geração mais pequena está em *clara clausura*” (2000; 2003).

Ao relacionarmos esta situação dos horários com o facto de não existirem dormitórios, sustentamos em defesa do repouso das crianças:

- já a AGNU, ao debater os Direitos da Criança decidiu que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso” (Resolução 44/25, 20 de novembro de 1989, artº 31º);
- os estudos da influência do sono na aprendizagem (Kurdziel et al., 2012);
- as reflexões de Rodrigues e Rodrigues (2006, p. 28) “*será que uma criança de três ou quatro anos frequentando a rede pública (...) e impossibilitada de fazer a sua sesta (...) tem as mesmas oportunidades que uma criança do ensino privado que pode fazer a sua sesta?*”
- as constatações de Formosinho e Sarmiento (2000, p. 126) “raros são os [JI] que incluem também espaços (...) para descansos e outras actividades”;
- as crianças de 3-6 anos necessitam, em média, de dormir 10 a 12 horas/dia, das quais 10-11 serão noturnas (Kurdziel et al., 2012).

Em síntese: Estando 10h no JI e dormindo 8 a 9h de noite...façam-se as contas e vejam-se as vidas destas crianças que entre o JI e a casa têm ainda um conjunto de rotinas *por despachar*. Podemos estar a tornar a vida das crianças, e dos adultos, numa espécie de tempo *subaproveitado*. E o ser humano não se pode dar ao luxo de desaproveitar tempo, sob pena de *crescer vazio* (Strecht, 2012).

4. *Que características pessoais e profissionais apresentam os sujeitos de investigação?*

Das características pessoais e profissionais dos sujeitos que participaram nos estudos exploratório e complementar, assim como e nas suas pré-testagens podemos concluir: a esmagadora maioria dos profissionais e pais (n=14) é do sexo feminino e apenas dois (n=2) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos. Dos profissionais que exercem funções nos JIAE, todos os PROF, ED e CE têm habilitação própria académica e profissional; dos 4 AAE e ACAF, apenas 1 tem formação profissional, na área. As crianças tinham 5 anos de idade, metade são meninos e metade são meninas,

com 3 anos de frequência do pré-escolar e a frequentar a CAF, sendo oriundas de zonas urbanas (n=6) e zonas rurais (n=6).

Apresentam-se, em seguida, as conclusões sobre as características pessoais e profissionais dos MCE que participaram no estudo principal.

A maioria dos diretores (71,4%) é do sexo masculino e 28,6% são do sexo feminino, com idades situadas entre os 38 e os 59 anos, (idade média de 48,6) e com uma média de 25 anos de serviço. Conclui-se que o grupo apresenta alguma maturidade, muitas vezes exigida para a oposição a concursos e funções que exigem responsabilidade e experiência profissional, mas estão ainda na plenitude das suas carreiras em relação à atual idade de aposentação.

A maioria (57,1%) tem uma licenciatura, sendo que todos são professores; nenhum Educador de Infância exerce o cargo de direção dos AE. A maioria (85,7%) realizou formação contínua mas nenhum deles nas áreas das OCEPE e da CAF, apesar da integração do JI no AE e da componente de apoio social ser da responsabilidade conjunta das autarquias e do AE.

Os coordenadores de departamento do pré-escolar tinham idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos (idade média de 51,6), possuíam entre 22 a 33 anos de serviço (em média 28,82 anos), a esmagadora maioria (89%) é do sexo feminino e 11% são do sexo masculino. A maioria tem licenciatura, todos têm habilitação profissional de educadores de infância e um de professor do 1º CEB. A maioria (55,6%) não realizou formação contínua, o que é muito preocupante, dadas as funções de coordenação e supervisão que desempenham. Os educadores que fizeram formação contínua (38,9%), realizaram-na na área de administração e gestão e nas OCEPE, sendo que não receberam formação para o acompanhamento da CAF, o que faz parte das suas funções.

A idade dos ED situava-se entre os 31 e os 59 anos (idade média de 48,9), tinham entre 2 a 33 anos de serviço (em média 25,19 anos) e são todos (100%) do sexo feminino. Uma pequena parte ainda é bacharel (20%), todos têm habilitação profissional de educador de infância. Muito preocupante é a situação relativa à formação contínua, em que apenas 1,1% a realizaram em áreas muito diversificadas e 82,1% não o fez.

Os AAO tinham idades compreendidas entre os 22 e 60 anos (idade média 41,50), a maioria (98%) são do sexo feminino e 1,19% do sexo masculino; apresentam grande diversidade quanto à habilitação académica, a maioria com o 12º ano de escolaridade ou um curso profissional. No que respeita à formação específica para o desempenho das funções de AAO, 43,2% dos AAO afirmam tê-la e 11,3% dizem não a ter. Contudo, referiam-se à *habilitação académica suficiente* para ser opositor aos concursos para

recrutamento de auxiliares. Como podemos concluir, estes profissionais precisam de formação para trabalhar nos JI – formação de Animadores e/ou Auxiliares de Ação Educativa, com enfoque no Pré-Escolar.

A idade dos AUT situava-se entre os 30 e os 65 anos (idade média de 46,18), a maioria (54,5%) é do sexo feminino e 45,5% são do sexo masculino. Aqui a tendência da feminização do corpo profissional que trabalha na educação, “99,8% dos profissionais em exercício são do sexo feminino” (Vasconcelos,2000a) é contrariada, havendo quase uma distribuição paritária de funções. A maioria tem uma licenciatura (72,7%). As suas profissões são diversificadas, mas uma percentagem com alguma expressão (36,4%) eram professores, tendo sido escolhidos por isso mesmo para estabelecer a ligação com os AE

A maioria (72,7%) tinha uma licenciatura, com o 12º ano tivemos 9,1% e com outra habilitação académica 18,1%, onde foi indicado 2º ano de Secretariado e Relações Públicas e Curso Complementar dos Liceus. Ninguém (100% dos autarcas) recebeu formação específica para o cargo de representante no Conselho Geral do AE, e também nenhum recebeu formação específica para lidar com os AE e os JI.

A idade média dos PEE é de 35,64 anos, a maioria (73,8%) é do sexo feminino e 26,2% do sexo masculino, com habilitações académicas muito diversificadas, com uma percentagem expressiva de licenciados (32,2%) e mestres (4,9%). Muito poucos sabiam quem os representa no AE. Os resultados evidenciam afastamento da real participação e envolvimento dos PEE na vida escolar dos seus filhos.

5. Qual o impacto da inserção de Jardins-de-Infância nos Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco: Que opiniões manifestam os sujeitos de investigação quanto às funções do Agrupamento de Escolas? Que aspetos positivos resultam da integração dos Jardins-de-Infância em estudo nos Agrupamentos de Escolas?

Os MCE expressam uma opinião muito favorável em relação à inserção de Jardins-de-Infância nos Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco.

Contudo, evidenciam-se algumas diferenças entre os vários grupos, cujas conclusões se apresentam:

- A ideia da necessidade de um edifício próprio para os meninos pequenos, obteve algumas reticências, evidenciadas nas entrevistas exploratórias, pelos PEE que manifestaram receio na relação dos filhos com crianças mais velhas: *mas às vezes é pior por causa dos grandes (...) (das brigas)* (P). Uma análise do funcionamento caso a caso pode ser uma boa estratégia para serenar os pais sobre a segurança dos seus filhos.

- A autoridade e o seu reconhecimento foi vista de forma diferente pelos AAO e pelos ED. Estes consideram que a organização é determinante para a manutenção de um bom clima, sobretudo para que aqueles que se encontrem “presos nas teias das culturas escolares” deixem de sentir *ameaça* (Libório & Portugal, 2007, p. 338).

- A divulgação das regras de funcionamento dos AE, através do regulamento interno, é um aspeto muito valorizado pelos MCE, o que prova da existência de interesse e da necessidade de uma espécie de contrato onde se expressem direitos e deveres para um bom funcionamento.

- A responsabilidade do Estado na subvenção das atividades da CAF é em regime de comparticipação, facto que não é conhecido da mesma forma por todos os MCE. Entre eles surgiram diferenças que se prendem com o relativo desconhecimento das suas responsabilidades de PEE, sendo que a perceção do AUT expressa bem a perspetiva dos interesses da autarquia.

- Em relação aos aspetos positivos da integração dos Jardins-de-Infância nos Agrupamentos de Escolas, conclui-se que os MCE são favoráveis à ligação estreita entre JI e a família, questão emblemática dos modelos de elevada qualidade (Harms & Clifford, 2002), mas revelaram-se algumas discrepâncias entre eles. Estranhamente os que menos consideraram a questão foram os CD. Parece-nos que estes resultados mereciam um aprofundamento de investigação com metodologias mais qualitativas, para indagarmos as razões de tal posicionamento. Os CD são educadores e podem já ter tido experiências muito gratificantes na relação com os pais; neste momento observam um retrocesso e, pelo resultado da sua opinião, parece que o atribuem ao facto de o JI estar em AE.

Uma das razões pode radicar no desencanto que sentem (como educadores) pelo fenómeno identificado por Vasconcelos (1990), dizendo que nos JI da rede pública a participação dos pais tem vindo a decrescer, não é consistente. Contudo, comparativamente com outros níveis de ensino, nos JI a colaboração é mais frequente, mais positiva, mais informal e mais continuada, de acordo com o modelo de Joyce Epstein (Marques, 2008).

- Os MCE manifestaram uma opinião muito favorável em relação às diversas funções da EPE, identificadas no questionário. A função de guarda em segurança suscitou diferenças nas suas opiniões que, aliás, já tinha sido referida por PEE, nas entrevistas exploratórias e por uma das crianças no estudo complementar, quando se indicou *os perigos* de ir brincar na rua e uma outra referiu *não poder ir na carrinha porque não tinha cintos de segurança*.

Os AAO e PEE mostraram-se especialmente preocupados com esta função, valorizando-a como função primordial do JI, apesar de não desvalorizarem nenhuma das outras. Estes grupos sentem uma responsabilidade acrescida neste aspeto: uns são pais ou encarregados de educação, outros são auxiliares e apoiam as crianças em momentos de maior movimento, nas entradas e saídas, nas refeições e também porque são eles que muitas vezes contactam com os pais nas entradas e nas saídas e ouvem as suas manifestações de desagrado face aos pequenos conflitos das crianças, que os pais sentem como *grandes ameaças*. A função *social* do JI emerge e nem sempre se encontra o equilíbrio com o *educativo*: Um dos desafios destes tempos passa *por reconciliar estes dois grandes fins atribuídos à EPE* (Gaspar, 2005).

- Os AUT e os PEE manifestam opinião favorável a que o JI fosse obrigatório, apesar de a LQEPE (1997) ser bem explícita quanto à não obrigatoriedade da EPE. Relembramos que 36,4% dos AUT foram professores, o que podia ter contribuído para um maior esclarecimento sobre todo o sistema educativo; mas nenhum recebeu formação específica para o cargo de representante no Conselho Geral do AE, do que se conclui a grande necessidade de formação dos MCE.

- Nas opiniões sobre qualidade da coordenação e supervisão existem algumas conclusões preocupantes expressas pelos AAO que apresentam diferenças estatisticamente significativas com os grupos ED e PEE. Observadores privilegiados que são da articulação entre a coordenação do JI e a coordenação do departamento do pré-escolar não a consideram como forte fator de qualidade global. Parece o prenúncio de um agir pedagógico desgarrado, com *ênfase no discurso*, mas descurado na prática, não é dado *ênfase na ação* (Sá-Chaves, 2002). Parecem desacreditados da força da auto-motivação da escola/JI; no fundo *perspetivar a qualidade a partir do interior* (Katz, 1992, 1995). De novo, os AAO, e agora também os PEE, parecem acreditar pouco na competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico para a promoção da qualidade, que lhes parece algo muito pouco tangível, *um plural difuso* (Lemos, 2002).

Uns e outros parecem desencantados; parece haver uma não “não inscrição em tudo o que acontece à sua volta, do seu “medo de existir”, de intervir” (Gil, 2004).

6. *Qual o impacto da publicação de orientações curriculares na qualidade do desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar: Qual a funcionalidade curricular das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar?*

As opiniões sobre o *impacto da publicação* das OCEPE foram favoráveis, porém, evidenciaram-se *diferenças estatisticamente significativas* nas opiniões dos diferentes

grupos de MCE, dividindo-se da seguinte forma: médias mais baixas, nos DIR, AAO e AUT e mais altas, para os CD e os ED – os especialistas. Muito preocupante é a diferença entre as opiniões dos DIR e dos ED, que continua a evidenciar a falta de motivação dos DIR para os assuntos do currículo da EPE e o seu desconhecimento de assuntos essenciais aos construtores de projetos em equipa como é recomendado no Dec. Lei 75/2008, de 22 de abril, para os membros da mesma organização. A diferença de olhar sobre esta questão, entre ED (3,93) e PEE (3,37), que se traduziu em (0,555) demonstra que a fase da verdadeira participação dos PEE na construção de projetos do JI ainda é uma miragem. Delegam a autoridade da tarefa para aqueles que consideram os especialistas – os ED.

Quanto aos AAO, o nível de desconhecimento sobre o desenrolar do trabalho pedagógico é muito preocupante. Apenas 10% dos assistentes operacionais têm um curso profissional de auxiliar e os restantes têm o 9º e o 12º ano de escolaridade. Conclui-se que os AAO desconhecem princípios, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, enfim, o currículo da EPE, o que indicia a sua falta de formação para as funções que desempenham. E com uma agravante: ainda que partilhem pouco tempo com os especialistas, partilham o mesmo espaço, todos os dias, e isso significa que o grau de envolvimento, de curiosidade para aprender é muito baixo. Salientámos que, nas entrevistas exploratórias, uma das ACAF disse mesmo que *via o que os meninos aprendiam no JI pelos trabalhinhos que levavam para casa (ACAF3)*. Na verdade, este tipo de incidentes com significado pedagógico ilustra, de forma única, aquilo que as crianças podem perder por andar no JI. Ninguém aprende com tanta descontinuidade. Como refere uma ED: *O trabalho que nós realizamos não pode ser solto, tem que ter uma estrutura, tem que ser orientado (ED3)*. Concorre para este cenário negativo, a inexistência de animadores nos JIAE do distrito.

Todos concordam com a importância das OCEPE como base para a construção dos projetos curriculares em EPE, o que se considera um bom ponto de partida para a qualidade educativa, mas os resultados dos especialistas ficaram aquém daquilo que parecia ser o cenário que desejavam – a identificação de um currículo. Nas entrevistas exploratórias o sinal já tinha sido dado, quando uma ED disse: *Quando saíram as OCEPE (...) chegámos à conclusão que aquilo não era novidade nenhuma (ED3)*.

No que concerne à funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que explicitem as intenções para o ano letivo, os resultados são em tudo semelhantes aos da questão anterior, com uma acentuação da debilidade do pensamento curricular dos DIR face às conceções dos especialistas do JI. É muito preocupante porque, segundo o DL 75/2008 (de 22 de abril, artº 32, ponto 3), um DIR é, por inerência de funções, presidente do conselho pedagógico.

Os ED são dos MCE que mais reconhecem a funcionalidade curricular das OCEPE para a estruturação de *áreas de conteúdo como âmbitos do saber* (ME, 1997), aspecto que foi reconhecido por todos, ainda assim menos pontuado pelos AUT, apesar de grande parte ter sido professor e serem licenciados.

A funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares que dão pistas para o material a utilizar no JI não foi muito valorizada. Talvez pelo facto de o documento não ser uma lista de materiais pré-concebidos, com indicações altamente organizadas segundo *packages* facilmente localizáveis em prateleiras de grandes superfícies: não é esse o espírito. A ideia da importância de estimular a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico (ME, 1997) é valiosa para todas as pessoas – pequenas e crescidas.

As opiniões sobre a funcionalidade curricular das OCEPE na conceção de projetos curriculares a desenvolver com as crianças voltaram a acentuar diferenças e desconhecimentos surpreendentes. Os resultados dos DIR e dos AAO não chegam ao nível 3 (CP=Concordo em Parte), apesar de estarem dentro da escola/JI. As suas posições ficam aquém das dos PEE, mostrando uma falta de sensibilização para a missão e é reveladora da falta de trabalho em equipa.

Quanto à importância das OCEPE para conceber projetos curriculares que ajudem a clarificar as competências de aprendizagem da criança, os resultados dos DIR, com altas responsabilidades no conselho pedagógico, não chegam ao nível 3 (CP) e os dos AAO situam-se no 3,24. Em conclusão: deve ser desgastante trabalhar e tentar mudar “*de paradigma pedagógico e tentar caminhar dos primórdios da pedagogia moderna para uma pedagogia consentânea com os valores da sociedade atual*” (Nóvoa, 2004), quando alguns MCE parecem desconhecer o essencial do seu trabalho.

Ao dar opinião sobre o papel das OCEPE como suporte para a colaboração dos professores em torno da conceção de projetos curriculares, os resultados mais baixos foram os AAO, mantendo-se o panorama atrás exposto.

Sobre a funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares de referência para a estruturação do ambiente educativo, os resultados dos DIR e dos AAO voltaram a evidenciar desconhecimento do documento e da sua funcionalidade, ainda que tenha sido bem acolhida pelos PEE.

Em relação às potencialidades das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores do uso de metodologias diversificadas, o documento merece a concordância de quatro dos seis, parecendo estar cientes da importância das OCEPE como base

curricular flexível e aberta ao uso de metodologias que promovam *aprendizagens significativas e diversificadas* (ME, 1997).

Sobre a funcionalidade curricular das OCEPE para conceber projetos curriculares promotores de experiências educativas inclusivas e multiculturais, os resultados dos DIR (M=2,79) e os dos AAO (M=2,94) não chegam ao nível 3 (CP). Esperava-se que, ao trabalhar diretamente no AE, a sua sensibilidade para esta questão se expressasse com um valor mais alto. Sobre o uso do documento como ajuda à reflexão dos educadores, apesar das diferenças, ninguém discorda, sinal de que consideram que os educadores, para além de *peritos técnicos*, são ainda *artistas reflexivos* e *intelectuais críticos* (Barbosa, 1998). Quanto à funcionalidade curricular das OCEPE como suporte para a avaliação todos concordam, pelo menos um pouco, que as OCEPE são funcionais em matéria de procedimentos de avaliação, que constituem um referencial para a ação pedagógica e a sua observação sistemática pode constituir *base do planeamento e da avaliação* (ME, 1997), como suporte para o alcance das metas de aprendizagem definidas para o PE, os AUT (M=2,64) e os DIR (M=2,86) não chegam a concordar com a questão, o que pode denotar que há um caminho a percorrer entre as suas funções de *decisores* e a compreensão do *profissionalismo docente* (Nóvoa, 1992).

7. Qual o impacto da implementação da componente social de apoio à família na qualidade do desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar: Como avaliam a sua organização e funcionamento? Como avaliam a qualidade do tempo nesta componente? Como avaliam a qualidade do espaço deste serviço? Qual a relação entre qualidade dos seus profissionais e o desenvolvimento das crianças?

A opinião global expressa é muito favorável a que o JI sensibilize os pais para a escolha das componentes de forma sensata e de acordo com as necessidades dos pais e dos filhos. Concluímos que a avaliação que fizeram foi norteadada pelas suas necessidades (os PEE) e pelos auxiliares que veem e sentem as consequências da frequência exagerada do tempo na CAF. As opiniões dos MCE sobre as características das atividades da CAF, de escolha livre e menor formalização em que as crianças têm “possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer” (Vilhena & Silva, 2002, p. 59), foram favoráveis, à exceção dos AUT e dos DIR cujas respostas se situaram entre o “discordo em parte” e o “concordo em parte”.

Quanto à articulação desejável entre as duas componentes, os AUT e os PEE são os mais interessados nas duas componentes dado que uns (AUT) desejam oferecer um bom serviço e os PEE estão do lado da procura. A falta de motivação dos ED, relativamente à CAF, já tinha sido refletida nos resultados do estudo exploratório: *é preciso gerir as duas*

componentes e uma interfere diretamente na outra (ED1). (...) não sou muito apologista da CAF (...) por causa das condições que nos dão, tentamos vigiar essa parte, mas também não somos donas de tudo (ED2). Será que têm medo de perder o seu papel principal? (Canário, 1999).

A preocupação com o grau de satisfação das crianças que frequentam a CAF é manifestamente um ponto de acordo entre MCE, indo de encontro ao recomendado por (Vilhena & Silva, 2002), na publicação de apoio à implementação da CAF.

Quanto à necessidade de animador pedagógico na CAF os ED defendem que as crianças precisam de uma pessoa que os *ajude a reforçar o seu processo de socialização*, no tempo da CAF (Vilhena e Silva, 2002). Nos JIAE do distrito de Castelo Branco apenas 10% tem curso profissional de auxiliar e não existem animadores pedagógicos colocados nestas instituições. Apesar da diferença de resposta entre ED/AAO e PEE, estes dois últimos são a favor do recrutamento de animadores para a CAF.

Sobre a qualidade do tempo em CAF, sobretudo na sua quantidade, as opiniões dos MCE tiveram diferenças estatisticamente significativas. Os especialistas CD e ED foram da opinião de menos tempo no JI, defendendo a suficiência do tempo letivo e sobretudo, porque resistem à supervisão da CAF (muito evidenciado nas entrevistas exploratórias)

Quem mais defende a flexibilidade de horário da CAF são os ED e os CD que sabem da importância de se respeitar os diferentes ritmos das crianças. As posições mais céticas são dos DIR e dos AUT.

A necessidade de uma sala específica para a CAF é mais sentida por ED e CD do que por PEE, DIR e AUT, esquecendo que o conhecimento do espaço dá segurança física, psicológica e ajuda a construir um sentido de pertença (Tuan, 1983).

A necessidade de dormitório é pouco sentida pelos CD. É um resultado que não esperávamos $M=1,94$ – o valor médio mais baixo obtido em todo o questionário. Sobre as necessidades de repouso já dissertámos anteriormente. Sabemos como o descanso é importante para a aprendizagem e, por isso mesmo, nos parecem inacreditáveis as opiniões dos CD. Como podem educadores de infância passar ao lado desta evidência? Será que é mesmo o que pensam, ou o sentido das suas respostas está entrecruzado por reivindicações corporativas?

A necessidade de refeitório próprio mereceu a discordância do AUT e do AAO. Os primeiros marcados por uma lógica tecnicista de gestão de recursos; os segundos sabem como é difícil gerir os diferentes ritmos das crianças numa tarefa tão importante como as refeições. Os momentos das rotinas são mais vezes do que seria desejável, momentos de angústia (já se fala em stress infantil) e os espaços muito amplos, com má acústica sem

materiais significativos para a criança, com mobiliário cuja ergonomia é difícil de conciliar para tantas idades e níveis de desenvolvimento (quando há vários níveis de ensino), não são bons espaços de acolhimento para os meninos pequenos.

Quanto à qualidade dos profissionais da CAF - As opiniões sobre este assunto denotam que a falta de formação é sentida por todos. O investimento neste setor pode dar resposta a muitas das debilidades encontradas nesta investigação.

A qualidade dos profissionais pode “*transformar os alunos em pessoas. Só nessas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como lugar de hospitalidade* (Canário, 2005) e uma das soluções para resolver as brechas encontradas *nas inovações para gente pequena. Inovações* nascidas em final de um tempo em que a *razão por si só* começa a ser olhada com desconfiança na sua capacidade de resolver problemas na vida das pessoas. Apelemos (também) ao afeto e ao bom senso do diálogo interinstitucional para resolver (pelo menos tentar), *dando as mãos* - como nos sugere a serigrafia da capa desta dissertação, para dizer:

Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam (José Saramago, 2008)

Os meninos e as meninas estão lá!

BIBLIOGRAFIA

A

- Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, A. (2000). *Avaliação educacional: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.) *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-37.
- Afonso, N. (2007). Uma escola pública promotora de sentidos e de aprendizagens. *Noesis*, 69, 22-23.
- Afonso, F. & Oliveira, S. (1993). Os desafios da educação para o século XXI. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 50-52.
- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Braga: Universidade do Minho/IEC (Tese de doutoramento).
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 12-15.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva (4ª ed)*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares (2ª ed)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Essex: Barnados.
- Almeida, A. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 34/1. Acedido em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/826Almeida.pdf>

- Almeida, J. & Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação. Problemas metodológicos gerais. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (5ª ed.) (pp. 55-77). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, F. (2003). A novidade (ou continuidade) de um currículo pós-moderno. *Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu* - Acedido em: http://www.rie.su.com.br/colabora/n6/artigos/n_6/pdf/id_05.pdf
- Alves, J. (1995). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (3ª ed). Porto: Edições ASA.
- Alves-Pinto, C. (1992). Formas de estar na escola. *ISET, Caderno nº 1*, I Módulo. 41-46.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Ambrósio, T. (2006). Futuros para a Educação: a inteligibilidade indispensável. *Educação - Temas e Problemas: Que rumos para a Educação?*, 1, 69-78.
- Amiguinho, A. (2002). Para além da “qualidade” ou em vez da “qualidade”. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e avaliação da educação*. (pp. 225-233). Lisboa: CNE.
- Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-43. Acedido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a02.pdf>
- Ângelo, A. (2006). *A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância*. Acedido em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000009200600010&script=sci_arttext
- APEI (2000). Discurso do Presidente da República por ocasião da iniciativa dedicada à Educação Pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 58-59.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa e Autor.
- Araújo, E. (2008). Modos de governação do tempo – A dimensão cultural. In Araújo, E., Duarte, A. & Ribeiro, R. (orgs.) *O tempo, as culturas e as instituições – Para uma abordagem sociológica do tempo*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Assis, O. (1985). *Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

B

- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico, contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bairrão, J. (1993). A educação pré-escolar em zonas desfavorecidas. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. (pp. 81-88). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. (1998). A qualidade em educação pré-escolar. In ME. *Qualidade e Projeto*. (pp. 43-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 1, 7-19.
- Balageur, I., Mestres, J. & Penn, H. (s/d). *Qualité des services pour les jeunes enfants: un document de réflexion*. Bruxelles: Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants. Commission des Communautés Européennes.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. (1998). Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. *Revista de Educação*, vol. VII, 2, 41-52.
- Barbosa, M. (2006). A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*, vol. VI, 1, 56-69. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In Craidy, M. & Kaercher, G. (orgs.). *Educação Infantil: p'ra que te quero?* (pp. 65-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, W. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: NIEER.
- Bárrios, A. (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. *Inovação*, vol. XII, 3, 85-103.
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, 4, 55-86.

- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Entrevista a João Barroso. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 4-11.
- Barroso, J. (1999). Fazer da escola um projecto: mudança política, cultural, pedagógica e de gestão. *Resumos do VIII Encontro Nacional da APEI*. Évora: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Barroso, J. (2006). A Autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In *A Autonomia das escolas*. (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bartolomeis, F. (1968). *A Nova Escola Infantil: as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for the first time researchers in education, health and social science (4th ed)*. England: Open University Press.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.). *Reformas educativas e formação de professores*. (pp. 47-69). Lisboa: Educa.
- Bertalanffy, L. (1975). *Teoria Geral dos Sistemas*. Lisboa: Editora Vozes.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, vol. III, 3, 483-510.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. & Gall, M. (1989). *Educational research – An introduction (5th edition)*. New York: Longman.
- Branco, M. (2007). *João dos Santos: aliança entre saúde mental e educação: um paradigma de conectividade centrado na criança*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2000). *The irreducible needs of children*. Cambridge, MA: Persus Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

Bruce, T. (2000). Prefácio. In Pascal, C. & Bertram, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

C

Campos, B. (1993). Da reforma disciplinar central às inovações curriculares locais. In *Encontro de Ensino: Reforma Curricular*. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.

Campos, B. (1999). Entrevista a Bártolo Paiva Campos. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 4-10.

Campos, M. (1994). Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. (pp. 32-42). Brasil: MED.

Canário, M. (1999). Parcerias educativas e relação escola/comunidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 42-44.

Canário, R. (1997). A escola – o lugar onde os professores aprendem. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 11-18.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (1990). A planificação do trabalho no Jardim de Infância. *Revista ESES*, 2, 55-63.

Cardona, M. (1993). Projecto de caracterização da educação pré-escolar (PROCEPE). In *Actas do 1º Encontro Regional de Educação de Infância*. (pp. 9-18).

Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (2001a). Actuais perspectivas sobre formação de educadores de infância. In *Actas do IX Encontro Nacional da APEI. A Educação de infância na viragem do século*. (pp. 54-61). Lisboa: APEI.

Cardona, M. (2001b). Discurso de Abertura. *Actas do VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o Currículo em Educação de Infância*, 17-23.

Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31. Acedido em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358>

Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXI, 221-229.

- Carneiro, R. (1992). Democratização e revitalização: os desafios da escola dos anos 90. In Vários autores. *A Educação em Portugal – Anos 80/90*. (pp. 65-69). Porto: Edições ASA.
- Carrolo, C. & Moura, I. (1986). A Educação infantil no distrito de Castelo Branco. *Apontamentos das Jornadas da Beira Interior (II)*. Fundão: Jornal do Fundão.
- Carvalho, E. (1994). A dimensão lúdica e a construção do conhecimento. In Tavares, J. (Ed.) *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. (pp. 66-74). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, I. (1996a). *Relatório de Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- Carvalho, I. (1996b). Currículo no pré-escolar? Sim, mas cuidado. *Revista Educação*, 12, 65-75.
- Chaleta, M. (1998). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e práticas educativas. In Martins, M. *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 153-159).
- Charlot, B. (2008). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Noesis*, 73, 50-55.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Clifford, R. (1990). Recent major studies of early childhood education in the U. S. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. (pp. 55-61). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE/Conselho Nacional de Educação (1994). A educação pré-escolar em Portugal - Parecer nº 1/94 (Relator João Formosinho). *Pareceres e Recomendações 1994*, vol. I. Lisboa: CNE.
- CNE/Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 8/2008. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- CNE/Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos*. Lisboa: CNE.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colbert, R. (1993). How to pick a special Day Care Center. Paper presented at the Fitchburg State College. *Time for a Change Parent-Neighborhood Conference*. Fitchburg. ERIC - ED 363448.

- Comissão Científica do Congresso Internacional (2000). Congresso Internacional - Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 29-30.
- Comissão das Comunidades Europeias (s/d). *Qualidade dos Serviços às Crianças* (Documento de discussão). Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). Documento de Trabalho. *Escolas para o Século XXI*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Commission des Communautés Européennes (1990). *Garde d'enfants dans la Communauté Européenne (1985-1990)*. Bruxelles.
- Comissão Europeia (2011). Comunicação da comissão europeia sobre educação e acolhimento na primeira infância. Bruxelas. Acedido em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:PT:PDF>
- Coombs, Ph. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation. Une Analyse de Systèmes*. Paris: PUF.
- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional – Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, J. (2002). Prefácio. In Ribeiro, A. *A Escola pode esperar*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (desconstrução). *Educação & Sociedade*, vol. 24, 85, 1319-1340. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, M. (2004). As Câmaras e a animação sócio-educativa no âmbito da componente de apoio à família dos jardins-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 1,2,3, Vária, 496-502.
- Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (org.) (2004). *Gestão curricular - percursos de investigação*. (pp. 5-7). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coté, N., Bélanger, L. & Jacques, J. (1994). *La dimension humaine des organizations*. Boucherville: Gaetan Morin Éditeurs.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem teórica e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Monografias em Educação. Braga: CIED - Universidade do Minho.

CRSE/Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global da Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.

D

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

DEB (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Estudo Temático da OCDE (coord. Teresa Vasconcelos). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Delgado, A. (2004). O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas. *Revista Espaço Académico*, 34, 1-8. Acedido em: <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>

Delgado, A. & Marchi, R. (2006/2007). La petite souris: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. *Momento*, 18, 89-98.

Delgado, A. & Muller, F. (2006). Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, 1, 5-14. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>

Delgado, R. (1987). Para uma pedagogia do espaço urbano – estar e caminhar... *Cadernos do Pós-Básico*, 9, 3-15.

Delors, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: UNESCO, MEC/Cortez Editora.

Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Desahaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Piaget.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogical Credo*. Washington, DC: American Educational Research Association.

DGBS/DEPE (1991). *Orientações pedagógicas para a educação pré-escolar*. Documento A. Introdução, planificação, registo, avaliação. Lisboa: DGBS/DEPE/ME.

Dias, C. (2000). *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. Acedido em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s/d). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: DGIDC/ME.

Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a três: Reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 60. CIES e-Working Paper. Acedido em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Duffy, M. (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of nursing scholarship*, 19 (3), 130-133.

E

Estêvão, C. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.

Esteves, S. (2005). A afectividade e a relação pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos. *Cadernos de Educação de Infância*, 73, 11-12.

Estrela, T. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (2ª ed)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Evans, J. (2002). O atendimento da criança e o seu desenvolvimento na perspectiva dos países em vias de desenvolvimento. In Spodek, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 953-980). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

F

Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

FENPROF (1998). *Memorando sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Federação Nacional de Professores.

Fernandes, A. (2000). Municípios e Escolas - Normatização e contratualização da política educativa local. In *Autonomia Contratualização e Município*. (pp. 35-46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

Fernandes, R. (2000). Orientações Pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). *Cadernos de Pesquisa*, 109, 89-114. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a05.pdf>

- Ferrández, A. & Peiró, J. (1989). *Estrategias educativas para la participación social*. Barcelona: Humanitas.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C. Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, A. (s/d). Avaliação criterial/avaliação normativa. In IIE. *Pensar avaliação/ melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Ferreira, A. (1988). Uma perspectiva sobre a educação da criança nos finais de Seiscentos. In *Actas do 1º Encontro de História da Educação em Portugal* (pp. 65-73).
- Ferreira, F. (2005). *O local em Educação – Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, J. (1999). *A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois*. Educação & Comunicação, 2, 7-25.
- Ferreira, L. (2008). Gestão do pedagógico: De qual pedagógico se fala? *Currículo sem fronteiras*, vol. 8, 2, 176-189. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>
- Ferreira, M. (2003). As teias dos Afectos. In Ferreira, M. (org.) *As teias que as mulheres tecem*. (pp. 161-174). Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, M. (2004). Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In Sarmiento, M.; Cerisara, A. (orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 55-104). Porto: Asa Editores.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. & Pinto, J. (org.) *Metodologia das ciências sociais (5ª ed.)* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In Siraj-Blatchford, I. (coord.) *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, A. (1991). A sesta no jardim-de-infância. Obrigação colectiva ou resposta individualizada? *Cadernos de Educação de Infância*, 17-18, 27-29.
- Folque, A. (2000). A educação de infância em Portugal vista pelo olhar da equipa da OCDE. *Cadernos de Educação de Infância*, 55, 32-36.
- Formosinho, J. (1986). *Fundamentos da Formação e Gestão Curricular da Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores Primários*. Coletânea de textos policopiados. Braga.

- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Lino, D. & Niza, S. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Inovação*, 10, 1, 21-36.
- Formosinho, J. (1998). De Gata Borracheira a Cinderela: Crónica de uma paixão. In Martins, M. *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação*. (pp. 53-57).
- Formosinho, J. (2000). Nota de apresentação. In Pascal, C. & Bertram, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. (2009). Entrevista a João Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, 86, 4-8.
- Formosinho, J., Fernandes, A. & Lima, L. (1988). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. (pp. 139- 170). Lisboa: ME/GEP.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. Porto: Edições ASA. In Vários. *Autonomia. Gestão e Avaliação das Escolas*. (pp. 99-124). Porto: ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, vol.8, 1, 5-16. Acedido em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Formosinho, J. & Sarmento, T. (2000). A escola infantil pública como serviço social - a problemática do prolongamento de horário. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 1, 7-28.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, SA.
- Frederick, A. (1988). *Currículo e contexto sócio-cultural – Modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill, Ltda.
- Freiner, D. (2010). *Is Napping Necessary?* RN St. Louis Children's Hospital. Acedido em: http://www.education.com/reference/article/Ref_Napping_Necessary/
- Freire, M. (2002). *A Paixão de Conhecer o Mundo (15ª ed)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). Nós somos seres da briga. Entrevista com o pedagogo brasileiro Paulo Freire. *Cadernos de Educação de Infância*, 42, 4-8.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança (8ª ed)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. & Rodrigues, S. (2005). *A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. XII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil. Acedido em: www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_12/copiar.php
- Freitas, C. (2000). Conceber, construir e avaliar um currículo. In Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (Coord.). *Currículo: Gestão Diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*. (pp. 42-60). Lisboa: AEEP.
- Fuente, A. (1986). Perspectivas e tendencias de la Educación Preescolar. In *Enciclopedia de la educación preescolar*, V/I. Madrid: Santillana, A.S.

G

- Gadotti, M. (1992). *Indicadores de qualidade da educação escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acedido em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Indicadores de qualidade da educ escolar.pdf>
- Gadoti, M. (2009). Qualidade na Educação. In *Fórum Estadual Extraordinário da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)*. São Paulo. Acedido em: <http://redesocial.unifreire.org/paulorobertopadilha/blog/forum-estadual-extraordinario-da-undimesp-prof.-jeanete-beauchamp>
- Gameiro, J. (1998). *Os Meus, os Teus e os Nossos - Novas formas de família (2ª ed)*. Lisboa: Terramar.
- Garrido, J. (1986). Trayectoria histórica de la Educación Preescolar. In *Enciclopedia de la educación preescolar*, V/I. *Bases Teóricas*. (pp. 47-58). Madrid: Santillana, SA.
- Gaspar, M. (1991). As Escolhas dos Educadores: O papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 25, 2, 103-130.
- Gaspar, M. (2002). Parcerias no currículo em educação pré-escolar: O Projecto Mais Pais nas narrativas de pais e educadores. *Psychologica*, 30, 203-215.
- Gaspar, M. (2004). *Projecto Mais-Pais – Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Gaspar, M. (2005a). Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação-Investigação e Práticas*, 7, 47-58.
- Gaspar, M. (2005b). Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 61-98.
- Gaspar, M. (2007). Educação pré-escolar e promoção do bem-estar na infância e idade adulta – Novos desafios para velhas questões. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds). *Psicologia e Educação: Novos e Velhos Temas*. (pp. 391-417). Coimbra: Almedina.
- Gedeão, A. (1956). *Pedra Filosofal*. In *Movimento Perpétuo*. Acedido em: http://www.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/pedra_filo.html
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.)* Boston: Allyn & Bacon. Apud: Gliem, JA e Gliem, RR *Calculating, interpreting and reporting Cronback's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Acedido em: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/>
- GEP (1991). *Curso de Educadores de Infância: Um estudo de avaliação (2ª ed.)* Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática (2ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social (2ª ed.)*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Gil, J. (2004). *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio de Água.
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal (2ª ed.)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Gómez, A. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. In Piedrola, J. e Peña, J. (coord.). *Ensayos de pedagogía crítica*. (pp. 45-66). Madrid: Editorial Popular.
- Gomes-Pedro, J. (2001). *My Baby XXI*. Boston: Brunner-Routledge.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 33-42.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das Conceções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Guerra, M. (2004). La calidad, un concepto controvertido y manipulado. In Associação Nacional de Professores. *Actas das XII Jornadas Pedagógicas – VI Transfronteiriças – Melhor Educação – Mais Qualidade*. (pp. 61-94). Castelo Branco: RVJ Editores, Lda.

H

Hampton, D. (1992). *Administração Contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill.

Harms, T. (1993). The assesement of quality in child care settings. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. (pp. 63-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harms, T. & Clifford, R. (2002). Estudo de contextos educacionais. In Spodek, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 1067-1101). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hora, H., Monteiro, G. & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para a qualidade: Um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach. *Produto e Produção*, 11 (2), 85-103.

Hoz, A. (1985). *Investigacion educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, SA.

Huberman, A. & Miles, M. (1991). Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes. De Boeck-Wesmael, SA: Bruxelles.

I

INE/Instituto Nacional de Estatística, Statistic Portugal (2013). *Anuário Estatístico*. Acedido em: <http://www.ine.pt/>

Infante, M. (1996). *Caracterização de contextos educativos pré-escolares. O caso do sistema público no concelho de Castelo Branco*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado não publicada).

Infante, M. (2002). O tempo e o espaço no jardim-de-infância. Relato de uma experiência de formação. *Educare/Educere*, 12, 75-83.

J

Justino, D. (2006). "As times goes by" - A educação entre rumos e destinos. In *Educação- Temas e Problemas. Que rumos para a Educação?*, 1, 13-36.

K

Karr-Morse, R., & Wiley, M. (1997). *Ghosts from the Nursery. Training the roots of violence*. New York: The Atlantic Monthly Press.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In ME. *Qualidade e Projecto*. (pp. 17-39). Lisboa: Ministério da Educação.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB/Núcleo de Educação Pré-escolar.

Kauffman, R. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos, Ideas Básicas Concretas*. México: Editora Trillas, S.A.

Kelle, Udo (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods [43 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), Art. 5. Acedido em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010159>

Keulen, A. (2007). Todas as crianças da terra serão bem-vindas ao nosso fogo de campo. *Infância na Europa*, 13, 4-5.

Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Kramer, S. (1994). Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polémicas. In Ministério da Educação e do Desporto - *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. (pp. 16-31). Brasil: MED.

Kramer, S. (1998). Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro com Walter Benjamin. In Kramer, S. & Leite, M. (org.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa (3ª ed)*. São Paulo: Papyrus.

Kuhn, T. (2000). *A estrutura das revoluções científicas (3ª ed)*. São Paulo: Perspectiva.

Kurdziela, L., Duclos K., & Spencer, R. (2012). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America/PNAS*. Acedido em: <http://www.pnas.org/content/early/2013/09/18/1306418110.full.pdf+html>

L

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.

Landsheere, V. (1994). *Educação e formação. Ciência e Prática*. Rio Tinto: Edições ASA.

Laszlo, A. & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development, Ch.3. In Jordan, J. (Ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. (pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.

La Torre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leal, T. Gamelas, A., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, XXIII (2), 43-54.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e práticas educativas. Leite, C. (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem fronteiras*, vol. 6, 2, 67-81. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>

Leite, C. & Silva, D. (1991). O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação – Génese e estatuto. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lemos, V. (2000). Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. In AEEP (coord.). *Currículo: Gestão diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*. (pp. 62-78). Lisboa: AEEP.

Lemos, V. (2002). A qualidade: um plural difuso... In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e avaliação da educação*. (pp. 89-94). Lisboa: CNE.

Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Lisboa: ISCTE/IUL (Tese de doutoramento não publicada).

- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaíz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Libório, O. & Portugal, G. (2007). A supervisão como impulsionadora de mudança e inovação no Jardim-de-Infância. In Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (org.). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem. *Jornal A Página*, 115. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=8988&mid=2>
- Lima, L. (2003). Avaliação e concepções organizacionais de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In Costa, J., Neto-Mendes, A & Ventura, A. (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, L. (org.) *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lobo, M. (1998). A gestão do tempo no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 5, 18-20.
- Lopes, C. (1996). O lado aparentemente oculto do brincar social no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 33-39.
- Lopes, A. & Macedo, E. (2006). Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, vol.6, 2, 5-9. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/introduc.pdf>
- Lopes, J. & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis *Currículo sem Fronteiras*, vol.6, 1, 103-127. Acedido em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica.

M

- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Acedido em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c.pdf
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1999). Desenvolvimento curricular. In Machado, F. & Gonçalves, M. *Currículo e desenvolvimento curricular - Problemas e perspectivas (2ª ed)*. (pp. 65-69). Porto: Edições ASA.
- Marchi, R. (2007). Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Marmoz, L. (1997). Prefácio. In Cardona, M. *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Marques, R. (1986). *A criança na Pré-escola: Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do professor*. Barcarena: Editorial Presença.
- Marques, R. (2006). *Educação de infância e ensino básico: Diferenças no envolvimento das famílias*. Acedido em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/pais.htm>
- Marques, R. (2008). *Dicionário Breve de Pedagogia*. (2ª ed). Acedido em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf
- Martinho, H. (1996). Loris Malaguzzi. *Cadernos de Educação de Infância*, 37, 5-7.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS – Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, G. (2000). Preâmbulo. In *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatório Preparatório do Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Martins, G. (2006). A educação como prioridade cívica. In *Educação-Temas e Problemas: Que rumos para a Educação?*, 1, 37-43.
- Martins, J., Nave, G. & Leite, F. (2006). *As autarquias e a educação em 2001/2002 na Região Norte*. Braga: Associação Nacional de Professores.
- Masi, D. (2001). *Se a vida sofre mudanças a escola deve mudar*. Acedido em: http://www.revistadigital.com.br/caderno_especial.asp?CodMateria=70

- ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatório Preparatório do Ministério da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica/ME.
- ME/DGIDC (s/d). *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-escolar*. Acedido em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacaoEducacaoPre-Escolar.aspx>
- Meireles-Coelho, C. (1989). *Para uma implementação curricular na educação pré-escolar em Portugal*. Projecto de investigação não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.) *Avaliação de Organizações Educativas*. (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Minayo, M. (2005). Pesquisa avaliativa por triangulação de métodos. In Minayo, M., Assis, S. & Sousa, E. (orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos*. Brasil: Editora Fiocruz. Acedido em: <http://pt.scribd.com/doc/39256454/Maria-Cecilia-de-souza-minayo-pesquisa-avaliativa-por-triangulacao-de-metodos>
- Miranda, M. (2002). A família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Moita, C. (1991). Olhar a infância através do tempo. *Noésis*, 19, 22-25.
- Morais, S. & Figueiredo, M. (2005). O que é aprender? Concepções de crianças em idade pré-escolar. In P. Pequito & A. Pinheiro (org), [*Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância*](#), (pp. 219-226). ESE/Paula Frassinetti.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Boletim da SEMTEC-MEC - Informativo Electrónico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica*, 4. Acedido em: http://www.centrorefeducacional.com.br/setesa_beres.htm.
- Moyles, R. et al. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Myers, R. (1990-1991). *Um tempo para a infância: Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*. Porto: Centro UNESCO do Porto.

N

Nabuco, M. (1997). Um estudo sobre os efeitos de três currículos de educação pré-escolar em Portugal no fim do primeiro ano do ensino básico. In *Pensar o currículo em educação de infância - Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. (pp. 63-84). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: AIQUE.

Nérici, I. (1986). *Metodologia do ensino - Uma introdução (2ª ed)*. São Paulo: Editora Atlas SA.

Neto-Mendes, A. (2002). Os sentidos da avaliação. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. (pp. 11-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In Vários Autores. *A Educação em Portugal - Anos 80/90*. (pp. 81-85). Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (2004). *Entrevista ao CRE Mário Covas/SEE-SP*. Acedido em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação (2ª ed)*. Porto: Edições ASA.

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

O

OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE.

OECD (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care II*. Paris: OCDE.

OECD (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal*. OEDC: Secretary-General.

Oliveira, M. (2001). *Desafios éticos da Globalização*. São Paulo: Editora Paulinas.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista Infância Educação e Práticas*, 1, 153-174.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 38, 1, 2, 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito da participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. (1996). Antes do poder do adulto, o princípio era...o brincar e...antes da invenção da escola, o princípio... era o jogo. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 13-18.

P

- Pacheco, J., Flores, M. & Paraskeva, J. (1999). Marco Epistemológico. In Pacheco, J. (org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria do Minho.
- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Acedido em: <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, 131, 371-398. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131.pdf>
- Palacios, J. (1993). Psicologia evolutiva y educación preescolar. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. (pp. 33-38). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paraskeva, J. (2002). Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 2, 1, 106-120. Acedido em: www.curriculosemfronteiras.org

- Paraskeva, J. (2005). Da mente como músculo ao rapto (e não repto) da escola pública. In Paraskeva, J. (org). *Um século de estudos curriculares*. (pp. 97-140). Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskeva, J. (2008). Políticas e discursos (trans) nacionais de formação de professores In *O processo de Bolonha: desafios para a supervisão*. Porto: Colóquio CIDInE. (Notas de Campo).
- Pardal, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Editora Porto.
- Patton, F. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods*. London: Stage Publications.
- Patrício, M. (1992). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Peixoto, J. (2006). *A criança em ruínas*. Quasi Edições: Coimbra.
- Pereira, C. (s/d). O direito ao conhecimento no Jardim-de-Infância. *Cadernos de Informação Científica*, 11. Instituto Piaget.
- Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (orgs.). *Gestão curricular – percursos de investigação*. (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, M. (2004). A componente de apoio à família no jardim-de-infância: A perspectiva dos pais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 1,2,3, Vária, 493-496.
- Pereira, R. & Souza, S. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade, In Kramer, S. & Leite, M. (orgs.). *Infância e produção cultural*. (pp. 25-42). Campinas, SP: Papirus.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa (Brasil)*, 119, 7-26. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>
- Pessoa, F. (2006). Quando as crianças brincam. In Silva, M., Freitas, A. & Dine, M. (Eds). *Poesia (1931-1935 e não datada)*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pinho, L. (1993). Humanizar a escola – Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.

- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In Dias, A., Silva, A., Pinto, C., & Hapetian, I. (1998). *Autonomia das escolas – Um desafio*. (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, M. (1997). A Infância como Construção Social. In Pinto, M. & Sarmento, M. (coord). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- PNUD (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 25, 105-132.
- Portugal, G. (1990). Família: Em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança? *Revista ESES*, 2, 49-54.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In Tavares, J. (ed.) (1994). *Para intervir na Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*, (pp. 233-249). Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância. CIAnEI*. (pp. 425-434). Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelas: Mardaga.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1997). Os fundamentos do processo educativo ou será que sou um bom educador? Os pais como agentes privilegiados da mudança social. In Rodrigues-Lopes, A. (coord., org., trad.). *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. (pp. 14-47). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Pourtois, J., Pierre, J. & Desmet, H. (1989). *L'éducation familiale - Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101.

Q

- Quintana, J. (1995). *Teoría de la Educación*. Madrid: Dykinson.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

R

Ramirez, M. (1990). A qualidade... In Cadernos FENPROF. *Educação pré-escolar - Que futuro*, 24. (pp. 2-3). Lisboa: Federação Nacional de Professores.

Reichardt, Ch. & Cook, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Reimão, C. (1997). Cooperação entre a escola e a família. Uma existência de modernidade. In Cunha, P. (org). *Educação em Debate*. (pp. 140-165). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família - perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A. & Alarcão, M. (1989). A entrada na escola primária: Significado(s) para a criança e sua família. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 99-106.

Ribeiro, A. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1993). *Formação de professores*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, W., Lobato, W. & Liberato, R. (2010). Paradigma tradicional e paradigma emergente: Algumas implicações na educação. *Ensaio pesquisa em educação em ciências*, vol. 12, 1. Acedido em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=129512578003>

Roche, J. (1992). Editorial - À propos de l'évaluation. *L'École Maternelle Française*, 6, 1.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, F. (1995). Da necessidade de construção curricular em educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 34, 35-40.

Rodrigues, G. & Costa, J. (2006). Desenvolvimento profissional do educador de infância em contexto de gestão escolar. In Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C. & Monteiro, S. (org.). *Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2006). A educação e a música no divã - "nóias", paranóias, dogmas e paradigmas - seguido de apontamento sobre uma "gota no oceano". *Itinerários*, 2ª Série, 3, 25-51.

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2000). Educação escolar e currículo. In Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (coord.). *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. (pp. 8-22). Lisboa: AEEP.
- Roldão, M. (2002) Transversalidade e especificidade no currículo – como se constrói o conhecimento? In III Simpósio GEDEI. *Práticas Educativas - Transições e Transversalidades*. Acedido em: <http://ierg.net/GPEI/assets/documents/CurrConstrudoConhecimento.pdf>
- Roldão, M. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores (4ªed)*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007). O currículo pronto-a-vestir de tamanho único – sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In Formosinho, J. *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rolla, A. & Rolla, J. (1994). *O projecto educativo em educação de infância*. Porto: Edições ASA.
- Rosa, M. (2006). A autonomia das escolas. In *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- S**
- Sá-Chaves, I. (2002). A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e avaliação da educação*. (105-116). Lisboa: CNE.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59-69.
- Sacristán, J. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sá, E. (2002). O bem-estar dos professores. In *XI Jornadas Pedagógicas - Professores em tempos de mudança*. Castelo Branco: ANP (Notas de Campo).
- Saint-Exupéry, A. (1943). *The little prince*. USA: English, U.S.A., Howard.
- Salgueiro, E. (2006). A criança e o direito à utopia - Revisitar a utopia. In *Encontro Ser Criança Hoje: Vários olhares*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança (Apontamentos de Campo).
- Sánchez, A. (1990). Participación social y comunitária. *Revista de Trabajo Social*, 117, 120-131.

- Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santomé, J. (2001). A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem fronteiras*, vol.1, 1, 51-80. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/santome.pdf>
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.
- Santos, J. (1980). O segredo é a própria infância. *O Jornal da Educação*. (Texto policopiado).
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação II - O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, J. (2008). *A viagem do elefante*. (6ª ed). Alfragide: Caminho.
- Sarmiento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, Vol. VII, 2, 15-27.
- Sarmiento, M. (2000). Os ofícios da Criança. In AA. VV., *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Vol. II, 125-143. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In Sarmiento, M. & Cerisara, A. (ed.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 9-34). Porto: ASA Editores.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)-Pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Sá, V. (2006). A abordagem (neo) institucional: ambiente(s), processos, estrutura e poder. In Lima, L. (org.). *Compreender a escola - Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 197-201). Porto: Edições Asa.
- Schein, E. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice- Hall do Brasil.
- Schickedanz, J. (1982). *Toward understanding children*. Boston: Little Brown.
- Schön, D. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In *Educating the reflective practitioner*. (pp. 22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Seco, G. (1996). Adultos significativos: que papel na construção do auto-conceito dos seus educandos. In Vieira, R. & Barbeiro, L. *A criança, a família e a escola - Vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: ESEL.
- Sekkel, M. & Gozzi, R. (2003). O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In Dias, M. & Nicolau, M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*, vol. 1. (pp. 11-24). Campinas: Papirus.
- Serra, F. (2000). Pensar de uma só vez o tempo, a educação e a sociedade. *Cadernos de Educação de Infância*, 54, 16-19.
- Sgarbi, P. (2007). Avaliação do currículo no cotidiano. *Currículo sem fronteiras*, vol. 7, 2, 21-37. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/sgarbi.pdf>
- Silva, A. (1993). Infantil ou Pré-escola? Léxico de uma Profissão. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 46-47.
- Silva, A. (1996). Pacto educativo: Um exercício de desenvolvimento. In Teodoro, A. (org.). *Pacto educativo: Aspirações e controvérsias*. (pp. 53-56). Lisboa: Texto Editora.
- Silva, A. (2003). *Contextos e pretextos para novos espaços educativos*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado).
- Silva, E. (1999). Gestão estratégica e Projecto Educativo. In Machado, J & Campinho, G. (coord.). *Escola e Projecto*. (pp. 69-120). Braga: CFAE Braga/Sul.
- Silva, I. (1996). Orientações curriculares para a educação pré-escolar – Algumas perguntas e respostas. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 54-59.
- Silva, I. (1997). Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Inovação*, 10, 1, 37-53.
- Silva, I. (2001). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. A participação dos educadores. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Pensar o currículo em educação de infância*. (pp. 51-61). Lisboa: APEI.
- Silva, M. (1998). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Análise de um processo. In Martins, M. *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação*. (pp. 129-144). Lisboa: ISPA.
- Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994 – Duas décadas, um balanço. *Inovação*, vol. 7, 3, 307-355.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

- Siraj-Blatchford, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In Siraj-Blatchford, I. (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 10-21). Lisboa: Texto Editores.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112. (pp. 7-31). São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, vol. 6, 1, 25-40. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>
- Sousa Santos, B. (2000). Preâmbulo. In Fernandes, J. *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. (p. 5). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Sousa, J. (2006). As famílias como projectos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar*, 11, 41-47.
- Sousa, M. (2005). *Jardins de Infância da Rede Pública Entre a Administração Central e Local*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).
- Souza, S. & Pereira, R. (1998). *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. Textos da 21ª Reunião anual da ANPEd GT7 - Educação Infantil. Acedido em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>
- Spodek, B. (1993). Quais as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8-14.
- Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1991). Introduction: Concepts of early childhood curriculum. In Spodek, B. & Saracho, O. (eds.). *Yearbook in early childhood education, vol. 7, Issues in early childhood educational assessment and evaluation*. (pp. 9-12). New York: Teachers College Press.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1999). The relationship between theories of child development and the early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 152, 1. (pp. 1-15). USA: Routledge.

- Spodek, B. & Saracho, O. (2007). Early childhood education research and practice: An international perspective. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância*. CIAnEI II. (pp. 13-21). Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawhill.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stallings, J. & Stipek, D. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In *Handbook of Research on Teaching (3rd ed)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Stevens Jr, J., Hough, R. & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In Spodek, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 16-18.
- Strecht, P. (1996). O papel do educador de infância no desenvolvimento afectivo dos 0 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, 38, 32-35.
- Strecht, P. (2012). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio e Alvim.

T

- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação – Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tietze, W. (1993). A Educação Pré-Escolar: Uma Perspectiva Europeia. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. (pp. 9-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2006). As crianças como prisioneiras do seu tempo - espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, 1, 41-55. Acedido em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/tomas.pdf>
- Tomás, C. & Soares, N. (2004). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. *Textos do V Congresso Português de Sociologia*, 1-12. Acedido em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/ArtigoCongressoAPS.pdf>

- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), 59-81. Acedido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>
- Trindade, O. & Roldão, M. (2004). O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores. In Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (org.). *Gestão curricular. Percursos de investigação*. (pp. 9-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Trombetta, S. (s/d). *Os Desafios Éticos da Educação Frente ao Contexto da Globalização a partir de Paulo Freire*. Acedido em: <http://fae.ufpel.edu.br/paulofreire/textos/GT%2008/GT8-52.doc>
- Tuan, Yi-Fu. (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação (4ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunes, E., Melo, J. & Menezes, D. (2000). A atividade de formular problema de pesquisa. *Linhas Críticas*, 6, (11), 97-107.

U

- UNESCO (1998). Professores e ensino num mundo em mudança. *Relatório Mundial de Educação*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO/IFAS (1978). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. (pp. 12). Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- União Europeia (2013). *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas.
- UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. Report Card 8. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti.

V

- Vasconcelos, T. (1990). *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE*. Lisboa: Unidade Nacional Eurydice, GEP/ME.
- Vasconcelos, T. (1993a). Entre educadores e crianças: Das malhas que a educação Pré-Escolar tece. *Inovação*, vol. 6, 83-95.

- Vasconcelos, T. (1993b). Retalhos de um *patchwork* americano. *Cadernos de Educação de Infância*, 25, 10-13.
- Vasconcelos, T. (1996). Entrevista. *Revista Educação*, 12, 5-12.
- Vasconcelos, T. (2000a). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos*, 22, 93-115. Acedido em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>
- Vasconcelos, T. (2000b). Entrevista a Ricardo Jorge Costa. *Jornal A Página da Educação*, 94. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8126&mid=2>
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Pensar o Currículo em Educação de Infância*. (pp. 95-105).
- Vasconcelos, T. (2005). Por uma educação de infância de Qualidade para Todos – Porque demora tanto tempo a construção de Tecla? *Cadernos de Educação de Infância*, 76, 45-47.
- Vasconcelos, T. (2006a). *Entrevista*. Debate Nacional Sobre Educação. Acedido em: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/Dp16.pdf>
- Vasconcelos, T. (2006b). Ecos. *Cadernos de Educação de Infância*, 79, 16.
- Vasconcelos, T. (2006c). *A Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional de Educação*. Acedido em: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: problemáticas e desafios. *Noesis*, 69, 50-55.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vianna, I. (1986). *Planeamento participativo na escola*. São Paulo: EPU.
- Vidigal, L. (1993). A criança no tempo: Teorias e Interpretações. *Revista ESES*, 4, 74-77.
- Vieira, A. (2009). A polarização dos discursos no contexto infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 86, 15-18.
- Vieira, R. (2009). Entre idades e mundos culturais. *Jornal A página da educação*, série II, 185. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13517&mid=2>
- Vilarinho, M. (2000a). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Vilarinho, M. (2000b). Reflexões em torno da rede nacional de educação pré-escolar. *Jornal a Página*, Ano 9, 93. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8090&mid=2>
- Vilarinho, M. (2001). Maria Emília Vilarinho em Entrevista. *Jornal a Página*, Ano 10, 108. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=108&doc=8604&mid=2>
- Vilarinho, M. (2005). Quinze anos é muito tempo... Reflexões acerca da condição social das crianças. *Jornal a Página*, Ano 14, 141. Acedido em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=141&doc=10553&mid=2>
- Vilhena, G. (2000). Uma educação para a democracia no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 10-13.
- Vilhena, G. & Lopes da Silva, I. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Vincent, G. (org.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Press Universitaires de Lyon.

W

- Winnicott, D. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Ed. Imago.
- Walsh, D. (2001). Quem aprende mais? In Pequito, P. & Pinheiro, A. (org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância. CIAnEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. (pp. 12-16). Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Werthein, J. & Cunha, C. (2005). Fundamentos da nova Educação. *Cadernos da UNESCO*, Vol. 5. (pp. 13-20). Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil.
- Whitehead, A. (1965). The aims of Education. In Frankena, W. *Philosophy of Education*. (pp. 26-36). New York: MacMillan Publishing Co. Inc..
- Woessmann, L. (2006). *Efficiency and equity of European Education and training policies*. CESifo Working Paper, 1779. Acedido em: <http://www.ssrn.com/en/>
- Woodhead, M. (2007). Direitos da criança – uma nova forma de padrão universal. *Revista Infância na Europa*, 13, 12.

Y

- Yin, R. (1998). *Case study research - Design and methods*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Z

- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Desafios para uma escola de qualidade no próximo milénio. In Actas das IX Jornadas Pedagógicas. *Educação intercultural: Utopia ou realidade? – III Transfronteiriças*. (pp. 17- 47). ANP/RVJ – Editores, Lda.
- Zabalza, M. (2004). A educação infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica. *Jornal a Página da Educação*, ano 13, 135, 15. Acedido em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3182>
- Zão, M. (1997). Entre o Fado e a Paixão: Contributos para uma Análise Crítica do Desenvolvimento da Política Educativa para a Educação Pré-Escolar. In Luís, A., Barroso, J. & João Pinhal, J. *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas, Actas do 1.º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*. (pp. 341-352). Lisboa.
- Zito, A. & Hainsworth, J. (2009). Crianças na Europa – com direitos. *Revista Infância na Europa*, 17, 14-16.

Decretos-Lei

- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – Aprova o estatuto dos jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março – Referencial genérico das atividades das escolas superiores de educação, em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho – Regulamenta a flexibilidade desses horários.

Decreto-Lei n.º 149/97, de 11 de junho – Programa de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 414/99, de 15 de outubro – Estabelece um novo enquadramento profissional do pessoal auxiliar dos serviços e estabelecimentos dependentes das, ao tempo, Secretarias de Estado da Segurança Social e da Família.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho (art. 10.º) – Transferência de competências em matéria de educação.

Leis

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – Cria sistema público da educação pré-escolar.

Lei n.º 6/77, de 1 de fevereiro – Estabelece escolas normais de educadores de infância.

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

Lei 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 159/99 - Transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimentos.

Despacho Conjunto

Desp. Conjunto n.º258/97 de 21 de agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Disp. Conjunto nº268/97 de 25 de agosto – Estabelece normas sobre espaços para o serviço de refeições e para animação socioeducativa.

Portaria

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto – Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches portuguesas.

Resolução

Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989 – Aprova a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Circular

Circular nº 17/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

ANEXO 1 - Ficha de Caracterização dos AE e JI

Agrupamento de Escola _____	
Total de alunos do agrupamento	<input type="text"/>
Total de alunos dos jardins-de-infância	<input type="text"/>
Total de jardins-de-infância	<input type="text"/>
Jardim-de-Infância _____	
Total de crianças a frequentar	<input type="text"/>
Número de crianças a frequentar a CAF	<input type="text"/>
Número de salas/educadores	<input type="text"/>
Tem edifício próprio? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Tem refeitório próprio? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Tem dormitório? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Horário do jardim-de-infância: Abertura	<input type="text"/>
Encerramento	<input type="text"/>
Jardim-de-Infância _____	
Total de crianças a frequentar	<input type="text"/>
Número de crianças a frequentar a CAF	<input type="text"/>
Número de salas/educadores	<input type="text"/>
Tem edifício próprio? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Tem refeitório próprio? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Tem dormitório? Sim	<input type="text"/>
	Não <input type="text"/>
Horário do jardim-de-infância: Abertura	<input type="text"/>
Encerramento	<input type="text"/>
Observações da Investigadora	

ANEXO 2 - Grades de análise de conteúdo das entrevistas do estudo exploratório

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA (AAE)

Subtemas	Unidades de Registo AAE1	Unidades de Registo AAE2
Implementação do Percurso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	(...) talvez seja mais fácil para o órgão de gestão. Ter um conhecimento mais próximo daquilo que se passa (...)	Sim, sim (hesita).
Trabalho em Equipa no Agrupamento	(...) nos outros anos se esforçavam para poderem partilhar também algumas atividades (...) resolver algumas situações. (...) num só edifício, tem sido mais fácil (...)	Não!! Não, só se for nestas alturas [festas com outros ciclos de ensino]. No Pré-Escolar... sim (...) trabalham uns com os outros.
Potencialidades e Fragilidades do Agrupamento	(...) temos umas boas instalações (...) [mas] pertencer ou não pertencer a um Agrupamento... [não faz a diferença].	Sei lá!! A nível do agrupamento estarmos todos inseridos (...) é totalmente diferente... [melhor]...
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	(...) depende do trabalho...	Penso que sim... (hesita).
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	(...) serve para as crianças crescerem e se socializarem, a brincar (...) crescer com harmonia (...) terem atividades lúdicas, (...) criativas (...) [para] desenvolver as suas capacidades físicas, intelectuais, hum... e artísticas. [Adquirir] regras de cidadania (...)	Orientá-los para a escola (...)
Qualidade dos Jardins-de-Infância	[Ter/Dar] bases (...)	(...) proporcione boas condições às crianças a nível de aprendizagem, a nível de almoço, prolongamento (...)

<p>Desenvolvimento Curricular em Jardim-de-Infância</p>	<p>(...) um trabalho de fundo (...) um projeto a desenvolver durante x tempo (...) existe um plano semanal.</p> <p>(...) eles juntamente com a educadora, escolhem aquilo que vão fazer (...) no final de cada semana, têm a conclusão [avaliação].</p> <p>(...) [a educadora] orienta-os, como é óbvio (...) somos [as auxiliares] mesmo o braço direito de uma educadora (...) há muitos trabalhos que se fazem com os meninos e nós temos que estar sempre presentes no seu acompanhamento.</p> <p>(...) tirar dúvidas e por outro lado para os ajudar (...)</p>	<p>Nós fazemos, trabalhamos (...) quando [a educadora] precisa de ajuda; (...) entramos praticamente em tudo.</p>
<p>Articulação Curricular</p>	<p>Tem sido mais a nível do 1º Ciclo e do Pré-Escolar.</p>	<p>(hesita) ... Nas festas, nos dias especiais...</p>
<p>Documentos de Apoio</p>	<p>(...) tenho a certeza que sim. Eles têm um programa e têm que o cumprir (...) do Ministério da Educação (...) aprovado em (...) Agrupamento que eles têm trabalhos a desenvolver e isso é feito de certeza absoluta (...)</p>	<p>Sim... seguem um tipo de programa. É a educadora que propõe...</p>
<p>Tempo em Educação Pré-Escolar</p>	<p>(...) o Jardim-de-Infância tem sempre mais tempo de aulas do que a EB1 e do que o 2º e 3º Ciclo, muito mais.</p> <p>(...) acho que está de acordo com as necessidades dos pais (...) as crianças numa escola muitas horas (...), são muito pequenas, e ficam também elas desprovidas de estar com a família que também é muito importante (...) nós auxiliares asseguramos sempre esses dias em que os educadores estão em avaliação. Depois têm (...) a componente de apoio à família em que se podem inscrever e frequentam também.</p>	<p>(...) está bom o tempo que estão com as educadoras. Mas eu acho que há miúdos que passam aqui muito tempo (...) é um exagero. Se pudessem, alguns [pais] deixavam-nos dormir cá.</p>
<p>Espaço em Educação Pré-Escolar</p>	<p>(...) está de acordo (...) O espaço exterior é partilhado com os meninos do 1º Ciclo e é impecável (...) é pena, muitas das vezes não se consiga conservar aquilo que é feito.</p>	<p>(...) está um espetáculo (...). A educadora também não gosta de encher muito a sala.</p> <p>(...) adequado p'ró número de crianças.</p> <p>No exterior temos muito espaço.</p>
<p>Formação e Contratação de Auxiliares</p>	<p>A noção que eu tenho é que têm que ter o 12º, mas no entanto há pessoas que entram com menos habilitações literárias...</p> <p>Tenho feito muitas ações de formação (...) há colegas que não lhes é exigido (...) o que é preciso é ser uma boa profissional.</p>	<p>Tirei o curso de auxiliar pelo centro de emprego (...). Nós estamos pela Câmara.</p> <p>(...) acho que devia, eu própria, ter muito mais formação. Mas, quando há as formações nós não temos oportunidade de ir, porque é durante o trabalho.</p>

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS AUXILIARES DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA (ACAF)

Subtemas	Unidades de Registo ACAF1	Unidades de Registo ACAF2
Implementação do Percurso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	Não (...) nós também estamos fora [o Jardim-de-Infância está situado em espaço próprio, longe da sede de Agrupamento] (...) em relação às festinhas e isso, tem sido normal. Há convívios (...)	Não, não. Acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra. Eles não saem para o Agrupamento... (...) o funcionamento é cá dentro e é cada Escola/Jardim é que interessa, pronto!
Trabalho em Equipa no Agrupamento	(...) bem...	Eu não posso ainda falar muito sobre isso, porque há pouco tempo que estamos assim. Todos os funcionários, eu aqui com as minhas colegas dou-me bem, quando eu preciso de alguma coisa do Agrupamento vou lá (...), mas ainda não conheço os nomes e as caras ainda continuam estranhas, porque precisamos de ir lá, talvez 3 ou 4 vezes no ano.
Potencialidades e Fragilidades do Agrupamento	(...) não tenho experiência, não sei responder...	Não me compete muito a mim, porque eu faço parte da componente social (...)
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	Não sei bem...	Penso que não sei avaliar isso...
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	(...) sei o que fazem com as educadoras [MAS NÃO DÁ EXEMPLOS].	Os pais trabalham, eles ficam aqui e fazem atividades...
Qualidade dos Jardins-de-Infância	(...) o bom funcionamento entre auxiliares e educadores, pais (...)! Fazer as atividades, as funções que temos de cumprir.	Higiene, segurança, um bom funcionamento em geral (...) desde as crianças, aos pais, aos funcionários, aos chefes, a tudo.
Desenvolvimento Curricular em Jardim-de-Infância	(...) são as educadoras, fazem reuniões e depois dizem-nos.	

		Tenho uma ideia, isso tenho. Sim e sou bem capaz de substituir ou de ir fazer seja aquilo que for, mas o meu trabalho é outro. É também por aquilo que vejo ou o tempo que estou aqui com as crianças aquilo que elas me transmitem; hoje aprendi (...). Por alguns trabalhos que levam para casa (...). Mas diretamente saber o que uma educadora faz numa sala, não, não vou dizer que sim, porque é não.
Articulação Curricular	Só nas festas e dias da mãe (...)	Nas festas, nas atividades de grupo do Agrupamento...
Documentos de Apoio	Não [CONHEÇO].	Não, não conheço.
Tempo em Educação Pré-Escolar	(...) coitados! Há crianças que passam aqui de manhã até mesmo à tardinha, até ao fechar. Tentar entretê-las mais, não é? Temos a atividade sócio-cultural... sócio-educativa (...), mas nem todos, porque é a pagar...	(...) eu penso que o que está marcado em tempo letivo é o suficiente, porque as crianças se fartam e também se cansam de ter as atividades (...) tenho crianças que infelizmente necessitam de entrar às 8 menos um quarto e sair às 6 e um quarto [10h], e isso é muito (...) mas isso também depende dos pais e das posses deles. Em relação às férias, não são assim muitas (...) Apesar disso, penso que está tudo bem distribuído.
Espaço em Educação Pré-Escolar	(...) o espaço é normal... Podíamos ter melhores condições.	Eu estou na parte do prolongamento, além de estar nas partes das refeições (...), tenho dois espaços que posso dividir, quando posso (...) o espaço podia ser um bocadinho maior (...). O espaço exterior podia ter um bocadinho mais coisas infantis (...) o chão é o cimento, não é!? Eles a correr magoam-se (...)
Formação e Contratação de Auxiliares	Não [SEI]. É a Câmara. Vamos a uma entrevista. (...) pelo centro de emprego.	(...) por aquilo que vou ouvindo, tenho ideias, embora nunca a tenha feito (...). Sei por ter lido algumas coisas, daquilo de como eu devo agir, o que é que eu devo fazer (...) a palavra <i>formação</i> não me deram nenhum calhamaço para eu estudar, para ler ou para tirar algumas ideias (...) é o que entendemos entre umas e outras (...) nunca tive formação de estar com uma criança deficiente e estou com várias, não tive formação para dar um colo a uma criança (...) na Câmara.

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO AUTARCA (AUT)

Subtemas	Unidades de Registo AUT
Implementação do Percurso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	(...) acho que sim! (...) é (...) era um objetivo dos Agrupamentos (...) está a ser conseguido (...)
Trabalho em Equipa no Agrupamento	(...) acho que está a ser conseguido... (...) a estabilidade na gestão também tem sido um factor importante... (...) o relacionamento com a Câmara (...) [é] fácil e harmonioso (...)
Potencialidades e Fragilidades Agrupamento	[Os aspetos anteriores já referidos]. (...) alguns constrangimentos (...) na formação de professores (...) muitos (...) não estavam habituados a esta relação entre o Pré-Escolar, o Ciclo, 2º Ciclo e por aí fora... (...) falta de espaços próprios para trabalhar algumas matérias dos currículos...
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	(...) aqui em (nome da localidade) estão. (...) tem estado a resultar bem.
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	(...) ainda não é obrigatório. (...) se fosse mais um grau de ensino. Um grau inicial importante (...) começar a desenvolver as capacidades (...) sociabilidade com os professores e o meio delas, o convívio com os outros miúdos (...)
Qualidade dos Jardins-de-Infância	(...) desde que as crianças sejam felizes, os pais colaborem (...) o pessoal auxiliar, as educadoras tudo com a devida formação (...) as condições físicas também.

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS MEMBROS DO CONSELHO EXECUTIVO (CE)

Subtemas	Unidades de Registo CE1	Unidades de Registo CE2
Implementação do Percurso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	Sim, acho que nós costumamos tentar... sempre que possível...	Acho que sim, acho que isso [estar com outros níveis de ensino] é bom (...). Já é convívio humano. (...) desejo é que isso vá um bocadinho mais longe (...) fazermos um ajuste (...) curricular, portanto não só o espaço temporal. (...) os conhecimentos que têm e as competências que adquirem no Jardim, não sejam uma quebra depois (...) Sentem muito essa mudança, porque nas outras [Pré e 1º Ciclo]... (...) Há uma ligação afetiva (...) Há uma data de ajustes que é preciso fazer, corrigir...
Trabalho em Equipa no Agrupamento	Tentamos (...) porque desde que começamos a ter que laborar com projetos curriculares de turma... é muito importante que haja uma sequencialidade entre os ciclos (...) de que o trabalho que se inicia no Pré-Escolar tenha depois uma sequencialidade no 1º Ciclo, no 2º Ciclo se possível, por aí fora. (...) trabalho de equipa, trabalho em reuniões (...) de assuntos pedagógicos, não há muito porque hoje em dia, as escolas estão atalhadas em trabalhos, em termos burocráticos, em termos de papéis (...) o que costuma acontecer é que o diretor fala com o professor, professor com o aluno, normalmente das hierarquias mais altas para as mais baixas... e vice-versa, (...) não podemos a toda a hora, estar disponíveis... Nós, por acaso, temos a porta muito aberta (...), mas não podemos fazer disso o dia-a-dia (...) nós temos muito trabalho burocrático (...) se estamos a toda a hora a ser interrompidos pelos alunos... Por isso, é que nós muitas vezes dizemos: “articulem com os vossos professores e depois eles articulam connosco, para ser mais fácil”.	(...) o nosso relacionamento (...) é muito bom (...) tanto entre colegas como com a direção, porque nenhum de nós se sente muito, presidente, director, vice-presidente...hum...e a prova é que os nossos gabinetes estão sempre abertos... (...) Muitas vezes para reunirmos ou para vermos algumas coisas que ou fazemos após as 5 e meia (...) é difícil agora dizer (...) agora estou a trabalhar, não me incomodes...
Potencialidades e Fragilidades do Agrupamento	(...) mais partilha de ideias, de materiais, pode haver uma sequencialidade (...) há muito mais benefícios a meu ver do que pontos fracos. O ponto fraco pode ser se realmente as escolas distarem muito da sede do Agrupamento (...) pode não permitir essa articulação (...), permiti-	(...) uma comunicação mais fácil, um projeto que tem um princípio, um meio e um fim (...) tentamos delinear objetivos (...) iguais para todos. (...) está toda a gente a partilhar e a participar (...). Claro que cada um a sua maneira, não impomos (...). É de comum acordo, tudo isso é falado e debatido em conjunto isso gera um espírito de equipa muito bom.

	uma maior harmonização.	(...) o calcanhar de Aquiles é que, de facto, há Jardins que estão ainda um pouco distantes de nós. (...) devido à distância geográfica. "A" fica a 25 quilómetros (...) estamos sempre condicionados pelo transporte. (...) as Juntas de Freguesia, até têm de facto uma carrinha (...) mas sempre permite trazer oito crianças e depois cada vez são mais exigentes com a segurança.
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	Penso que sim, sempre que na direção do Agrupamento, possa estar um educador de infância, o que não é assegurado com a nova legislação, que aí vem. (...) poderá prejudicar a defesa dos objetivos para o Pré-Escolar porque tem critérios muito específicos, mesmo na matrícula das crianças, hum...tem um financiamento próprio...	Sim, eu acho que sim (...) existem mais colegas a debruçar-se sobre os problemas (...) existe outro tipo de coisas, que é por exemplo o material. Se o Jardim não tem (...) o Agrupamento tem; é de todos. (...) e isso ajuda-nos a conseguir os objetivos e a fazer aulas diversificadas (...). Há determinadas coisas que ficavam um bocadinho <i>distantes</i> para a educadora (...) através do Agrupamento têm mais força.
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	Prepara as crianças para uma integração mais fácil no 1º Ciclo... (...), assegurar que as crianças se sintam bem (...) e sejam desenvolvidas todos os níveis, em todas as áreas das Orientações Curriculares (...) é o único nível (...) em que as atividades são mais variadas, mais criativas mais pedagógicas (...) partindo daquilo que as crianças propõem ou que trazem de casa... tentar aproveitar tudo isso (...) nós como temos as Orientações Curriculares não é tanto um programa (...) permite-nos uma maior flexibilidade (...)	(...) desenvolver as crianças em todas as áreas (...) a verdade é que é no berço que tudo começa...e...o Jardim-de-Infância tem de facto um destaque muito grande. ...nós somos o princípio de tudo (...) e o Jardim é uma espécie de alicerce.
Qualidade dos Jardins-de-Infância	(...) que promova o bem-estar da criança e dos adultos que lá estão. (...) cumprimento das Orientações Curriculares, que são muito importantes (...) que tenham profissionais adequados, que tenham não só educadores como também auxiliares (...)	(...) aquele em que nós tornamos as crianças felizes [em que] brincam, estão satisfeitas nas suas necessidades básicas e até espirituais culturais (...) um Jardim tem por obrigação não só dar resposta às famílias mas também dar resposta à criança (...) não só na aquisição de conhecimentos mas também na parte de aquisição de valores, de ser um bom cidadão.
Desenvolvimento Curricular em Jardins-de-Infância	(...) através das reuniões do departamento do Pré-Escolar (...) [fazemos] uma planificação mensal, uma planificação trimestral, em conjunto (...) depois cada educadora desenvolve mensalmente (...) [temos] projetos curriculares turma (...) fazemos intercâmbio entre salas (...) [partilhamos] opiniões, outras vezes material (...)	(...) não nos podemos lembrar sempre e só do trabalho curricular porque senão quando é que se vai ser criança e ter tempo para brincar não é? Hum, às vezes é tão importante correr e sentir o vento na cara sentir as folhas caírem, do que estar ali a dizer que as folhas caem, importante a gente experimentar. Há muitas pessoas que apostam numa parte pedagógica de uma forma muito forte com muitas fichas, e torna-se muito pesado, é quase um

		sala primária (...). Também é importante o comportamento, a disciplina (...). É tão importante haver um tempo em que eles estejam completamente à vontade nos cantinhos e que façam as suas medições com água e se sujem, e no fundo estão a aprender? Ah, porque para aprender tem que experimentar...e ir de encontro a uma necessidade dele (...). [a coordenação é feita] pelas coordenadoras em grupo no início do ano escolar, que é delineado um plano de atividade e um projeto objetivos [e depois é] ir em busca de determinadas atividades que possam ter um elo de ligação fácil nessa parte curricular.
Articulação Curricular	Entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo é feita, em reuniões. (...) temos as reuniões de conselho de docentes, onde reúne os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo (...) quando é o fim do ano [há] uma reunião entre as educadoras e as professoras que vão ter as turmas do 1º ano (...) é passada essa informação, são retirados trabalhos significativos e as fichas de avaliação (...) A articulação é feita...mais... nas passagens de ciclo...	(...) cada um esteve até agora muito no seu canto e agora que ficámos em Agrupamento, temos que dar tempo ao tempo de várias coisas para os primeiros surgirem, primeiro tem que haver integração (...) fazer reuniões (...) o tal diálogo que tem de haver entre aquelas mudanças de ciclo...
Documentos de Apoio	(...) penso que sim. (...) todos os Agrupamentos que eu conheço e onde vou realmente trabalhar seguem as Orientações Curriculares.	A base são as Orientações Curriculares do Ministério da Educação.
Tempo em Educação Pré-Escolar	(...) [para] as crianças desta faixa etária é muito importante que tenham rotinas (...)	(...) está mais ou menos correto, mas é óbvio que quem está a gerir as coisas é o adulto e isso é que vai fazer toda a diferença (...)
Espaço em Educação Pré-Escolar	(...) o espaço é organizado em cantinhos (...) [é importante] estar definido até as regras de utilização do espaço (...) eles assimilam isso com muita facilidade, sentem-se seguros e sabem o que é podem ou não fazer.	(...) tem que ser muito colorido, muito atraente, muito vivo, muito expressivo, porque a criança gosta disso mesmo, de vida, de cor (...). Deve haver espaços com funções próprias, para eles aprenderem a estar e a saber que cada canto corresponde a um comportamento, a uma atitude, a uma maneira de ser (...) Também acho que devem mudar (...) ponho um objeto novo, para estimular... (...) estão muito atafalhados (...), de materiais (...) o Jardim precisa sobretudo de espaço, porque quanto mais pequena é a criança mais espaço necessita (...) há cada vez menos espaço para a criança. (...) também não tenho muitos Jardins que tenham ginásio.
Formação e Contratação de Auxiliares	Aí há um problema muito grave que nós temos (...). O recrutamento de auxiliares é competência da autarquia.	(...) a Câmara Municipal devia estar informada de que já existem pessoas com cursos (...) seria ideal que em todos os jardins houvesse pessoas que já fossem formadas, (...) [mas] não posso ir pegar as pessoas que

	<p>(...) com base no acordo do Pré-Escolar, temos duas auxiliares que são realmente do Ministério de Educação, todas as outras, quer para as salas quer para o componente do apoio a família são recrutadas pela autarquia (...). As autarquias não têm verba e recrutam-nas com base de inserção; [essas pessoas] não percebem nada, hum... não estão mesmo para ali viradas, não têm conhecimentos das faixas etárias das crianças (...). Não sabem o que é uma criança do Pré-Escolar (...). É muito complicado gerir isso (...). Esta é uma coisa que eu acho que tem que ser regulamentada...</p> <p>(...) é uma lacuna muito grande (...). Não é só no nosso [Agrupamento]... está a acontecer em muitos lugares.</p>	<p>lá tenho e deitá-las fora. Agora a formação é que é outra complicação [rejeitam trabalho] pós-laboral (...) é a Câmara, a responsável pelo edifício e pelo pessoal.</p>
--	---	--

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS (ED)

Subtemas	Unidades de Registo ED1	Unidades de Registo ED2	Unidades de Registo ED3
Implementação do Percor Sequencial dos Alunos entre Cicl Educativos	Sim, sempre. Desde que haja uma boa articulação (...)	Estamos a começar a dar os primeiros passos. (...) não havia a ligação (...) está a começar (pausa) a dar-se mais.	(...) não sentimos grandes diferenças, p'ra já. As coisas funcionam bem... (...) não tenho grandes razões de queixa (...) nós temos o conselho de docentes, programamos tudo, mas as opiniões são partilhadas e decididas em grupo (...)
Trabalho em Equipa Agrupamento	Sim, sempre bem sucedido (...) olhar-se os ciclos todos como uma continuidade, em equipa.	Tem-se trabalhado em equipa. (...) semana no Agrupamento, em que entram os vários ciclos... e têm tido uma boa relação (...) mesmo com (pausa) o conselho executivo. Tem-se trabalhado bem.	Há um envolvimento dos docentes (...) O trabalho em equipa com outros docentes ainda não existe o suficiente (...) já vai começando a existir algum... a equipa de articulação...
Potencialidades e Fragilidades Agrupamento	(...) está lá um representante de todos os ciclos (...) Se houver uma boa articulação entre os docentes (...) consegue-se fazer um bom trabalho (...) há sempre umas certas quezílias, há sempre... é preciso gerir muito bem os recursos humanos (...)	(...) não tenho grandes coisas a dizer acerca disto (...) essas situações são pontuais (...)	(...) há docentes ainda que menosprezam uns e outros (...) acho que ainda não há uma abertura e uma honestidade por parte de todos os níveis de ensino... (...) nesse aspeto, nós, educadores estamos muito mais abertos ao trabalho de equipa...
Alcance dos Objetivos da Educaç Pré-Escolar	Sempre, desde que os docentes (...) conheçam o projeto educativo do Agrupamento e desenvolvam os projetos curriculares de turma...	(Pausa, hesitação)... Acho que sim. Nós trabalhamos para isso, não é?!	Depende do trabalho de cada um [dos educadores]. (...) [com os planos] e depois mediante o grupo que temos.... quase sempre a gente atinge.
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	(...) desenvolver todas (palavra proferida com bastante entoação) as competências das crianças nas várias áreas (...) cheguem ao 1º Ciclo e já levem toda uma aprendizagem feita (...)	Contribuímos para o desenvolvimento da criança (...) darmos as primeiras noções básicas (...) estimulá-las a trabalhar em grupo (...) a respeitar o próximo (...) Prepará-los para a vida e saberem viver em comunidade.	(...) promover o desenvolvimento (...) fazer a criança sentir-se bem e sentir-se feliz (...) preocupo-me com a autoestima, com o lado afetivo e depois isso leva a trabalhar outras coisas. (...) ser de facto o suporte afetivo...
Qualidade dos Jardins-de-Infânci	(...) uma utopia. (...) [ter] atenção aos horários dos pais, aos	(...) mesmo que os façam de raiz, falha sempre qualquer coisa.	

	<p>horários das crianças, às necessidades dos pais, às necessidades das crianças.</p> <p>(...) recursos que mais facilmente os enriqueçam.</p>	<p>(...) não têm uma educadora a quem façam perguntas por isso nós não entramos em nada (...). [Alguns edifícios criam] muitos problemas de saúde (...). Outros (...) a nível do refeitório também é uma vergonha (...) estão a deixar ali as crianças em péssimas condições.</p> <p>(...) há certas coisas que não podemos fazer, porque não temos [refere-se a internet] (...)</p>	<p>(...) ser profissional e ter recursos humanos! Porque recursos materiais não é preciso ter muitos, porque podemos criá-los com qualquer coisa (...) existir um Q.B. de tudo (bom senso, profissionalismo, material).</p>
Desenvolvimento Curricular e Jardim-de-Infância	<p>(...) projeto curricular de turma tem em conta o meio, as crianças e é para eles que ela [educadora] o define.</p> <p>(...) de qualidade e intencional.</p> <p>(...) temos os conselhos de docentes que acompanham os projetos curriculares de todas as educadoras. A educadora coordenadora do conselho de docentes tem a preocupação de conhecer todos os projetos curriculares de turma (...) haver uma partilha e uma troca de ideias (...)</p> <p>Ter conhecimento do que é feito, como é que se faz e o que é que se obteve (...) procurar, ao mesmo tempo, o máximo de atividades conjuntas para que todas as crianças tenham o mesmo tipo de oportunidades (...)</p>	<p>(...) mensalmente fazemos a planificação (...) tentamos abranger as áreas [de conteúdo] todas das Orientações (...)</p>	<p>Quando saíram as Orientações Curriculares... hum... nós chegamos à conclusão que aquilo não era novidade nenhuma...</p> <p>Ajuda para o trabalho pedagógico.</p> <p>(...) o trabalho que nós realizamos não pode ser solto tem que ter uma estrutura, tem que ser orientado, tem que ser planificado.</p> <p>(...) a partir do interesse da criança (...) planeio muito com eles (...) mas oriento mais ou menos.</p>
Articulação Curricular	<p>(...) várias atividades ao longo do ano com todos. Com o 1º Ciclo (...) é facilmente feito nos mesmos edifícios.</p> <p>(...) na sede [com] todos os graus de ensino (...) não é fácil, porque é preciso transportes (...) no plano anual de atividades todos os ciclos são envolvidos.</p>	<p>(...) com o 1º Ciclo (...) nós fazemos, hum... a avaliação e depois temos uma reunião com a professora (...) passamos essa avaliação e falamos um pouco sobre ela.</p> <p>(...) passamos o testemunho do que aconteceu ao longo dos anos que esteve connosco (...)</p>	<p>Deveríamos ter mais, está previsto no nosso plano (...) foi pedido à Direção Regional, uma tarde livre, para termos tempo (...). Fazemos a articulação possível... (...). Não deviam ser só aquelas festividades (...) entregamos a avaliação (...) temos uma conversa com os professores para a integração das crianças (...)</p>
Documentos de Apoio	<p>[as Orientações Curriculares] não tenho dúvidas. Sim, tem que ser (...) essas inspeções, também nos obrigam a ter tudo segundo as Orientações Curriculares.</p>	<p>Sim, sim, sim... Estão todos a trabalhar segundo as Orientações Curriculares.</p> <p>(...) um plano anual de atividades.</p>	<p>(...) temos uma grelha de planificação e observação que é baseada nas Orientações Curriculares (...) que nós fizemos em conselho de docentes (...). Não sou defensora de um registo diário (...) tenho ali o dossier individual</p>

			<p>de cada menino, tenho os trabalhos deles (...) o portfolio [com] as grelhas de_observação, de avaliação, alguns trabalhos, que eu costumo mostrar aos pais (...)</p> <p>No final faço uma avaliação.</p>
Tempo em Educação Pré-Escolar	<p>A criação da componente de apoio à família (...) veio prejudicar um pouco a qualidade pedagógica (...) as crianças passam demasiado tempo no Jardim-de-Infância. Muitas entram por volta das 7 e meia e só voltam a sair às 6.</p> <p>(...) é muito pouco tempo com as famílias (...) a componente de apoio à família veio servir os interesses da família e um pouco menos os das crianças.</p> <p>(...) neste momento é preciso gerir as duas componentes e uma interfere directamente na outra.</p>	<p>(...) algumas crianças estão muito tempo no Jardim (...) é conveniente para os pais, não é? Por causa do trabalho (...) as primeiras a chegar são as últimas a sair (pausa).</p> <p>(...) não sou muito apologista (...) da componente de apoio à família (...) por causa das condições que nos dão.</p> <p>(...) tentamos vigiar essa parte, mas também não somos donas de tudo (...) as instituições que nos servem as refeições não aceitam e, por isso, nós vamos falando mas ninguém nos ouve.</p> <p>(...) não há necessidade de terem componente de apoio à família nas interrupções (...) letivas, porque é pouco, e as crianças também estão cansadas de se levantarem cedo.</p> <p>(...) como trabalho muito em aldeias, há sempre alguém que possa ficar com eles (...) não seria uma má ideia os pais nessas alturas também tirarem uns diazitos (...) já nos reduziram tanto esses dias (...) depois (...) das atividades letivas, também não há necessidade de a criança ficar. Estamos numa altura de muito calor, já não fazem nada e as criancinhas sentem-se mal (...)</p>	<p>Cumprimos o que está estipulado na lei...</p> <p>(...) vamos fazer duas visitas por mês à componente não letiva (...). E na hora de almoço, pronto, também passamos lá para ver como é que as coisas correm, porque às vezes há crianças que rejeitam e não querem ir almoçar e sentem-se mais seguras connosco.</p> <p>Temos uma boa articulação, fazemos reuniões mensais, um dossier com a programação, para não ser mais do mesmo [na componente de apoio à família].</p> <p>(...) eles agora estão até... é muito tempo na escola (...) como sabem as crianças cansam-se de lá estar até às 6 h.</p>
Espaço em Educação Pré-Escolar	<p>(...) as educadoras têm a preocupação de dar a máxima qualidade em todos os espaços (...) [na] sala de atividades letivas, [na] componente de apoio à família, [no] refeitório.</p>	<p>(...) qualquer um da rede não têm qualquer qualidade, os Jardins parece que são feitos aos bocados (...) querem que a componente social de apoio à família seja no sítio que for... é indiferente, querem é pôr.</p> <p>Como é que as crianças conseguem estar desde as 7 (...) até às 6 da tarde, sempre no mesmo sítio, não pode ser!</p>	<p>O espaço é bom! [refere-se aquele em que se realiza a componente de apoio à família]. É no centro social.</p> <p>(...) tem lá um espaço igual a uma sala de Jardim-de-Infância (...) eles têm várias atividades.</p>

<p>Formação e Contratação Auxiliares</p>	<p>(...) são recrutados pelas autarquias (...) talvez o factor cunha seja o mais usado (...) a maioria delas não tem formação de auxiliar (...)</p> <p>São pessoas que vão crescendo à medida que vão trabalhando com as educadoras.</p> <p>Talvez o curso de auxiliar de ação educativa seja importante, mas (...) é bom que eles conheçam, primeiro (...) o seu papel na sala (...) uma boa auxiliar tem que estar sempre ao lado [da educadora].</p>	<p>É nenhuma (...) se têm pouca é porque têm pouca, se têm muita acham que já não devem estar ali.</p> <p>(...) não aceitam [sentem-se revoltados] que uma pessoa lhes explique que trabalhar ali é assim...às vezes há choques (...) dentro do nosso horário, [temos] horas para orientar as salas de apoio à família além das auxiliares que estão a trabalhar connosco [na componente letiva] (...) acham que nós estarmos a orientar, é estarmos a dar ordens e não acatam bem (...). Não há sensibilidade...</p> <p>É a autarquia (...) quanto menos despende, melhor.</p> <p>Às vezes vão aí aos centros de emprego buscar as pessoas (...) lidam com as crianças como adultos.</p> <p>(...) quem aparece (...) não está dentro da área.</p>	<p>Têm feito, têm feito bastante... (...) nas novas oportunidades (...) não tem existido formação específica (...) há uma necessidade muito grande (...).</p> <p>Agora é a Câmara, já há uns anos (...)</p> <p>O Ministério tem os acordos. A seleção (faz uma pausa), é como tudo (risos)... nem sempre são as pessoas indicadas, às vezes funcionam os conhecimentos... e, às vezes, bate certo, outras vezes não.</p>
--	---	--	--

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PAIS (MÃE/PAI)

Subtemas	Unidades de Registo M1	Unidades de Registo P1
Implementação do Percorso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	(...) funciona muito bem. (...) o objetivo principal são os alunos, são as crianças (...) há um seguimento, há uma aprendizagem contínua, com objetivos diversificados mas sempre com o mesmo fim (...)	É muito bom... (...) desenvolveu-se muito (...) divertem-se muito com os outros, fazem muitas actividades com os outros meninos.
Trabalho em Equipa no Agrupamento	(...) trabalha toda a gente p'ró mesmo fim e com os mesmos objetivos.	Sim!? [Inseguro].
Potencialidades e Fragilidades do Agrupamento	(...) acho que funciona muito bem em todos os aspetos, mesmo no Jardim-de-Infância (...). Não são pontos fracos. São problemas de quando as coisas começam e ainda não sabemos bem como lidar com elas...	Muitos aspetos positivos. (...) a ginástica, a música... (...) desde que foi para lá começou a falar melhor, desenvolveu-se mais... (...) até agora não tenho nada a apontar.
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	Eu penso que sim (...) eles trabalham bem (...), os objetivos são alcançados.	(...) acho que sim.
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	Desenvolver o conhecimento (...), desenvolvimento das expressões (...), o pensamento abstrato (...), o discurso oral (...) parece-me que criam autonomia... que criam iniciativa, espírito de responsabilidade, cooperação (...)	(...) aprendem muita coisa. (...) quando vão para a escola já sabem algumas coisas. Algumas até já sabem escrever o nome deles. (...) com 4 anos é de admirar, é bom sinal.
Qualidade dos Jardins-de-Infância	...onde haja uma preocupação efetiva com os alunos, onde haja diálogos entre os professores e encarregados de educação... onde as crianças sejam (...) estimuladas a participar a ter iniciativa, a criar.	São bem tratados em todos os aspetos pelas pessoas que lá trabalham, pelas auxiliares (...), [a] comida para ele (...)
Desenvolvimento Curricular em Jardim-de-Infância	(...) tenho boa ideia, boa impressão. São criativos, são... têm trabalhos muito giros. Muito interessante. Habitualmente vou vendo.	Brincam, veem televisão, a educadora faz com que eles façam desenhos, escrevem. Fazem muitas coisas. Pelo menos onde ele está...divertem-se muito e fazem muitas actividades. Andam, passeiam muito... andam muitas vezes nas bibliotecas, nas escolas dos outros lados e fazem isso assim... ginástica (...)
Articulação Curricular	Colaboramos nas atividades do plano anual...	Acho que brincam no intervalo..., mas às vezes é pior por causa dos grandes... (das brigas)...
Documentos de Apoio	Sei que existem mas não conheço ao pormenor.	O quê? [Mostra desconhecimento] Hum...Não.

	<p>(...) não posso fazer uma avaliação disso.</p> <p>(...) devem ser seguidas, não quer dizer que sejam estanques, que sejam cumpridas à risca.</p> <p>É normal, que tenha de se fazer variações.</p> <p>Não estou dentro do assunto.</p>	
Tempo em Educação Pré-Escolar	<p>É qualquer coisa que eu não me debruço muito.</p> <p>(...) acho que está bem assim.</p> <p>(...) eu consigo ter a miúda sem tê-la no... (...) prolongamento.</p> <p>Acredito que haja pais que não conseguem conciliar.</p> <p>(...) tenho os meus pais e os meus sogros sempre a acompanhar.</p> <p>Em relação à componente letiva podia ser mais extensa (...) não se devia trabalhar tanto pelas componentes não letivas. Porque os funcionários estão lá...mas...</p> <p>Em relação às férias (...) [alguns pais] Chegam ali a meio de julho e não sabem o que é que hão-de fazer aos meninos (...).</p> <p>Acredito que haja pais que queiram, que lhes daria jeito estar aberto em agosto, se calhar e não... não, não pode ser...</p> <p>(...) o Agrupamento até já criou agora esta situação de ter lá uma educadora depois das 4 e meia.</p> <p>(...) mesmo assim está a funcionar mais ou menos...</p> <p>(...) como isto está hoje que as pessoas trabalham, trabalham, trabalham e quase não têm tempo para estar com os filhos.</p>	<p>Os horários... é complicado (...)</p> <p>Às vezes, só o vejo de dia (de manhã).</p> <p>(...) no verão é muito raro, ele me ver. Quando ele sai...já eu estou no x [trabalho]. E, de manhã, tenho que dormir... [mostra-se ansioso]...</p>
Espaço em Educação Pré-Escolar	<p>(...) gosto daquilo assim... (...) funciona bem. Tem o refeitório e tal. As duas salas juntas que dá para separar, para juntar (...) parece-me bom.</p>	<p>O que eu conheço ali daquele infantário é a sala só e é cá fora. É bom (...)</p>
Formação e Contratação de Auxiliares	<p>Agora são recrutados através da Câmara.</p> <p>E também há pessoal do desemprego.</p>	<p>Não, não sei.</p> <p>(...) todos os auxiliares que vão para lá devem mesmo ter formação, para saberem como é que hão-de lidar com as crianças.</p> <p>(...) não sei. Isso já é lá [da competência] de quem tem direitos.</p>

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS À PROFESSORA (**PROF**)

Subtemas	Unidades de Registo PROF
Implementação do Percurso Sequencial dos Alunos entre Ciclos Educativos	<p>(...) tem estado a acontecer e tem-se visto melhorar de ano para ano e há uma maior relação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo (...) ainda não é suficiente quanto a mim.</p> <p>(...) ainda não seja bem quilo que é necessário.</p> <p>(...) a nível do conselho de docentes falamos nisso e achamos que é prioritário haver essa relação inter-ciclos.</p> <p>(...) tem que ser mais uniformizado e tem que haver mais diálogo (...) por vezes desenvolve-se trabalho da melhor forma no Pré-Escolar, mas não é o essencial como pré-requisito para o 1º Ciclo.</p>
Trabalho em Equipa no Agrupamento	<p>(...) os Agrupamentos são muito favoráveis nesse sentido.</p> <p>(...) dentro do Agrupamento tem que se fazer essa tal interligação (...) uma casa não se constrói sem bases (...) para que as coisas se conjuguem tem que haver interligação entre todos (...)</p>
Potencialidades e Fragilidades do Agrupamento	<p>(...) estou um bocadinho desligada (...) penso que está a funcionar muito bem (...) está a funcionar muito bem a todos os níveis, tanto a nível pedagógico como a nível de acompanhamento à família.</p>
Alcance dos Objetivos da Educação Pré-Escolar	<p>Da realidade que eu conheço, sim.</p>
Trabalho Pedagógico e Funções do Pré-Escolar	<p>(...) o Jardim-de-Infância é uma escola (...) deve ser uma escola/casa, em que as crianças se sintam bem e felizes (...) incutidas determinadas regras mas sempre acompanhadas de um carinho especial (...) muitos pais [acham] que o infantário é um depósito de meninos (...) o infantário é muito bom a nível do desenvolvimento cognitivo, mas não pode substituir a família (...)</p>
Qualidade dos Jardins-de-Infância	<p>[Aquele] Em que há ligação [afetiva] ...</p> <p>(...) é importantíssimo que as crianças não se sintam ali abandonadas depositadas (...)</p>
Desenvolvimento Curricular em Jardim-de-Infância	<p>(...) é desenvolvido (...) da melhor forma, porque ninguém é insensível a trabalhar com crianças.</p>

	<p>(...) no último ano do Pré-Escolar, tem que ser gradualmente... (...) as crianças devem andar dos três até aos 6.</p> <p>(...) o primeiro ano tem que ser muito afetivo (...) no segundo ano já se deve começar a trabalhar a nível cognitivo, mais a desenvolver as competências (...) no terceiro, eu penso que está um bocadinho descuidado (...) vêm para 1º Ciclo desabituaados de estar no <i>lugar</i>.</p> <p>As escolas são uma estrutura totalmente diferente (...) já no Pré-Escolar tem que ser gradual (...) já mais voltado para o trabalho de escola para a concentração, atenção (...) a realidade é que vão para uma sala de aula que não tem nada a ver com a sala do infantário!</p>
Articulação Curricular	<p>Não tem sido muito aberta.</p> <p>(...) temos curiosidade em saber de quem eram os alunos (...). Como é que estavam, o que é que fizeram, mas isso são conversas mais a título particular; depende da preocupação de cada um. Mas sei que no Agrupamento, no final do ano, já vai haver reuniões entre os vários ciclos para que realmente haja um fio condutor.</p> <p>(...) vamos sempre tendo diálogo que vai passando de uns para os outros e já não precisamos de andar a submeter a criança sempre perguntas e a exames e a conhecê-la e a fazer testes diagnóstico.</p>
Documentos de Apoio	<p>(...) não sei! Leva-me a crer que sim! [que usam as Orientações Curriculares].</p> <p>(...) todo o profissional tem que responder aos conteúdos programáticos.</p> <p>(...) os conteúdos programáticos toda a gente os segue, as estratégias podem ser as mais ou as menos adequadas.</p> <p>(...) o educador também tem um programa a cumprir (...) uma coisa que eu acho que já é obrigatório é aquele registo da evolução, da avaliação do desenvolvimento e dos conhecimentos... Isso é muito bom também para a família saber (...)</p>
Tempo em Educação Pré-Escolar	<p>Penso que está bem!</p> <p>(...) o prolongamento para apoio social à família é que devia ser só para quem precisa e não para todos (...) deve ser gradual.</p> <p>(...) tem acontecido que as crianças ficam muito tempo com as auxiliares (...) as crianças estarem enfiadas numa sala a ver filmes todo o tempo (...) nesse tempo não letivo (...) estas atividades [da componente de apoio à família] deveriam ser consignadas no projeto gratuito e não deviam ser os pais a pagar.</p> <p>(...) alguns pais que, por necessidades económicas, não deixam que os filhos usufruam... vão buscá-los e deixam-nos numa ama ou numa vizinha.</p>
Espaço em Educação Pré-Escolar	<p>(...) são até os que estão mais acolhedores e mais organizados.</p> <p>(...) tudo é bonito, tudo é apelativo e mimoso; é diferente.</p> <p>(...) temos que fazer de acordo com a estrutura logística que temos e depois vai um bocadinho também do gosto de quem está.</p> <p>(...) os Jardins-de-Infância são todos lugares onde nós gostamos de estar.</p>

Formação e Contratação de auxiliares	Não sei (...) Antigamente sei que era feito através da Câmara. (...) acho que deviam ser exigidos pré-requisitos, porque para trabalhar com crianças não é o mesmo que ser auxiliares de limpeza...
---	---

ANEXO 3 - Pedido de autorização a realização do estudo aos diretores/à DGIDC

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O registo da entidade "maria josé pinto infante lopes pereira" efectuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado.

Para aceder à área de acesso restrito neste sistema utilize os seguintes dados de acesso:

- Utilizador: 3xh0mj
- Palavra-chave: pk520t

Os dados de acesso constantes neste e-mail servem como identificador da sua entidade perante este sistema, e permite-lhe aceder a um conjunto de funcionalidades tais como consultar e/ou editar os dados da entidade, registar novos inquéritos e consultar e/ou editar os inquéritos registados pela sua entidade.

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0193500001, com a designação *jardins de infância em agrupamento*, registado em 16-02-2011, foi alterado com sucesso.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0193500001, com a designação *jardins de infância em agrupamento*, registado em 11-02-2011, foi alterado com sucesso.

Foi criada uma nova versão deste pedido de autorização de inquérito que será avaliada. As conclusões desta avaliação serão comunicadas por e-mail.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 4 - Guião da Entrevista do Estudo Complementar

	Subtemas	Perguntas padrão
Tema: Legitimação da entrevista	Informações/agradecimentos.	<p>P1 - Eu estou a escrever um livro sobre o vosso JI e gostava de falar convosco para saber o que pensam, pois é muito importante saber o que as crianças pensam. Pode ser?</p> <p>(Aguardar a resposta e, em caso afirmativo, continuar).</p> <p>Então muito obrigada. Já sabem que vamos gravar a <i>conversa</i> e depois, se quiserem, podem ouvi-la com os amigos da sala. Vocês é que escolhem.</p>
Tema: Funções do AE	1.1 Ligação entre o JI e os outros níveis de ensino.	<p>P2 - Aqui, no vosso JI, costumam fazer trabalhos/brincar com os outros meninos (referir ciclos existentes, de acordo com as situações)... sem ser os meninos do vosso Jardim? E gostam? Porquê?</p>
	1.2 Realização de atividades sociais, culturais e científicas com a comunidade.	<p>P3 - Costumam sair do JI para fazer passeios (referir parque/biblioteca/ campo de futebol, lar 3^a idade...)? O que é que costumam lá fazer? Vão a alguma festa? E gostam? Porquê?</p>
Tema: Funções do JI	2.1 Desenvolvimento/aprendizagem ou/e de guarda.	<p>P4 - Por que é que os meninos vêm para o JI? Sabes por que é que os pais te trazem para o JI?</p> <p>P5 - O que é que costumam aqui fazer?</p>
	2.2 Contributo para o seu bem-estar.	<p>P6 - Gostam de cá andar? Sentem-se bem/contentes/bem-dispostos?</p>

ANEXO 5 - Ofícios dos questionários

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira (Prof^a Adjunta)
Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação
Rua Prof. Dr. Faria de Vasconcelos 6000-266
Castelo Branco

Ex.º Srs Professores/Investigadores

Sou, actualmente, candidata ao Doutoramento em Ciências da Educação/Desenvolvimento Curricular na Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, sob a orientação da Ex.^a Sr.^a Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar. Por considerarmos os Senhores Professores, Especialistas/Peritos na Área da Educação de Infância em Portugal, vimos, por este meio, solicitar a vossa avaliação especializada.

A investigação em curso insere-se na temática *Desenvolvimento Curricular em Jardins de Infância de Agrupamentos de Escolas* e tem como finalidade aprofundar três questões principais: Agrupamento de Escola e Jardim de Infância; Desenvolvimento Curricular e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; Componente de Apoio à Família.

No desenrolar do processo empírico, um dos instrumentos a aplicar será o questionário (Anexo I). A amostra será constituída pelos seguintes elementos da comunidade educativa: Directores do Agrupamento, Coordenadores do Departamento do Pré-escolar, Educadores de Infância, Pais/Mães, Auxiliares da Componente de Apoio à Família e Autarcas.

Este questionário pretende recolher dados sobre a Educação Pré-escolar, em geral, e o Desenvolvimento Curricular em Jardim de Infância, em particular, nos Agrupamentos do Distrito de Castelo Branco.

Em Anexo II colocamos uma tabela com informação relativa à correspondência entre objectivos, categorias e itens do questionário.

A sua apreciação poderá ser feita no próprio questionário e/ou nas folhas brancas que se juntam para o efeito. Para o envio da sua resposta juntamos um envelope já selado e com destinatário.

Consciente do esforço adicional que vos é pedido, fico a aguardar a vossa opinião especializada, tão importante para nós e para o estudo em curso.

Grata pela atenção dispensada.
Castelo Branco, 5 de Novembro de 2010
Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Profª Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Sr./Srª Educador(a) de
Infância

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração de diretores, coordenadores de departamento do pré-escolar, educadores de infância, animadores, assistentes operacionais, autarcas e pais, dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco. Assim sendo, solicitamos a V. Exª. a sua colaboração no preenchimento do questionário que anexamos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.

A Orientadora de Doutoramento
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

A Doutoranda
Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Profª Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Srs. Animadores e Assistentes Operacionais dos Jardins de
Infância

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração de Animadores e Assistentes Operacionais de Jardins de Infância dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco. Assim sendo, solicitamos a V. Exª. a sua colaboração no preenchimento do questionário que anexamos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.

A Orientadora de Doutoramento

Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

A Doutoranda

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Profª Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Sr./Srª Representante da Autarquia no Conselho Geral do
Agrupamento

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração de Representantes da Autarquia nos Conselhos Gerais dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco.

Assim sendo, solicitamos a V. Exª. a sua colaboração no preenchimento do questionário que anexamos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.

A Orientadora de Doutoramento

Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

A Doutoranda

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Profª Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Sr./Srª Coordenador(a) de Departamento do Pré-
Escolar

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração de diretores, coordenadores de departamento do pré-escolar, educadores de infância, animadores, assistentes operacionais, autarcas e pais, dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco. Assim sendo, solicitamos a V. Exª. a sua colaboração no preenchimento do questionário que anexamos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.

A Orientadora de Doutoramento
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

A Doutoranda
Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Prof^a Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Srs Mãe/Pai/Encarregado(a) de Educação

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração dos pais das crianças de Jardins-de-Infância dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco. Assim sendo, solicitamos a V. Ex^a. a sua colaboração no preenchimento do questionário que anexamos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.

A Doutoranda

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira
Profª Adjunta/Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tel: 272339100 e-mail: minfante@ipcb.pt

Ex.º Sr. Director do Agrupamento

No âmbito do meu doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, torna-se indispensável a colaboração de diretores, coordenadores de departamento do pré-escolar, educadores de infância, animadores, assistentes operacionais, autarcas e pais, dos Agrupamentos de Escolas do distrito de C. Branco.

Assim sendo, venho solicitar a V. Ex^a. autorização para a realização do estudo no seu agrupamento, que se encontra já licenciado pela DGIDC, conforme anexo 1.

De forma particular, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário, em anexo 2.

Conforme contacto telefónico prévio a distribuição e recolha dos restantes questionários será feita em colaboração com o(a) coordenador(a) de departamento do pré-escolar.

Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, sendo absolutamente garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Grata pela atenção dispensada.

Castelo Branco, 21 de Fevereiro de 2011

Com consideração.
A Orientadora de Doutoramento
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar

A Doutoranda

ANEXO 6 – Questionários

Questionário – versão para Juizes/Peritos

Este questionário faz parte de um estudo de doutoramento em Ciências da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar.

Pretendemos saber a sua opinião sobre aspectos da *Educação Pré-escolar, em geral e do Desenvolvimento Curricular no Jardim de Infância do seu Agrupamento, em particular.*

A primeira parte tem como objectivo a caracterização dos respondentes e a segunda a recolha de opiniões sobre um conjunto de afirmações/proposições, relativas ao tema em apreço. Interessa-nos a sua perspectiva, sem avaliações. Por isso, não há respostas certas ou erradas. O que lhe pedimos é que nos diga qual é, neste momento, a sua opinião. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é imprescindível para a investigação.

Grata pela atenção dispensada.

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

I PARTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

(marque um X ou escreva a informação solicitada à frente da opção que corresponde à sua escolha)

1. Idade

Até 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
Mais de 55	

2. Género

Masculino	
Feminino	

3. Habilitação académica

9º ano de escolaridade	
12º ano de escolaridade	
Curso Profissional	
Bacharelato	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Outra	

Qual?

4. Habilitação Profissional

Educador de Infância	
Auxiliar Educativo	
Animador Pedagógico	
Professor	
Outra	
Qual?	

5. Função que ocupa no Agrupamento

Educador de Infância	
Director	
Auxiliar da Componente de Apoio à Família	
Coordenador de Departamento do Pré-escolar	
Pai/Encarregado de Educação	
Mãe/Encarregado de Educação	
Membro da Comunidade Educativa/Autarca	

6. Anos de Serviço/Experiência no Desempenho da Função assinalada no item 5

Número de anos	
----------------	--

7. Frequentou ações/reuniões de formação para o exercício dessa Função? Sim ____ Não ____

Quais? _____

II PARTE

DADOS DE OPINIÃO

Em relação às afirmações apresentadas, indique-nos o seu grau de concordância ou discordância, colocando um X no rectângulo da *Escala* que corresponde à sua opinião. Quando não souber/não perceber ou o assunto não se aplicar ao seu caso deve colocar um X na coluna da direita.

<i>Concordo Totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo em Parte</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Totalmente</i>	<i>Não sei/Não se aplica ao meu caso</i>
<i>CT</i>	<i>C</i>	<i>CP</i>	<i>D</i>	<i>DT</i>	<i>NS/NA</i>

BLOCO I - Agrupamento de Escola e Jardim de Infância

	CT	C	CP	D	DT	NS NA
1. O agrupamento é responsável pela administração e gestão das escolas e jardins de infância						
2. O agrupamento tenta proporcionar um percurso sequencial e articulado entre o jardim de infância e os outros níveis de ensino						
3. O agrupamento ajuda a resolver situações de isolamento do jardim de infância						
4. A igualdade de oportunidades e recursos é proporcionada a todos os níveis de ensino no agrupamento						
5. A capacidade pedagógica do jardim de infância é reforçada pelo facto de pertencer ao agrupamento						
6. O jardim de infância adquire visibilidade por estar agrupado com outros níveis de ensino	CT	C	CP	D	DT	NS NA
7. Para as crianças pequenas é melhor terem o edifício do jardim de infância fora da sede do agrupamento						
8. O agrupamento veio reforçar o direito de participação dos pais na acção pedagógica do jardim de infância						
9. É importante que na direcção do agrupamento estejam representados todos os elementos da comunidade educativa						
10. O director tem em conta as decisões do conselho pedagógico para administrar e gerir o agrupamento						
11. A experiência do director, como professor, é muito importante para a gestão do agrupamento						
12. A formação pedagógica de toda a comunidade educativa é fundamental para a promoção da qualidade do agrupamento						
13. No agrupamento trabalha-se em equipa, ao nível dos vários elementos da comunidade educativa						
14. A motivação profissional dos educadores de infância é maior pelo facto de pertencerem ao agrupamento						
15. O conselho pedagógico assume, de forma competente, a coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento						
16. No conselho pedagógico existe um equilíbrio quanto às decisões a tomar em relação aos diversos níveis de ensino						
17. O departamento do pré-escolar tem autoridade pedagógica no agrupamento						
18. O/A coordenador(a) do jardim de infância tem um papel importante no agrupamento						
19. O projecto educativo, o regulamento interno e os planos de actividades são documentos muito importantes para a qualidade educativa						
20. O conselho pedagógico preocupa-se com a formação e a actualização do pessoal docente e não docente						
21. Na elaboração dos horários as necessidades das crianças são colocadas em primeiro lugar						
22. Existe uma boa colaboração entre a coordenação do jardim de infância e a coordenação do departamento de educação pré-escolar						

23. O coordenador do departamento do pré-escolar colabora com os educadores na organização, o acompanhamento e a avaliação da acção educativa						
24. A finalidade da educação pré-escolar é manter as crianças em segurança enquanto os pais trabalham						
25. O jardim de infância prepara as crianças para a entrada na escola do 1º ciclo						
26. No jardim de infância a criança desenvolve-se globalmente e de forma equilibrada, respeitando-se as suas características individuais						
27. O papel primordial do jardim de infância é contribuir para a felicidade da criança						
28. Socializar a criança é a função mais importante do jardim de infância						
29. O jardim de infância realiza actividades sociais, culturais e científicas com a comunidade						
30. O pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida						
31. O jardim de infância complementa a acção educativa da família, num espírito de estreita colaboração						
32. A frequência da educação pré-escolar deve ser facultativa						
33. O jardim de infância deve promover actividades lectivas e actividades de apoio à família						
34. É importante que a componente lectiva da educação pré-escolar seja gratuita	CT	C	CP	D	DT	NS NA
35. O jardim de infância contribui para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem						
36. A qualidade da acção educativa do jardim de infância melhorou pelo facto de estar agrupado com outros níveis de ensino						
BLOCO II - Desenvolvimento Curricular e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar						
37. A comunidade educativa conhece os princípios, os valores, as metas e as estratégias da acção educativa do agrupamento	CT	C	CP	D	DT	NS NA
38. Os pais interessam-se pelos projectos curriculares do jardim de infância						
39. O regulamento interno ajuda a esclarecer as regras de funcionamento e os direitos e os deveres dos elementos da comunidade educativa						
40. Os planos anuais de actividades promovem o trabalho colaborativo entre os diversos níveis de ensino						
41. Os objectivos e linhas de orientação curricular da educação pré-escolar ajudam os educadores na planificação e avaliação						
42. Os diversos níveis de ensino elaboram projectos de trabalho em comum						
43. As orientações curriculares para a educação pré-escolar ajudam os educadores a estruturar o seu trabalho						
44. O projecto curricular de grupo identifica a concretização da						

prática pedagógica no jardim de infância						
45. As características do contexto e as necessidades específicas das crianças devem estar na base da planificação dos projectos						
46. Existe um planeamento conjunto entre os educadores, professores de educação especial e de actividades extra-curriculares						
47. As orientações curriculares para a educação pré-escolar são do conhecimento geral de todos os professores do agrupamento						
48. Os educadores realizam formação específica no âmbito das orientações curriculares para a educação pré-escolar						
49. as crianças nos jardins de infância aprendem e compreendem o mundo através de actividades lúdicas e expressivas						
50. As experiências educativas do jardim de infância promovem a curiosidade e o pensamento crítico						
51. No jardim de infância as crianças têm boas condições de bem-estar e de segurança						
52. O jardim de infância ajuda a família na despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades da criança						
53. O parecer dos pais sobre o horário de funcionamento do jardim de infância é muito importante						
54. O trabalho do educador com as crianças centra-se, fundamentalmente, na aquisição de conteúdos e competências pré-definidos						
55. A participação dos pais em actividades educativas é habitual no jardim de infância						
56. O trabalho do educador visa, fundamentalmente, o atendimento às necessidades e interesses das crianças em interacção com os recursos do ambiente educativo						
57. Os pais têm acesso ao projecto semanal do trabalho a realizar com as crianças						
BLOCO III - Componente de Apoio à Família	CT	C	CP	D	DT	NS NS
58. Quando as actividades de complemento/enriquecimento curricular ocorrem na componente lectiva, todas as crianças têm acesso, de forma gratuita						
59. A componente de apoio à família só tem sentido quando não existem familiares disponíveis para acolher a criança						
60. Qualquer criança, oficialmente inscrita, deve poder beneficiar da componente de apoio à família						
61. O Estado comparticipa as actividades da componente de apoio à família de acordo com as condições socioeconómicas das crianças						
62. O Estado apoia e inspecciona as actividades da componente de apoio à família						
63. A planificação das actividades da componente de apoio à família é divulgada aos pais, no início do ano lectivo						
64. O trabalho de planificação e supervisão das actividades da componente de apoio à família é realizado pelos educadores, na componente não lectiva do seu horário						
65. O calendário e o horário da componente de apoio à família são definidos anualmente pelo agrupamento, município e encarregados						

de educação						
66. O projecto educativo regista os princípios orientadores da componente de apoio à família						
67. A qualidade da acção educativa do jardim de infância também depende da articulação entre a componente lectiva e a componente de apoio à família						
68. O melhor para as crianças é frequentarem apenas a componente lectiva						
69. As actividades da componente de apoio à família são realizadas em sala própria para o efeito						
70. O jardim de infância tem refeitório próprio						
71. A hora das refeições é um tempo de múltiplas aprendizagens sociais para a criança						
72. Os animadores e/ou auxiliares da componente de apoio à família têm formação pedagógica						
73. O jardim de infância tem um dormitório para as crianças repousarem sempre que necessitem e os pais julguem conveniente						
74. Nas actividades da componente de apoio à família as crianças desfrutam livremente dos materiais, do espaço e dos colegas						
75. O tempo da componente de apoio à família deve ser mais flexível e as actividades menos estruturadas, mais informais						
76. Nas actividades da componente de apoio à família o mais importante é o grau de envolvimento e satisfação das crianças, independentemente das aprendizagens efectuadas						
77. Uma das dificuldades da componente de apoio à família é a constante reorganização dos grupos de crianças						
78. No agrupamento incentiva-se a colaboração de pessoas da família e da comunidade nas actividades da componente não lectiva						
79. Os educadores explicam aos pais que, para um bom desenvolvimento das crianças, as 25 horas curriculares semanais são suficientes						
80. A implementação da componente de apoio à família acarreta um conjunto de problemas para o jardim de infância						
81. O ideal seria que, para cada grupo de crianças, existissem dois educadores de infância						

Questionário – versão final

(Apenas se anexa um dos questionários a um MCE; todos os outros se encontram nos anexos complementares em CD-ROM).

QUESTIONÁRIO

COORDENADOR(A) DE DEPARTAMENTO DO PRÉ-ESCOLAR

PARTE I

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

(marque um X ou escreva a informação solicitada à frente da opção que corresponde à sua escolha)

1. Idade

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitação académica

9º Ano de Escolaridade	
12º Ano de Escolaridade	
Curso Profissional	
Curso Médio	
Bacharelato	
CESE	
Complemento de Formação	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Outra	
Qual?	

4. Habilitação Profissional

Educador de Infância	
Professor 1º Ciclo do Ensino Básico	
Professor 2º Ciclo do Ensino Básico	
Professor 3º Ciclo do Ensino Básico	
Professor do Ensino Secundário	
Outra	
Qual?	

5. Anos de serviço

6. Formação contínua realizada

	Sim	Não
Autonomia, administração e gestão de agrupamentos de escolas		
Orientações curriculares para a educação pré-escolar		
Componente de apoio à família		
Outra		
Qual?		

PARTE II

Em relação às afirmações apresentadas, indique-nos o seu grau de concordância, assinalando com um x a alternativa que melhor corresponde à sua opinião:

DT	DP	CP	CT	NS/NA
Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	Não sei/ Não se aplica ao meu caso

CONSIDERO IMPORTANTE QUE O AGRUPAMENTO:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
1. Proporçione uma maior ligação entre o jardim-de-infância e os outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>				
2. Ajude a resolver situações de isolamento do jardim-de-infância	<input type="checkbox"/>				
3. Coloque os seus recursos humanos e materiais ao dispor de todos os níveis de ensino	<input type="checkbox"/>				
4. Disponha de um edifício próprio/separado para o jardim-de-infância	<input type="checkbox"/>				
5. Incentive a participação de elementos da comunidade educativa na direcção, administração e gestão do agrupamento	<input type="checkbox"/>				
6. Desenvolva acções de formação pedagógica para todas as pessoas ligadas às diversas escolas e jardins-de-infância	<input type="checkbox"/>				
7. Promova o trabalho em equipa entre todas as pessoas da escola, independentemente das suas funções	<input type="checkbox"/>				
8. Reconheça autoridade a todos os níveis de ensino	<input type="checkbox"/>				
9. Divulgue as suas finalidades e projectos de trabalho	<input type="checkbox"/>				
10. Realize actividades sociais, culturais e científicas com a comunidade local	<input type="checkbox"/>				
11. Divulgue as suas regras de funcionamento através de um regulamento interno	<input type="checkbox"/>				
12. Proporçione actividades de enriquecimento curricular e de apoio à família, de forma gratuita, para todas as crianças	<input type="checkbox"/>				
13. Trabalhe em equipa com a autarquia para a melhoria das actividades de apoio à família	<input type="checkbox"/>				
14. Solicite o apoio do Estado na ajuda às crianças com maiores dificuldades socioeconómicas	<input type="checkbox"/>				

**CONSIDERO IMPORTANTE QUE O JARDIM DE INFÂNCIA
PERTENÇA AO AGRUPAMENTO PORQUE:**

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
15. Pode ser considerado como todos os outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>				
16. Pode ter acesso a mais materiais de apoio ao seu trabalho	<input type="checkbox"/>				
17. Os educadores podem colaborar com professores de outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>				
18. As crianças pequenas podem brincar/trabalhar com crianças de outras idades	DT	DP	CP	CT	NS/NA
19. A comunidade pode perceber melhor o trabalho que se desenvolve	<input type="checkbox"/>				
20. A participação/colaboração dos pais pode aumentar	<input type="checkbox"/>				
21. O trabalho dos educadores pode ser mais reconhecido	<input type="checkbox"/>				

CONSIDERO IMPORTANTE QUE O JARDIM DE INFÂNCIA:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
22. Seja a primeira etapa do sistema educativo	<input type="checkbox"/>				
23. Tenha como prioridade a segurança das crianças enquanto os pais trabalham	<input type="checkbox"/>				
24. Promova o desenvolvimento global e equilibrado das crianças	<input type="checkbox"/>				
25. Respeite as características individuais das crianças	<input type="checkbox"/>				
26. Contribua para a felicidade da criança	<input type="checkbox"/>				
27. Prepare as crianças para a escola do 1º ciclo	<input type="checkbox"/>				
28. Informe os pais que a componente lectiva (tempo com o educador) é gratuita	<input type="checkbox"/>				
29. Incentive a colaboração da família	<input type="checkbox"/>				
30. Não seja obrigatório	<input type="checkbox"/>				
31. Promova actividades lectivas e actividades de apoio à família (Prolongamentos)	<input type="checkbox"/>				
32. Tenha dois educadores para que a criança esteja sempre acompanhada pelo menos por um	<input type="checkbox"/>				

**A QUALIDADE DA COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO
PEDAGÓGICAS DEPENDE:**

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
33. Da orientação educativa definida no projecto educativo do agrupamento	<input type="checkbox"/>				
34. Dos objectivos e da programação das actividades previstas no plano de actividades do agrupamento	<input type="checkbox"/>				
35. Da experiência do director, como professor	<input type="checkbox"/>				
36. Da autoridade pedagógica que o departamento do pré-escolar tem no conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>				
37. Da importância que o director atribui ao conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>				
38. Da boa articulação entre a coordenação do jardim de infância e a coordenação do departamento do pré-escolar	<input type="checkbox"/>				
39. Da competência das decisões tomadas pelo conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>				

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
40. Da preocupação do conselho pedagógico com a formação e a actualização do pessoal docente e não docente	<input type="checkbox"/>				
41. Do trabalho de equipa entre o coordenador de estabelecimento, os educadores de infância e outros professores	<input type="checkbox"/>				

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SÃO FUNDAMENTAIS PARA A CONCEPÇÃO DOS PROJECTOS CURRICULARES DE GRUPO, NA MEDIDA EM QUE:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
42. Funcionam como uma referência para todo o pré-escolar português	<input type="checkbox"/>				
43. Ajudam a explicitar as intenções para o ano lectivo	<input type="checkbox"/>				
44. Ajudam a identificar de forma clara os conteúdos a desenvolver	<input type="checkbox"/>				
45. Dão pistas para o material a utilizar no jardim de infância	<input type="checkbox"/>				
46. Servem de auxílio à elaboração dos projectos de trabalho com as crianças	<input type="checkbox"/>				
47. Ajudam a clarificar as competências de aprendizagem da criança	<input type="checkbox"/>				
48. São um suporte para o trabalho de colaboração com outros professores	<input type="checkbox"/>				
49. São uma referência para a estruturação do ambiente educativo	<input type="checkbox"/>				
50. Permitem a utilização de metodologias diversificadas	<input type="checkbox"/>				
51. Recomendam formas de promover experiências educativas inclusivas e multiculturais	<input type="checkbox"/>				
52. Ajudam os educadores a reflectir sobre o seu trabalho	<input type="checkbox"/>				
53. Fornecem dados sobre procedimentos de avaliação	<input type="checkbox"/>				
54. Contribuem para o alcance das metas de aprendizagem definidas para o pré-escolar	<input type="checkbox"/>				

NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA É IMPORTANTE QUE:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
55. O Estado apoie e inspeccione as actividades desenvolvidas	<input type="checkbox"/>				
56. Os pais percebam que as crianças só devem frequentar estes <i>prolongamentos</i> caso não tenham apoio de outros familiares	<input type="checkbox"/>				
57. As crianças possam escolher as actividades	<input type="checkbox"/>				
58. Estas actividades sejam planeadas e supervisionadas pelos educadores, na componente não lectiva do seu horário	<input type="checkbox"/>				
59. O trabalho desenvolvido se articule com aquele que os educadores fazem com as crianças	<input type="checkbox"/>				
60. As crianças desfrutem livremente dos materiais, do espaço e dos colegas	<input type="checkbox"/>				
61. As crianças se encontrem satisfeitas, independentemente das aprendizagens efectuadas	<input type="checkbox"/>				
62. Exista um planeamento cuidado na reorganização dos grupos	<input type="checkbox"/>				
63. As pessoas da família e da comunidade possam participar	<input type="checkbox"/>				

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
64. As crianças sejam acompanhadas por um animador pedagógico	<input type="checkbox"/>				
65. Exista pessoal suficiente capaz de dar resposta às tarefas existentes	<input type="checkbox"/>				

RELATIVAMENTE AO TEMPO DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA É IMPORTANTE QUE:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
66. Se explique aos pais que o tempo lectivo (com o educador) é suficiente para um bom desenvolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>				
67. O calendário e o horário sejam definidos anualmente pelo agrupamento, autarquia e pais	<input type="checkbox"/>				
68. A duração das actividades esteja de acordo com o ritmo das crianças	<input type="checkbox"/>				
69. As crianças possam sair em horários flexíveis/diferentes, consoante as necessidades dos pais	<input type="checkbox"/>				

QUANTO AO ESPAÇO DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA É IMPORTANTE QUE:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
70. Exista uma sala própria com características diferentes da sala de actividades lectivas	<input type="checkbox"/>				
71. Exista um dormitório adaptado às crianças	<input type="checkbox"/>				
72. Possam ser utilizados outros espaços (ginásio, parque exterior, salas com equipamento audiovisual e tecnológico, biblioteca)	<input type="checkbox"/>				
73. Exista um refeitório próprio para as crianças dos jardins de infância	<input type="checkbox"/>				
74. Possam ser utilizados outros espaços do agrupamento e da comunidade	<input type="checkbox"/>				
75. A segurança física e o bem estar das crianças seja salvaguardada	<input type="checkbox"/>				
76. Todos os espaços estejam construídos/adaptados a pessoas com mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/>				
77. Exista um espaço destinado à divulgação das actividades e das normas de procedimento	<input type="checkbox"/>				

OS PROFISSIONAIS QUE ASSEGURAM A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA DEVEM:

	DT	DP	CP	CT	NS/NA
78. Ter formação técnica necessária às funções que desempenham	<input type="checkbox"/>				
79. Estabelecer com as crianças uma relação de respeito e afectividade	<input type="checkbox"/>				
80. Ser apoiados pelos educadores e coordenadores pedagógicos do agrupamento	<input type="checkbox"/>				
81. Mostrar vontade em trabalhar com crianças	<input type="checkbox"/>				
82. Estabelecer uma comunicação aberta com os pais	<input type="checkbox"/>				
83. Respeitar a natureza confidencial das informações sobre as crianças	<input type="checkbox"/>				

Comentários/Observações _____

Muito obrigado.

